

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ОРЛОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 3

ЧАСТЬ 2

ОРЕЛ 2010

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ № 3. ЧАСТЬ 2

Редакционно-издательская коллегия:

Авдеев Ф.С. (главный научный редактор), Пузанкова Е.Н. (заместитель главного научного редактора), Белевитина Т.М. (ответственный редактор журнала), Дудина Е.Ф. (ученый секретарь редакционной коллегии), Зайченкова М.С., Золотарев Ю.В., Иванов А.Е., Изотов В.П., Исаева Н.И., Капустин А.Я., Колесникова А.Ф., Львова С.И., Минаков С.Т., Михеичева Е.А., Оскотская Э.Р., Пахарь Л.И., Пивень В.Ф., Репин О.А., Седов Е.Н., Серегина Т.В., Тер-Минасова С.Г., Тыртышников Е.Е., Уман А.И., Шабанов Н.К.

Серия «Гуманитарные и социальные науки»

Редакционно-издательская коллегия серии:

Авдеев Ф.С. (главный научный редактор), Пузанкова Е.Н. (заместитель главного научного редактора), Белевитина Т.М. (ответственный редактор журнала), Дудина Е.Ф. (ученый секретарь редакционной коллегии), Антонова М.В., Аронова С.А., Бахвалова Т.В., Гелла Т.Н., Изотов В.П., Крючкова Т.Б., Литвин Ф.А., Марковичева Е.В., Минаков С.Т., Михальченко В.Ю., Михеичева Е.А., Назарова Г.Ф., Никифоров В.А., Новиков С.Н., Образцов П.И., Рымшина Т.А., Селютин В.Д., Серегина Т.В., Тюрикова Г.Н., Уман А.И.

Решением Президиума ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации журнал «Ученые записки Орловского государственного университета» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по следующим отраслям научных специальностей:

01.00.0 – физико-математические науки; 02.00.00 – химические науки; 03.00.00 – биологические науки; 06.00.00 – сельскохозяйственные науки; 07.00.00 – исторические науки; 08.00.00 – экономические науки; 09.00.00 – философские науки; 10.00.00 – филологические науки; 12.00.00 – юридические науки; 13.00.00 – педагогические науки; 14.00.00 – медицинские науки; 17.00.00 – искусствоведение; 19.00.00 – психологические науки; 25.00.00 – науки о земле.

Учредитель –

ГОУ ВПО «Орловский государственный университет»

Адрес редакции: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95,

Орловский государственный университет

Редакция журнала «Ученые записки ОГУ»

E-mail: e.puzankova@univ-orel.ru

ISSN 1998-2720

© Коллектив авторов, 2010

© Орловский государственный университет, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ЭКОНОМИКА

<i>А.Г. Зайцев</i>	Влияние государства на процесс формализации институтов маркетинга	5
<i>М.Г. Никишина</i>	Эволюция представлений о сущности категории «экономический интерес»	10
<i>В.И. Тихий</i>	Малые города в современной стратегии пространственного развития региона	16

ИСТОРИЯ

<i>И.В. Гончарова</i>	Беднота в объективе социальной политики власти в конце 1920-х гг. (на примере Орловской губернии)	20
<i>В.А. Ливцов</i>	Участие русской православной церкви в Ассамблее Всемирного Совета Церквей в г. Упсала (Швеция) в 1968 г.	25
<i>Н.И. Пупыкин</i>	Социально-экономические реформы правоцентристского правительства Алена Жюппе (1995–1997)	30
<i>А.С. Рубаник</i>	Развитие детского туризма в Орловской области в 1945–1955 гг.	36
<i>О.В. Рыжкова</i>	Распространение образования среди крестьян Тульской губернии во второй половине XIX в. .	40
<i>Д.В. Токарева</i>	Конституционное законотворчество и проект основного закона Временного правительства	45
<i>Т.Н. Токарева</i>	Французская книга в составе частной библиотеки Цуриковых (на материалах Орловской губернии)	50
<i>Г.С. Чувардин</i>	Военно-политическая элита и проблема социокультурной стратификации государственно-политического пространства Российской Империи пореформенного периода	57

ФИЛОСОФИЯ

<i>С.В. Терехов</i>	Проблема исторической преемственности в процессе формирования гелио-биологических идей А.Л. Чижевского	63

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Т.П. Акимова</i>	Приемы создания языковой игры в эпистолярном тексте (на материале писем классиков русской литературы XIX–XX веков)	69
<i>А.П. Александрова</i>	Модальность возможности в испанском языке	74
<i>А.А. Бельская</i>	Идеализация образа главной героини романа И.А. Гончарова «Обрыв»	77
<i>А.А. Бельская</i>	Демонизация образа главной героини романа И.А. Гончарова «Обрыв»	84
<i>Н.М. Болохонцева</i>	К вопросу о коммуникативных и метакоммуникативных показателях ложного коммуникативного комфорта	91
<i>К.А. Ветрюк</i>	Когнитивные особенности использования и понимания пословиц в речи	95
<i>С.М. Васильченко</i>	Семантические и формальные связи наименований вместил с лексико-графическим гиперонимом чемодан	101
<i>С.М. Васильченко</i>	Семантические и формальные связи названий сундуков в русском языке	111
<i>Н.А. Замуруева</i>	Жанровые особенности официально-делового стиля речи	120
<i>М.В. Зимовая</i>	О понятии функциональной полисемии в терминологии	124
<i>Р.В. Ермаков</i>	Языковые особенности афоризмов И.С. Тургенева в эпистолярном наследии	130
<i>Н.Л. Ермакова</i>	Особенности употребления союзов в сложноподчиненных сравнительных предложениях в лирике XIX–XX веков	136
<i>Д.Ю. Ильин</i>	Ономастические вторичные наименования в языке региональной прессы	140
<i>А.А. Логачева</i>	Эволюция структурно-семантических видов сложносочиненного предложения в русской лирике XIX–XX столетий	146
<i>В.Н. Мусатов</i>	Словообразовательная полисемия отглагольных существительных с нулевым суффиксом, совмещающих значения лексических и синтаксических дериватов	150
<i>А.Р. Попова</i>	Лексическая единица как носитель креативного потенциала	159
<i>Е.А. Хованская</i>	Содержательные возможности учебников русского языка для развития речевой способности учащихся (на материале имени прилагательного)	164

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Т.М. Аксиненко</i>	Последовательность формирования профессиональных коммуникативных компетенций	169
<i>Т.М. Аксиненко</i>	Показатели и замеры сформированности профессиональных коммуникативных компетенций	173
<i>О.Н. Горлова</i>	Организация коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка	179
<i>М.В. Гришуткина</i>	Учебно-методический комплекс по религиозно-дисциплинарной дисциплине как средство формирования культурологического знания старшеклассников	183
<i>Н.Г. Жарких</i>	Тренинг коммуникативной компетентности для будущих специалистов с различными способами реагирования в ситуациях фрустрации	187

<i>Н.В. Ефремичева</i>	Профессиональная деятельность и определяющие ее компетенции	192
<i>Н.А. Ильина,</i> <i>Е.В. Кузнецова,</i> <i>О.Е. Косарева</i>	Повышение эффективности управления качеством образования в вузе	200
<i>И. А. Карабанов</i>	Работа с текстом школьной учебной книги технологического содержания: моделирование процесса	206
<i>С.Н. Карякина</i>	Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения	210
<i>Л.Н. Костина</i>	Взаимодействие следователя с психологом в производстве по уголовным делам о групповых преступлениях несовершеннолетних	216
<i>А.В. Кузьмин,</i> <i>Н.А. Селюк</i>	Реорганизация учреждений образования в субъекте РФ (на примере Курганской области)	221
<i>А.В. Кузьмин,</i> <i>Н.А. Селюк</i> <i>Ю.В. Лобзина</i>	Финансовые аспекты интеграции образовательных учреждений и образовательных программ (на примере Курганской области)	226
<i>В.Н. Макарова</i>	Структура формирования личности будущего учёного и преподавателя математики на основе историзации математического образования (для студентов фундаментальных специальностей классических университетов)	232
<i>А.Е. Мантулин</i>	Моделирование подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей	239
<i>К.А. Маринченко</i>	Концепция развития самостоятельной научно-творческой деятельности дизайнеров квалификации бакалавр	247
<i>В.Е. Медведева</i>	Пути формирования в вузе компетенции профессионально-личностного само- совершенствования у будущих преподавателей физической культуры и спорта	252
<i>Е.А. Осадчая</i>	Эмоциональная устойчивость как основа готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности	257
<i>В.Н. Правдюк,</i> <i>В.С. Тенетилова</i> <i>Н.Т. Рожков</i> <i>М.А. Соломченко</i>	Анализ данных мониторинга психофункционального состояния студентов факультета педагогике и психологии Орловского государственного университета	262
<i>Л.А. Стахнева</i> <i>И.В. Суколенов</i> <i>С.Н. Сурнова</i>	Формирование профессиональной компетентности специалиста посредством учебно-предпринимательской деятельности	271
<i>А.В. Фатеева</i>	Психоанализ и воспитание	276
<i>М.А. Федорова</i>	Формирование основ предпринимательской деятельности у студентов факультета физической культуры и спорта	283
<i>О.В. Филатова,</i> <i>Ю.В. Ильина,</i> <i>Е.Г. Семенова</i> <i>Н.В. Чаркина</i>	К вопросу о тенденциях развития современной отечественной психологии	291
<i>Е.З. Яхнина,</i> <i>Е.С. Авдеенко</i> <i>Е.З. Яхнина,</i> <i>О.В. Макарова</i>	Возможности практической реализации вузами своего научного потенциала	297
	Формирование творческой самостоятельности учащихся общеобразовательных школ . на внеклассных занятиях в художественной студии	307
	Дошкольное образование России и ведущих стран мира: сравнительный анализ на основе международной статистики	313
	Концептуальные основы технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов	320
	Внеучебная деятельность в вузе как условие формирования ключевых компетентностей у выпускников социального факультета	327
	Представления родителей детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития о формировании навыка чтения	335
	Инновационные подходы к обучению музыкально-ритмическим движениям детей с нарушениями слуха	340
	Использование тестирования в процессе высшего профессионального образования (на примере подготовки сурдопедагогических кадров)	346

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Л.А. Кузнецова</i> <i>Тютюнова Ю.М.</i>	Народное искусство	352
<i>Д.Ю. Фурманская</i> <i>Т.А. Ягупова</i>	К вопросу взаимосвязи теории и практики в современной методике преподавания изобразительного искусства	356
	Использование архитектурного наследия в учебном процессе (пленэрная практика)	362
	Влияние стилизации на развитие творческих способностей студентов художественно- графических факультетов	367

Редакционно-издательская коллегия журнала «Ученые записки Орловского государственного университета»	370
Редакционно-издательская коллегия серии «Гуманитарные и социальные науки»	371
Требования к оформлению статьи «Ученые записки Орловского государственного университета»	372

А.Г. ЗАЙЦЕВ, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 76-12-25

ВЛИЯНИЕ ГОСУДАРСТВА НА ПРОЦЕСС ФОРМАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУТОВ МАРКЕТИНГА

В статье рассматриваются отдельные аспекты институционального подхода к формированию маркетинговой концепции деятельности государства. Анализируются теоретические взаимосвязи реализации инструментов государственного регулирования экономики и процесса формализации институтов маркетинга

Ключевые слова: институциональное регулирование, институциональная структура, маркетинг, формализация.

Определенный упорядоченный набор институтов (например, маркетинг как институт неформальной экономики), создающих матрицы экономического поведения, носят институциональный характер, который выражается в определенных правилах, требованиях и нормах. Институты неоднородны, и их можно разделить на две большие группы – неформальные и формальные институты.

С точки зрения Дж. Бьюкенена, формальные ограничения, правила и институты возникают на базе уже существующих неформальных правил и механизмов, которые обеспечивают их выполнение. В структуре формальных институтов выделяются ¹:

1) политические институты (партии и т.д.);

2) экономические институты, к которым можно отнести маркетинг, а также системы контрактации, функционирующие внутри института маркетинга (способы и порядки заключения контрактов, регулируемые правовыми нормами и законами).

М.В. Сухарев поясняет, что под формальными институтами выступают документально оформленные законы, конституции, договоры маркетинга (контракты). Они включают обычаи, традиции и кодексы поведения. Институты снижают когнитивные затраты индивидов на принятие решений, исходя из условий ограниченной рациональности и сложного социально-экономического окружения. Формальные институты возникают на базе установившихся в обществе социальных практик и закреплённых юридически ².

А. Олейник выделяет, что формальные институты созданы и поддерживаются специально на то уполномоченными людьми ³.

Следовательно, можно сказать, формальными институтами являются все процессы в обществе (экономике), которые были созданы как фундамент сопутствующих процессов в соответствии с правилами, нормами или традициями.

Все правила, нормы не могут действовать самостоятельно, так как они связаны непосредственно с неформальными институтами, целенаправленно изменяя и взаимодействуя с ними.

Институт маркетинга является неформальным, но компоненты, которые участвуют в нем, – формальные, так как они влияют на систему экономики и действуют по определенным правилам и нормам. Например, у рекламы есть свои правила, требования – нельзя в рекламе использовать ролики, которые могут навредить вере, традициям общества и т.д.

Развитие экономики постоянно претерпевает различные изменения в сфере об-

служивания, в сфере производства и т.д. На них влияют как внешние, так и внутренние факторы, оказывающие непосредственное влияние на все секторы экономики, поэтому должны существовать определенные методы и инструменты, которые бы использовались для их поддержания и развития.

Одним из таких инструментов является государство, которое занимает особое место в рыночной системе, и имеет особый набор целей и использует рыночные связи, ряд нерыночных инструментов, которые помогают контролировать экономику (принятие и изменение системы законодательства и т.д.). Многоаспектное воздействие на процесс воспроизводства на макроуровне влияет на процесс функционирования всей бюджетной системы. Ввиду комплексного характера экономических последствий применение нерыночных инструментов регулирования должно быть обусловлено потребностями всей экономики и осуществляться последовательно и согласованно. В случае нормального и поступательного развития определенной хозяйственной системы экономические методы воздействия на рыночную среду со стороны государства представляются более эффективными.

Государство влияет на процесс формирования формальных и неформальных институтов, поэтому обратимся к его определению с точки зрения неинституциональной теории. По Д. Норт, «государство – организация со сравнительными преимуществами реализации насилия, распространяющимися на географический район, границы которого устанавливаются его способностью облагать налогом подданных».

Следовательно, государство может как способствовать созданию эффективных рыночных институтов, так и создавать институциональную структуру, которая не позволяет проявиться преимуществам конкурентного порядка из-за монопольной власти и других факторов, ведущих к росту транзакционных издержек. Все зависит от конкретных исторических условий и сравнительной эффективности в этих условиях той или иной системы хозяйственной координации. Государство является необходимым атрибутом прогрессирующих хозяйственных систем, институты, генерируемые им, могут не только способствовать повышению эффективности (в смысле приближения к условиям Парето – оптимального распределения ресурсов), но и препятствовать ему.

Неэффективность институтов возникает вследствие высоких издержек (дороговизны) коллективных действий, необходимых для изменения инсти-

тутов, что определяется другими экономическими и политическими институтами (например, рассматривая неформальный институт – маркетинг). Такие затраты по изменению институтов обуславливают достаточную продолжительность существования институтов, необходимую для выявления их экономической эффективности.

Институциональная структура экономики любой страны является результатом прошлых действий государства и спонтанного эволюционного отбора наиболее эффективных институтов. Западные страны с рыночной экономикой обладают развитой институциональной структурой, соответствующей доминирующему способу экономической координации. Поэтому эти страны могут позволить себе использование методов прямого и косвенного государственного вмешательства и регулирования всех отношений, в том числе и маркетинга, в целях проведения желательной экономической политики без значительного ущерба для всего национального хозяйства.

Политика государства должна быть направлена на создание условий для становления институтов и эффективной институциональной структуры.

П. Козловски выделил два подхода к анализу государственной политики в рамках институциональной исследовательской программы – экзогенный и эндогенный.

Согласно экзогенному подходу к исследованию государственной экономической политики основное внимание уделяется положительной (легко наблюдаемой) внешней зависимости между определенными мерами и происходящими экономическими процессами, поэтому связь между инструментами и результатами проводимой политики – строго казуальная. Такой подход не предусматривает специального анализа внутренних механизмов функционирования системы, на которую направлено воздействие, а также их изменение.

Согласно эндогенному подходу особый акцент делается на изменении в результате проведения мер государственной экономической политики ценностных установок и механизмов взаимодействия субъектов системы, на которую направлено воздействие такой политики. Тем самым успех применяемых экономических инструментов зависит от согласованности векторов экономической политики и внутренних (институциональных) изменений в обществе, которые этой политикой генерируются в процессе функционирования хозяйственного механизма.

Институты регулируют доступ к законному использованию редких и ценных ресурсов (информация о потребностях, взаимоотношениях потреби-

тель – производитель и т.д.), а также определяют принципы этого доступа (маркетинговые исследования: сбор первичной и вторичной информации и т.д.). Они определяют, в чем состоят и каким образом должны воплощаться в жизнь те или иные интересы, учитывая тот факт, что сама редкость этих ресурсов, обуславливающая трудность доступа к ним, составляет основу для соперничества и даже конфликтов в борьбе за обладание ими.

На уровне больших групп институциональное регулирование становится преобладающим, так как производство большинства коллективных благ для таких групп (такими благами могут быть нормы, регулирующие условия и уровень оплаты труда работников) связано с «эффектом безбилетника». Причем важную роль в институциональном регулировании на уровне больших групп играют этические нормы. Если непосредственный контроль невозможен, а соблюдение нормативных установок не всегда отвечает индивидуальным устремлениям, эти установки должны быть переосмыслены индивидом таким образом, чтобы универсальность принципа оказалась для него предпочтительнее исключения из правил.

Функционирование институтов определяется родом их деятельности, культурными традициями и многими другими факторами, в числе которых эффективность является далеко не определяющим параметром. Перемены чаще происходят с ними потому, что меняются те ценности, которые обуславливают их существование, или они сами становятся несовместимыми с другими ценностями и институтами, но никак не по соображениям эффективности.

Следовательно, задачи, стоящие перед государством в рыночной экономике, определяют выполняемые государством экономические функции. Для решения задач, стоящих перед государством в процессе выполнения этих функций, в распоряжении государства имеется ряд инструментов, к важнейшим из которых относятся: фискальная и денежная политика, социальная политика и политика регулирования доходов, внешнеэкономическая политика, промышленная и структурная политика, инновационная политика. Совокупность этих мер, являясь инструментами государственной политики, представляет инструменты маркетинга государства в рыночной среде, так как они являются неразделимыми компонентами управления, исследования и прогнозирования рынка и его составляющих.

Государственная политика играет важную роль в снижении институциональных рисков в транзитивной экономике. В целях ускорения процессов

адаптации (экономики и маркетинговых инструментов, которые воздействуют на нее) к институциональным преобразованиям государство разрабатывает целевые программы, реализует стратегии, основанные на комплексе 4Р (цена, продукт, продвижение, место), сформулирована государственная финансово-кредитная система обслуживания всех секторов экономики; в целях повышения эффективности регулирования формальных и неформальных институтов введен механизм государственных закупочных и товарных сделок.

Нормативно-законодательное обеспечение государственной стратегии управления и регулирования с помощью комплекса маркетинга предусматривает следующие мероприятия: статус государственной компании (госхолдинга) и право государства по отношению к ней определить в Законе «О государственных компаниях (госхолдингах)»; в Законе «О государственной собственности в экономике» оговорить специфические права государства в отношении акционерных обществ, в которых имеется государственная собственность; ускорить разработку Инновационного кодекса, регламентирующего деятельность научных организаций, инновационных фондов, венчурных фирм, государственных органов по сфере инноваций; предоставление государству права определения экономических ориентиров развития, обязанностей государственных и частных предприятий относительно этих рекомендаций зафиксировать в законе «об индикативном планировании»; необходим комплекс законов и нормативных актов, регламентирующих деятельность государства на информационном рынке, его права по лицензированию участников рынка, сертифицированию рыночной информации и т.д.

Следовательно, конкурентное преимущество будет, если маркетинговые механизмы на всех данных мероприятиях будут экономически эффективно и быстро освоены у заимствованных крупных институциональных моделей, применены в практике экономической жизни посредством современных информационных технологий, новейших средств информации, включая Интернет.

Государство как субъект маркетинга рядом с продавцами и потребителями выполняет на рынке специфическую роль. В отличие от отдельных участников рыночных отношений, которые стремятся получить максимальную индивидуальную выгоду, целью государства является предоставление всем субъектам рынка нормальных условий для их функционирования и развития. Государство должно удовлетворять потребности потребителей, регулировать этот процесс и оказывать

содействие эффективному достижению компромисса интересов участников рынка с минимальными затратами для общества. Это обусловлено необходимостью рассматривать экономические и социальные процессы в единстве и взаимодействии. Государство в отличие от отдельного предприятия заинтересовано в эффективном функционировании экономики в целом. С другой стороны, государство можно рассматривать с точки зрения предоставления гражданам важных социальных услуг (безопасность, охрана окружающей среды и т.п.). Оно представляет специфическое предприятие, которое предоставляет населению широкий набор услуг.

Эти обстоятельства указывают на необходимость обеспечения маркетингового подхода к государственному управлению в целом, но и при проведении отдельных мероприятий независимо от их масштабов. В связи с этим необходимо определить основные цели и задачи государственного маркетинга. Целью государственного маркетинга должно быть в первую очередь максимальное удовлетворение потребностей граждан (материальных и духовных) в рамках институционально выделенных общественных затрат. Государственный маркетинг должен изучать потребности и интересы, суть, структуру, приоритетность, факторы и тенденции развития. Достижение поставленной общественной цели предусматривает поэтапное выполнение определенных задач и удовлетворение потребностей членов общества в зависимости от их приоритетности и важности.

Данные цели фактически подчинены достижению стабильности макроэкономической системы в целом независимо от колебаний конъюнктуры, периода деловой активности и т.д.

Реализация этих целей на практике служит способом воздействия государства (встроенные стабилизаторы) наладить действие отрицательных факторов (внешних или внутренних) на экономическую ситуацию в целом. Это может применяться как на бюджетной, так и на налоговой системе с помощью конкретных стабилизаторов.

В роли бюджетного стабилизатора выступают различные выделяемые со стороны государства трансферты из средств бюджета. Трансферты представляют собой поток доходов, который со своей стороны не сопряжен с какими-либо обратными возмездными потоками факторов производства. В контексте данного вопроса под трансфертами понимают различные виды выплаты населению из государственного бюджета (пособия по безработице, пенсии, стипендии и т.д.). Так как

объем перераспределяемых таким образом средств имеет достаточный вес ввиду наличия социальных обязательств государства, то и влияние этих трансфертов на экономику также весьма значительно.

Функция налогового стабилизатора состоит в изъятии избыточных доходов в периоды бурного роста экономики для предупреждения преждевременного ее перегрева и «недоизъятия» доходов в кризисные периоды для поддержания необходимого для развития экономики уровня доходов и совокупного спроса.

Рассмотрев механизм действия такого вида автоматических стабилизаторов, можно проследить, что для стадии подъема макроэкономической конъюнктуры характерен рост объемов производства и занятости. Это означает, что уровень выплат государства по трансфертам сокращается, т.к. требуется меньше пособий по безработице. Данный факт положительно сказывается на состоянии экономической стабильности, ведь государство, действуя такими методами, осуществляет меньше денежных вливаний в экономику, предотвращая экономическую систему от заблаговременного перегрева. В противоположном случае, т.е. в ходе рецессии, политика трансфертных выплат также сглаживает циклические колебания. В ситуации экономического спада наблюдается спад производства, рост безработицы, снижение деловой активности и покупательной способности. Количество выплат по безработице нарастает, это позволяет государству проводить социальную политику и увеличивать покупательную активность населения, что способствует росту совокупного спроса в условиях кризиса, позволяя производству снижаться меньшими темпами. В период роста деловой активности в экономике наблюдается рост производства, что вызывает увеличение объемов продаж и, в конечном итоге, прибыль предпринимательского сектора. А значит, растут и соответствующие налоговые выплаты (обратная ситуация будет наблюдаться в случае спада экономики). Похожим образом меняются объемы поступлений в бюджет по налогу на доходы физических лиц.

Просмотрев научные публикации и проследив опыт прошлых лет, можно сказать, что рыночная экономика развивается циклически. Экономический цикл образуют периодические колебания общей экономической активности. Экономический рост сменяется спадом производства, процветания – кризисом и депрессией. Циклические колебания являются синхронными, происходят с установившейся последовательностью в четко очер-

ченных временных пределах. В разных странах они отличаются регулярностью, протяженностью и причинами возникновения. Процессы в небольших странах, экономика которых в значительной степени зависит от условий внешней торговли, отличаются от процессов в крупных странах, экономика которых менее зависима от внешнего мира. Невозможно выработать единую для всех стран теорию экономического цикла. Некоторое время в экономике преобладал упрощенный вариант анализа экономического цикла, т.е. не бралась во внимание проблема экономического равновесия.

Новый динамизм приобретает экономическая деятельность государства. Усиливается значение и усложняются формы государственного влияния на экономику.

В данном контексте представляет интерес исследование институционального аспекта марке-

тинга, позволяющее с нетрадиционных позиций сформулировать проблему применения маркетинговых технологий на государственном уровне. Отсутствие теории и практики «государственно-го» маркетинга в условиях информатизации и глобализации лишает, на наш взгляд, государство, осуществляющее системные реформы, одного из эффективных способов адаптации к новой для него ситуации.

Система маркетинга концептуально и инструментально обеспечивает хозяйствующих субъектов информацией, необходимой им для выработки оптимального плана поведения в конкурентной среде.

Следовательно, обосновано использование государственного маркетинга как инструмента государственного предпринимательства, которое формируется в госсекторе, развивающемся на принципах новой экономики.

Примечания

¹ Нуреев Р. М. Джеймс Бьюкенен и теория общественного выбора. — В кн.: Бьюкенен Дж. М. Сочинения. Конституция экономической политики. Расчёт согласия. Границы свободы / Нобелевские лауреаты по экономике. Т. 1 / Фонд экономической инициативы. — М.: Таурис Альфа, 1997.

² Сухарев М.В. Социальные антиинституты // Экономическая социология. — 2004. — Т. 5. — № 5.

³ Олейник А.Н. Институциональная экономика: Инфра-М, 2005. — 704 с.

*М.Г. Никишина, аспирант кафедры теории и истории экономики
Орловского государственного университета
Тел. 8 920 819 58 86; marinageorgiev@rambler.ru*

ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУЩНОСТИ КАТЕГОРИИ «ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНТЕРЕС»

В статье экономический интерес рассматривается как многосторонняя общественная категория. Проведен анализ различных подходов в вопросе о сущности интереса и его характере.

Ключевые слова: *экономический интерес, исследование экономических интересов, субъект хозяйственной деятельности, потребности.*

Накануне экономического кризиса 2008 года казалось, что экономика России, обладающая столь значительными запасами сырья и занимающая третье место в мире по объему накопленных валютных резервов, может лишь замедлить темпы роста, но никак не испытать спад промышленного выпуска и инвестиций, высокие темпы инфляции, банкротство значительного числа предприятий, массовую безработицу, то есть то, что имело место десять лет назад. Но на момент начала кризиса существовал значительный дисбаланс в развитии российской экономики: преобладающее развитие финансово-банковской сферы, а не промышленности; неравномерное распределение доходов населения; формирование таких неэффективных норм поведения экономических агентов, как уклонение от налогов, неплатежи, утечка капитала за границу, бартер, значительный удельный вес теневой экономики. В это время резко обостряются внутренние противоречия в экономической системе, которые в значительной степени обусловлены проблемами, связанными с нарушением условий реализации экономических интересов между всеми хозяйствующими субъектами. В этих условиях первоочередными задачами государства являются решение проблемы согласования экономических интересов различных экономических субъектов, а также создание правовой базы и экономических механизмов для эффективного взаимодействия участников рынка.

Но для поиска путей согласования экономических интересов появляется необходимость обобщенного взгляда на эволюцию системы экономических интересов с учетом не только общих закономерностей развития, но и специфики их проявления на отдельных исторических этапах развития общества. Без изучения экономической природы и эволюции научных представлений категории «экономический интерес» нельзя описать процессы, которые происходят в экономике, предсказать направления их развития и решить возникающие проблемы.

Интересы представляют собой одну из самых всеобъемлющих категорий, с которой непосредственно связана не только экономическая деятельность людей, но и развитие всего общества в целом. Интерес – многосторонняя общественная категория. Ею занимаются различные науки: философия, экономическая теория, право, социология, педагогика, психология и другие.

Проблема интересов выступала в качестве объекта исследования ученых с древних времен. Так, античные философы (Гераклит, Демокрит, Эпикур и другие) понимали под интересами стремление к благу, обусловленное природой человека. Они пытались выводить поступки людей из их потребностей и интересов.

Представители ранней буржуазной идеологии (Т.Гоббс, Дж. Локк, Б. Спиноза, Н. Макиавелли) также рассматривали интерес как движущий мотив человеческой деятельности, обусловленный естественным стремлением человека к достижению собственного блага. Однако взгляды, направленные на истолкование и объяснение данной категории, не нашли отражения в качестве последовательной теории, – и

зафиксированы лишь в качестве отдельных высказываний.

Первую попытку систематизировать представления об интересах и объяснить общественную жизнь с помощью данной категории сделали французские философы-просветители К. Гельвеций, П. Гольбах, Д. Дидро, Э. Кондильяк. Личный интерес, по их представлению, детерминирован субъективными представлениями индивидов о собственном благе и предопределяет рациональное и материалистическое поведение людей в социуме.

Гельвеций полагал, что частные интересы как «результат физической чувствительности индивида» образуются прежде всего под влиянием общественно-политического строя, господствующего в стране, то есть являются производными от формы правления государства, в то время как суждение, предопределяющее соответствующее поведение индивида, всегда продиктовано именно личным интересом. Поэтому интерес рассматривается здесь как «неизвестное начало всех человеческих поступков» и «единственный двигатель человека» [6]. На основе правильно понятого личного интереса (то есть такого, который сочетается с общественным интересом) Гельвеций считал необходимым создание общественной морали как основы общественно-политического строя государства, проповедь которой должна взять на себя светская власть.

Д. Дидро характеризует интерес как «порок, побуждающий нас искать для себя преимущество посредством того, что противно справедливости и добродетели», в противность тому «у человека как общественного существа есть обязанности перед обществом, есть долг, который выше всякого себялюбия» [24, с. 301].

Данный подход к пониманию интереса развивается в работах немецких философов. Например, по мнению Гегеля, законодательное закрепление форм и способов реализации интересов предопределяет развитие государства.

Изыскания французских просветителей заложили теоретический фундамент исследований, касающихся проблемы интересов, на котором впоследствии выстраивали свои теории И. Бентам, Ш. Фурье, А. Сен-Симон, Р. Оуэн и классики буржуазной политической экономии.

В XVII веке исследования в рамках теории интереса представлены работами как философов и историков, так и экономистов. Первой из экономических школ, рассматривающих данную проблематику, стали физиократы, которые обратились к изучению роли и влияния личного интереса на хо-

зяйственную деятельность человека и строили систему интересов в соответствии со степенью хозяйственной значимости различных видов деятельности. Они отдавали приоритет интересам сельского товаропроизводителя. При этом беспрепятственная реализация эгоистических интересов хозяйствующими субъектами (при условии преобладания совершенной конкуренции) рассматривается как условие оптимума общественного благосостояния и экономического порядка, так как частный интерес, предоставленный самому себе, находит то, что ему наиболее выгодно, и в то же время то, что наиболее выгодно для всех [25].

В дальнейшем физиократы перешли от рационалистического индивидуализма (где экономическое поведение субъектов определялось эгоистическими интересами) к проповедованию худшего вида деспотизма, признавая суверенную власть выше всех составляющих общество личностей и всех частных интересов в целях законной охраны и защиты общественных интересов [11].

Наибольший вклад в развитие представлений об интересе внес выдающийся английский экономист А. Смит (1723–1790 гг.) в своем труде «Исследование о природе и причинах богатства народов». В нем Адам Смит рассматривает личный интерес как определяющий мотив поведения «экономического человека» («*homo economicus*»), а необходимость удовлетворения собственного интереса человека за счет реализации интереса другого лица – как основу человеческой склонности к обмену: «Человек скорее достигнет своей цели, если обратится к эгоизму своих ближних и сумеет показать им, что в их собственных интересах сделать для него то, что он требует от них. Не от благожелательности мясника, пивовара или булочника ожидаем мы получить свой обед, а от соблюдения ими своих собственных интересов» [22]. Поэтому для эффективной реализации интересов государства необходимо направить усилия экономического субъекта на реализацию его собственного интереса, который должен служить условиям реализации интересов всего общества.

Интерес рассматривается А. Смитом и как основа сбережений и накопления капитала, опосредующая развитие производительных сил: «Своими сбережениями за год бережливый человек не только доставляет средства существования добавочному количеству производительных рабочих на этот или на следующий год, но, подобно основателю общественной мастерской, как бы учреждает вечный фонд для содержания такого же количества их на все будущие времена. ... такое употребление всегда гарантируется весьма могуществен-

ным началом, явным и очевидным интересом каждого отдельного человека, которому когда-либо должна будет принадлежать какая-нибудь часть этого фонда». «...деньги, устранимые из внутреннего обращения благодаря ежегодному уменьшению продукта, не могут быть оставлены без применения. Интерес их обладателей требует, чтобы они были пущены в ход» [22].

Адам Смит впервые высказывает мысль о ранжировании интересов, степени зависимости конкретных видов частных интересов от общественных. И поскольку, по его мнению, норма прибыли находится в обратной зависимости от общественного благосостояния, то интересы купцов и промышленников в меньшей степени связаны с интересами общества, чем, например, интересы рабочих и землевладельцев. Поэтому класс предпринимателей «обычно заинтересован в том, чтобы вводить общество в заблуждение и даже угнетать его» [2, Т. 1, с. 183], пытаясь ограничить конкуренцию, которая рассматривается А. Смитом как доминирующий принцип объединения разрозненно действующих хозяйствующих субъектов.

Таким образом, А. Смит определил, что интересы людей лежат в основе производства и обмена продуктами, а также сбережений и накопления капитала; осознание частных интересов и их реализацию он рассматривал как необходимый фактор экономической стабильности.

Основные идеи Смита получили развитие в работах Д. Рикардо. Так, в труде «Статьи по аграрному вопросу и критические замечания в книге Мальтуса» Д. Рикардо рассматривал личный интерес как ориентир эффективного производства, определяющий, что нужно производить для того, чтобы другой потреблял. Однако он указывал и на определенные ограничения в действии этого механизма: «...землевладельцы могут часто отказываться от обработки своей земли по капризу или беспечности. В общем можно было бы ожидать, что эта тенденция уступит, по крайней мере, более сильному влиянию личного интереса. Но порочное распределение земельной площади мешает тому, чтобы этот личный интерес действовал с такой силой, как он должен был бы действовать, чтобы дать толчок расширению площади обработки» [21].

Главным недостатком в исследовании интересов, проводимых Смитом и Рикардо, являлось то, что они не дали глубокого научного объяснения причин различного поведения представителей разных социальных групп.

Использованная А. Смитом и Д. Рикардо методология была критически осмыслена последним представителем классической политической эконо-

мии Дж.С. Миллем, который принимал модель «экономического человека» с присущей ей определяющей ролью «собственного интереса» в мотивации как чисто теоретическую абстракцию, однако совершенно необходимую для экономического анализа. Несомненной заслугой Милля в исследовании интересов является то, что он одним из первых экономистов попытался связать проблемы интереса и собственности.

«Экономический человек» в трактовке Милля – это не реальный человек, а научная абстракция, выделяющая один-единственный мотив (собственный эгоистический интерес) из всего спектра человеческих побуждений. Построение подобных абстрактных моделей, согласно Миллю, является единственным подлинно научным способом анализа для общественных наук, в которых невозможны эксперимент и опирающиеся на него индуктивные исследования.

Стремлением усовершенствовать концепции А. Смита и Дж.С. Милля является то, что включается в сферу исследования не только экономический, но и другие аспекты общественной деятельности. Так, человека стали рассматривать вне класса, к которому он принадлежит. Предметом изучения стал абстрактный человек (индивид). Все его мотивы поведения были сведены к достижению удовольствий и избеганию огорчений. Отмечалось, что удовольствие желательнее получить немедленно, поскольку будущее удовольствие обладает меньшей ценностью для человека, чем настоящее. Целью же человеческих действий являлось достижение максимального благосостояния.

Английский философ И. Бентам, представитель утилитаристской теории, рассматривая общество как «фиктивное тело, составленное из индивидуальных личностей» [3, с. 587–589], личному интересу отводил решающую роль в развитии государства, поскольку его реализация является средством «обеспечения счастья наибольшего числа людей». Поэтому Бентам выступал против приоритета общественного интереса над частным и определял интерес общества как «сумму абсолютно автономных и независимых ни от каких высших побуждений личных интересов» [3, с. 321].

Маржиналистами в конце XIX века в рамках идеи о рациональности поведения человека, который существует в условиях рыночной экономики, была сформулирована концепция «человека-оптимизатора», из которой исходит и рациональность экономических интересов. Данное теоретическое положение считает возможным научное предвидение тех или иных поступков

экономических субъектов, действующих в русле своих интересов.

Отличительной особенностью в дальнейшем исследовании немарксистскими учеными-экономистами является то, что большинство западных экономистов, широко используя понятие «интерес» в качестве первой ступени своих исследований, не углубляются в выяснение сущности данной категории.

Гораздо более подробно рассматривали интерес классики марксизма. Следует отметить, что специальных работ, конкретно посвященных исследованию проблемы интересов, ни у К. Маркса, ни у Ф. Энгельса не было. Однако классиками марксизма были заложены основы учения об интересах, кардинально отличающиеся от всего существовавшего до того по данной проблеме. От старой философии ими был взят лишь сам факт наличия интересов и их значимость, а также указания на их связь с потребностями.

Учение об интересах основывается на трех постулатах:

1. Зависимость экономических интересов от способа производства, наличия у них непосредственной связи с производственными отношениями и признания объективности их (интересов) природы – «...его содержания, как и форма и средства осуществления даны общественными условиями, не зависимыми от индивидов» [18, с. 99].

2. Анализ антагонистических противоречий экономических интересов как проявления противоречивой сущности капиталистических производственных отношений, то есть частной собственности: «...если все члены современной буржуазии имеют один и тот же интерес, поскольку они образуют один класс, противостоящий другому классу, то интересы их противоположны, антагонистичны, поскольку они противостоят друг другу. Эта противоположность интересов вытекает из экономических условий их буржуазной жизни» [17, с. 17].

3. Обоснование исторического значения осознания экономических интересов пролетариата в борьбе против буржуазии: «...раз возникнув, интересы так или иначе отражаются в сознании людей. Чтобы защищать известный интерес, нужно сознавать его» [16, с. 260].

Большой вклад в исследование интересов внесли отечественные философы, социологи и экономисты. Разнообразные аспекты, касающиеся данной проблемы: выяснения природы интересов, их роли в общественном развитии, соотношения интересов общества и индивида – активно рассматривались в России. В частности, материальные интересы являлись объектом пристального изучения русских демократов-разночинцев XIX

века А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева. Теоретической основой, своеобразным фундаментом их изысканий по данному вопросу была все та же концепция «разумного эгоизма», сформулированная еще французскими просветителями. «...На первом плане у них всегда стоит человек и его прямое существенное благо; эта точка зрения отражается во всех их поступках и суждениях» [10, с. 392].

Приоритет индивидуальных интересов может быть подтвержден высказыванием Н.Г. Чернышевского: «Личный интерес есть главный двигатель производства. Энергия производства, служащая мерилем для его успешности, бывает всегда строго пропорциональна степени участия личного интереса в производстве» [26, с. 319].

Непосредственным преемником идей революционных демократов XIX века стало народничество (П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский, Н.Ф. Даниельсон), чьим своеобразным теоретическим девизом стала триада «Экономика – интересы – этический идеал». Народники видели и отражали противоположность интересов труда и капитала, пытались выступать представителями интересов русского крестьянства. Однако сами интересы они трактовали в субъективистском плане, сводя «общественный процесс к действиям «живых личностей», которые «ставят себе цели» и «двигают событиями...» [14, т. 1, с. 423].

Традиционно большое внимание интересам уделяли российские марксисты (как революционные – В.И. Ленин, Г.В. Плеханов и другие, так и так называемые «легальные» – П.Б. Струве, М.Н. Туган-Барановский, А.А. Богданов и другие), отводившие им одну из центральных ролей в общественном процессе. В.И. Ленин, например, считал, что настоящий марксист обязан «...за любыми нравственными, религиозными, политическими, социальными фразами, за явлениями, обещаниями различать интересы тех или иных классов» [14, т. 23, с. 47]. Учение об интересах он ставил в основу учения марксистов, утверждая, в частности: «...если вы не показали, интересы каких классов и какие именно преобладающие в данное время интересы определяют сущность различных партий и их политики, то вы на деле марксизма и не применили» [14, т. 15, с. 377].

Что касается последующих исследований интересов отечественными учеными, то в советский период они проводились в целом в рамках марксистской парадигмы. Советские обществоведы, развивая идеи объективности экономических интересов и их роли в общественном производстве, значительно углубили научное представление о

данной категории. Они проанализировали многие закономерности их формирования и механизмы согласования, взаимосвязь со стимулами, занятостью, экономическим поведением, потребностями работников, а также производственными отношениями и экономическими законами. Однако, несмотря на большой объем проделанной в этой области работы, некоторые важнейшие аспекты данной проблемы так и не получили однозначного толкования.

Особое внимание привлекают публикации 70-х годов XX в. Именно в этот период была развернута дискуссия о понимании интереса, различных трактовках данной категории. В период 1970–1975 гг. экономический интерес отождествлялся с экономическими потребностями. Так, Ф. Герштейн писал, что «материальные интересы можно определить как объективно обусловленные экономическими отношениями потребности, удовлетворение которых обеспечивает существование и развитие людей... Представляется, что материальный интерес и материальная потребность – тождественные категории» [8, с. 93]. Также эту точку зрения разделяют А. Бажан, Э.Ф. Миженская, С.В. Рогачев и другие.

Однако в 1976–1986 гг. экономический интерес трактуют как «экономическую пользу, выгоду, которая предопределяет необходимость связей и соотношений и обеспечивает условия самоутверждения, самодвижения и саморазвития объекта интереса» [23, с. 5]. Предлагается рассматривать в качестве объекта интереса не сами экономические потребности, а условия их реализации. Данную точку зрения поддерживают Л.И. Абалкин, Я.А. Вильчко, А.Г. Здравомыслов и другие.

Интересы тесным образом связаны с потребностями. Так, интерес направлен на производство того, что удовлетворяет потребности человека наибольшим образом, он выступает в форме стимула, мотива человеческой деятельности. Однако в некоторых исследованиях эта форма преувеличена и начинает выдаваться за исключительную сущность экономического интереса. Т.Г. Любимова в своем исследовании определяет экономический интерес как «определенный побудительный

мотив целесообразной сознательной деятельности общественного индивида» [15, с. 15]. Такая трактовка подчеркивает лишь внешнюю сторону экономической категории, а ее внутреннее содержание не раскрывается. Однако эта точка зрения получила широкое распространение. Так, в словаре «Политическая экономия» экономические интересы определены как «объективные побудительные мотивы хозяйственной (экономической) деятельности людей, обусловленные их местом в системе общественного разделения труда и находящиеся под воздействием исторически определенных производственных отношений, прежде всего отношений собственности на средства производства» [20, с. 175].

Раскрывая сущность экономических интересов в современном формирующемся обществе, ученые отмечают направленность интересов на формирование и накопление человеческого капитала. Например, А.Д. Клименко дает определение: «экономические интересы – это побудительные мотивы экономических субъектов в социально-экономической сфере, реализующиеся в сфере производства, распределения, обмена и потребления и приобретающие во все большей степени определенную интеллектуальную направленность» [13, с. 13]. В то же время И.Ю. Бочарова экономический интерес определяет как «стремление индивидов (хозяйствующих субъектов) более полно, качественно и своевременно удовлетворить свои растущие экономические потребности при ограниченных ресурсах и на этой основе осуществить качественное самовоспроизводство своей личности и накопление человеческого капитала» [4, с. 7].

Таким образом, до сих пор не сложилось единого и однозначного определения экономического интереса. Это связано прежде всего с тем, что по мере развития экономических отношений и экономики в целом усложняется сущность экономического интереса, форма его проявления, возникают новые связи интересов и их носителей (экономических субъектов). Однако вместе с тем сохраняются те общие характеристики, которые выделяют эти понятия из категорий, отражающих картину общественной жизни.

Библиографический список

1. Абалкин Л.И. Новый тип экономического мышления [Текст]/Л.И. Абалкин. – М.: Экономика, 1987. – 189 с.
2. Антология экономической классики / Т. 1: В. Пети, А. Смит, Д. Риккардо [Текст]; в 2-х т. / Предисл. И.А. Столяров. – М.: Эконов Ключ, 1993. – 475 с.
3. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства // Антология мировой философии в 4 т. / Т. 3. Буржуазная философия конца XVIII в. – первых двух третей XIX в. [Текст] / И. Бентам. – М.: Мысль, 1971. – С. 587–589.

4. Бочарова И.Ю. Содержание, формы согласования и реализации личных экономических интересов на промышленных предприятиях [Текст]/ И.Ю. Бочарова – М.: Высшая школа, 2000. – 135 с.
5. Вишневский С.С. Интересы и управление общественными процессами. Научное управление обществом [Текст]/ С.С. Вишневский. – М.: Мысль, 1967. – 351 с.
6. Гельвеций К.А. Об уме (1758), О человеке (1773) // Антология фрагментов классических текстов западно-европейской философии [Электронный ресурс]/ Ф.Н. Блюхер, С.Л. Гурко, А.М. Руткевич и др. – Электр. дан. – М.: ИФРАН, 2002. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/books/1378/Helvecius/Hel.htm>
7. Гершкович Б.Я. Экономические интересы их реализация [Текст]/ Б.Я. Гершкович. – Пятигорск: ПГЛУ, 1999. – 92 с.
8. Герштейн Ф. Интересы, заинтересованность, стимулирование [Текст]: статья // Экономические науки. – 1970. – № 11. – С. 93.
9. Глезерман Г.Е. Исторический материализм и развитие социалистического общества [Текст]/ Г.Е. Глезерман. – М., 1973. – 352 с.
10. Добролюбов Н.А. Сочинения [Текст]/Н.А. Добролюбов. – СПб.: П.П. Сойкина, 1901. – Т. 2. – 568 с.
11. Жид Ш., Рист Ш. История экономических учений [Электронный ресурс] / Галерея экономистов. Физиократы. – Электр. дан. – М.: Экономика, 1995. – Режим доступа: http://gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn.pl?type=school&links=./school/physiocrates/lectures/fisiocrats_l1.txt&name=physiocrates&img=lectures_small.jpg
12. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности [Текст]/ А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
13. Клименко А.Д. Экономические интересы и подготовка кадров [Текст]/ А.Д. Клименко. – Чебоксары: 2002. – 93 с.
14. Ленин В.И. Полное собрание сочинений [Текст]/ В.И. Ленин. – М.: Политиздат, 1966–1974.
15. Любимова Т.Г. Экономические интересы и механизм их реализации [Текст]/ Т.Г. Любимова. – Одесса: ОПУ, 1993. – 159 с.
16. Малько А.В., Субочев В.В. Законные интересы как правовая категория [Текст]/ А.В. Малько, В.В. Субочев. – СПб.: «Юридический центр Пресс», 2004. – 359 с.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения [Текст]/ К. Маркс, Ф. Энгельс; Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1954–1981. – Т. 4. – 1955. – 615 с.
18. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения [Текст]/ К. Маркс, Ф. Энгельс; Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1954–1981. – Т. 46. – 1968. – 559 с.
19. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения [Текст]/ Г.В. Плеханов. – М.: Госполитиздат, 1955–1960. – Т. 2. – 1956. – 824 с.
20. Политическая экономия. Словарь [Текст] / Под ред. О.И. Ожерельева и др. – М.: Политиздат, 1990. – 607 с.
21. Риккардо Д. Сочинения. Том 3. Статьи по аграрному вопросу и критические примечания к книге Мальтуса [Электронный ресурс] / Пер. под ред. М.Н. Смит. – Электр. дан. – М.: Госполитиздат, 1955. – Режим доступа: http://www.libertarium.ru/lib_ricardo_reader30
22. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов [Электронный ресурс]/ Библиотека экономической и деловой литературы. – Электр. дан. – М.: Ось-98, 1997. – Режим доступа: <http://ek-lit.narod.ru/smit022.htm>
23. Суслов И.Ф. Методические вопросы анализа экономических интересов в социальном обществе [Текст]/ И.Ф. Суслов. – М.: Мысль, 1986. – 198 с.
24. Философия в «Энциклопедии» Дидро и Даламбера [Текст] / Под ред. В.М. Богуславский. – М.: Наука, 1994. – 720 с.
25. Холодилин К.А. Становление экономической теории в трудах физиократов [Электронный ресурс]/ Институциональная экономика. История мысли. – Электр. дан. – Режим доступа: <http://www.ie.boom.ru/Rozmainsky/Ch1.htm#1.3>
26. Чернышевский Н.Г. Избранные экономические произведения [Текст]/ Н.Г. Чернышевский. Сочинения. – М.: Госполитиздат, 1948. – Т. 2. – 695 с.

M.G. NIKISHINA

EVOLUTION OF REPRESENTATIONS ABOUT ESSENCE OF A CATEGORY «ECONOMIC INTEREST»

In the paper the economic interest is considered as a multilateral public category. Various approaches to the problem of essence of interest and its character are analyzed.

Key words: *economic interest, research of economic interests, subject of economic activity, need.*

*В.И. ТИХИЙ, кандидат географических наук, доцент кафедры
прикладных экономических дисциплин факультета экономики
и управления Орловского государственного университета
Тел. 89103078888; tikhiivi@yandex.ru*

МАЛЫЕ ГОРОДА В СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся роли малых городов в современной стратегии пространственного развития региона и влияние экономических реформ на их функционирование. Приводится классификация малых городов региона в зависимости от степени их адаптированности к рыночным условиям в трансформационный период. Представлены функциональные типы малых городов (на примере Орловской области), показаны некоторые перспективы их развития. Предлагаются отдельные варианты совершенствования пространственной организации социально-экономического развития региона через развитие малых городов как опорных центров системы хозяйствования и расселения в муниципальных районах.

Ключевые слова: малые города, стратегия пространственного развития региона, степень адаптированности малых городов, функциональные типы малых городов.

Место малых городов в социально-экономическом развитии страны состоит в том, что они играют важную роль в формировании пропорций территориального разделения труда, выступают в регионах России опорными центрами систем хозяйствования и расселения. Формирование современной стратегии пространственного развития невозможно без выделения специфического круга задач будущего малых городов России, что требует не только их четкой идентификации как экономического и поселенческого феномена, но и глубокого анализа той роли, которую малые города играют в хозяйственном и социальном развитии конкретных регионов и страны в целом.

Понятие «малый город» в значительной степени условно. В Градостроительном кодексе Российской Федерации в качестве главного классификационного признака города используется численность его населения и, в частности, указывается, что по этому признаку к малым городам относятся городские поселения с населением менее 50 тыс. чел.

Исходя из этой классификации, пять из семи городов Орловской области относятся к малым городам. Исключение составляют лишь Орел (почти 323 тыс. чел.), относящийся к крупным городам, и Ливны (51,2 тыс. чел.), принадлежащий к средним городам. Город Ливны превышает нижний порог группы средних городов только на 1,2 тыс. человек и по всем своим качественным параметрам относится больше к малым городам.

Малые города являются основными социокультурными центрами для 8,7% населения области. В них проживают около 72 тыс. чел. (13,5% городского населения региона, без города Ливны), а поскольку это районные центры, в зонах их влияния в целом проживают еще около 50 тыс. человек сельского населения. Это означает необходимость сосредоточения в малых городах базовой жизненной инфраструктуры для окружающих их иных поселений. Некоторые малые города региона (и прежде всего Болхов) представляют собой «корни нации», сохранившие историко-культурные традиции.

В малых городах Орловщины расположены предприятия по переработке сельскохозяйственной продукции, машиностроения, пищевой и легкой промышленности. Малые города часто осуществляют важные функции в системе региональной эконо-

мики, специализируясь как транспортно-распределительные центры, размещая на своей территории филиалы и подразделения некоторых крупных предприятий города Орла. Значительная часть малых городов в настоящее время выступает в роли «форпостов» региональной власти, обеспечивая контроль значительной территории региона и единство административных связей в масштабах всей Орловской области.

На протяжении последних полутора десятков лет социально-экономическое развитие региона сопровождалось разносторонними экономическими реформами. Муниципальные образования по-разному отреагировали на эти реформы. Наиболее социально болезненным переход к рынку стал именно для малых городов, которые в силу многих причин оказались наименее готовыми к резким и во многом непоследовательным экономическим реформам. Социально-экономические преобразования проводились без учета специфики малых городов, без адекватного прогноза экономических и социальных последствий реформ для данной группы поселений.

Сложившаяся в настоящее время неблагоприятная социально-экономическая ситуация в большинстве малых городов во многом обусловлена также отсутствием реально реализуемых стратегий и программ развития и поддержки этих городов как интегрального составляющего федеральной политики регионального развития. Кроме того, следует учесть: в настоящее время социально-экономическая ситуация в малых городах, равно как и функционирование систем управления ими существенно затронуты проводимой в стране муниципальной реформой.

Вместе с тем, как показывает проведенный анализ, малые города Орловщины по-разному отреагировали на экономические реформы 1990-х гг., и их социально-экономическое положение в настоящее время отличается друг от друга. В этой связи разработать и реализовать такой компонент политики регионального развития, как государственная поддержка малых городов, невозможно вне их типизации как объектов целевой поддержки, что единственно позволяет сделать подобную политику гибкой, адресной и эффективной. Как мы полагаем, в основе государственной политики в отношении малых городов должен лежать критерий степени или «потенций» их рыночной адаптации. В качестве критериев подобной типизации можно использовать такие показатели, как степень дотационности местных бюджетов, уровень бюджетной обеспеченности на одного жителя, прибыль и кредиторская задолженность предприятий,

состояние рынка труда и уровень доходов населения. В результате проведенного нами исследования определились следующие типы малых городов, характеризующие степень их адаптации к условиям рыночного хозяйствования: 1) малые города, относительно адаптированные к рыночным условиям; 2) малые города, трудно адаптируемые к рыночным условиям.

К городам, в той или иной степени адаптировавшимся к условиям рынка, относятся с определенной долей условности города Мценск и Ливны. Эти города располагают некоторыми предприятиями, выпускающими конкурентоспособную продукцию на внутреннем рынке, а Мценск находится в зоне периферийного влияния областного центра. Благодаря такому географическому положению в новых условиях он получил значительные возможности для размещения предприятий малого и среднего бизнеса, которым трудно обосноваться в Орле; здесь размещаются филиалы некоторых вузов областного центра. Таким образом, относительная адаптированность этих городов к рыночным условиям обусловлена характером их градообразующей экономической (хозяйственной) базы. Важно отметить, что Мценск относится еще и к типу малых городов – транспортных центров. Даже только при его транзитном значении потенциал города заметно растет.

К малым городам, которые могли бы более успешно адаптироваться к рыночным условиям, следует отнести Болхов и Мценск как центры с заметным потенциалом туризма и рекреации. Проведя мероприятия по реконструкции существующих и строительству новых туристических объектов, рекламные кампании, эти города могли бы превратить имеющийся у них туристско-рекреационный потенциал в стабильный источник формирования доходов своих бюджетов. Эти города владеют возможностью развития функций, связанных с приемом в самом городе или в его зоне влияния (как Спасское-Лутовиново, расположенное в зоне влияния города Мценска) посетителей извне, которых можно отнести к категориям туристов, экскурсантов, пациентов (Мценский горнолыжный комплекс – СП Мценск (пансионат «ЗиЛ»)). В этой паре труднее реализовать туристский потенциал городу Болхову в связи с нахождением его в зоне радиоактивного загрязнения.

Во вторую группу малых городов региона, трудно адаптируемых к рынку, вошли города, требующие коренной модернизации производства, а также города, нуждающиеся в изменении условий функционирования градообразующих предприятий.

К этой условной группе городов относятся города Дмитровск-Орловский, Малоархангельск и Новоси́ль. В настоящее время они «выживают», испытывая значительные экономические трудности и неся невосполнимые потери в технологиях, кадрах, научном потенциале. Работа основного производства характеризуется глубоким спадом; в структуре кадров падает доля молодежи и увеличивается доля пенсионеров и лиц предпенсионного возраста. В этих городах расположено, как правило, по одному градообразующему предприятию, и его закрытие без создания альтернативных мест приложения труда приводит к резкому ухудшению положения в них: значительно увеличивается безработица, вырастает дотационность бюджетов, усиливается разрушение социальной сферы. Тем не менее на предприятиях данной группы малых городов идет поиск своей ниши на рынке продукции с применением новых технологий. Эти усилия должны получить целевую государственную поддержку.

А в целом же все малые города Орловской области (включая и Ливны) относятся к типу малых городов, нуждающихся в изменении условий функционирования градообразующих предприятий. Ведь все они прежде всего центры обрабатывающей промышленности и центры по обслуживанию сельского хозяйства на окружающей территории.

Болхов и Малоархангельск — это центры обрабатывающей промышленности, испытывавшие значительные трудности при вхождении в рынок и относящиеся к моноструктурным (монофункциональным) городам, в основном с градообразующими машиностроительными предприятиями. В них расположены преимущественно предприятия общего машиностроения и металлообработки, являвшиеся филиалами предприятий, расположенных в Орле. Ранее предприятия (филиалы), размещенные в этих малых городах, были эффективны, лишь выполняя свои функции в кооперации с головными предприятиями, т. е. при условии гарантированного сбыта. Сейчас же в целом по машиностроительному комплексу почти 80% видов продукции выпускается самими крупными предприятиями без привлечения филиалов, которым ныне крайне сложно выявить новые возможности установления новой системы кооперационных связей.

Резкий спад производства на предприятиях машиностроения, прежде всего этих двух малых городов Орловщины, вызванный снижением спроса на продукцию, большой зависимостью от поставок сырья и комплектующих изделий, низкой конкурентоспособностью их продукции, слабой

ориентацией в конъюнктуре рынка при практически неразвитом маркетинге, обусловил разрушение градообразующей базы таких моноструктурных городов. Отсутствие средств на инвестиционную деятельность, моральное и физическое старение основного технологического оборудования и всех элементов инженерной инфраструктуры, отток квалифицированных кадров, а также общая низкая инвестиционная привлекательность машиностроения усложняют процесс рыночной адаптации городов с такими предприятиями и также требуют мер по государственному регулированию, связанных с определением общегосударственной стратегии развития машиностроения на перспективу.

Особое место среди городов, нуждающихся в изменении государством условий функционирования градообразующих предприятий, занимают малые города — центры по обслуживанию сельского хозяйства на окружающей территории. С сельским хозяйством и его обслуживанием так или иначе связаны все малые городские поселения Орловской области (включая поселки городского типа). Именно эта принципиальная особенность определяет и особый тип этих городов — как центров по организационно-хозяйственному и социально-культурному обслуживанию окружающей территории. В рамках этого типа выделяются Дмитровск-Орловский, Малоархангельск и Новоси́ль — города с ярко выраженными сельскохозяйственными функциями, обслуживанием сельского хозяйства, а также промышленной переработкой сельскохозяйственного сырья.

Главная особенность этого функционального типа малого города состоит в том, что его хозяйство специализируется не на одной какой-либо отрасли, а на комплексе объектов различных отраслей, обслуживающих сельское хозяйство. В соответствии со сложившимися направлениями специализации в совокупности данного типа малых городов выделяются следующие группы: 1) города с выраженными сельскохозяйственными функциями — преимущественно центры сельскохозяйственных районов с сельскохозяйственными и пищевыми предприятиями; 2) промышленные центры, ориентированные на переработку местного сельскохозяйственного сырья.

Эти функции выполняют все малые города региона. Более крупные малые города — Мценск, Ливны, Болхов — имеют еще и преобладающую функцию по организационно-хозяйственному и инженерно-техническому обслуживанию сельского хозяйства.

В трансформационный период реформирования агропромышленного комплекса на деле све-

лось к ликвидации государственных отраслевых структур управления, к проведению неблагоприятной для сельскохозяйственного производителя ценовой, таможенной и налоговой политики. Новая, рыночная система цен и транспортных тарифов, ценовая дискриминация отечественного сельхозпроизводителя, а также демпинговая политика в отношении импортной пищевой продукции обусловили в конечном счете неконкурентоспособность и глубокий системный кризис российского АПК в целом, в т. ч. и его низовых звеньев — предприятий агропромышленного профиля. Этот кризис характеризуется масштабным сокращением площади пахот-

ных земель, падением производства отдельных культур и поголовья скота, растущей безработицей в сельской местности, высокой зависимостью перерабатывающих предприятий от импортного сырья и, как следствие, их тяжелым финансовым положением, отсутствием необходимого оборотного капитала и инвестиций. Все это привело к тому, что малые города, обслуживающие сельское хозяйство на окружающей территории, находятся в глубоком системном кризисе. Преодоление его требует от государства кардинальных мер по изменению ситуации в сельском хозяйстве и в перерабатывающей промышленности.

Библиографический список

1. Градостроительный кодекс РФ, 1998.
2. О'Салливан А. Экономика города. – Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2002.
3. Лаппо Г.М. География городов. – М.: ВЛАДОС, 1997.
4. Орловская область 2000–2009. Стат. ежегодник // Орелстат, 2010.
5. Социально-экономическое положение муниципальных районов и городских округов Орловской области в 2000, 2005–2009 гг. // Орелстат, 2010.

V.I. TIKHIY

SMALL TOWNS IN THE MODERN STRATEGY OF SPATIAL DEVELOPMENT OF THE REGION

The questions under discussion are the role of small towns in the modern strategy of spatial development of the region and the impact of economic reforms on their functioning. The classification of small towns of the region, depending on their degree of adaptability to market conditions in the transition period is presented. The functional types of towns (for example, Orel region) are mentioned, some of the prospects for their development are showed. Some options for improving the spatial organization of social and economic development of the region through the development of small cities as centers of economic support and resettlement in the municipal areas are proposed.

Keywords: *small town, the strategy of spatial development of the region, the degree of adaptability of small towns, the functional types of towns.*

ИСТОРИЯ

И.В. ГОНЧАРОВА, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Орловского государственного университета
Тел. 73-33-78; snotra@orel.ru

БЕДНОТА В ОБЪЕКТИВЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВЛАСТИ В КОНЦЕ 1920-х гг. (на примере Орловской губернии)

В статье идет речь об изменении социальной политики большевиков в конце 1920-х гг. в Орловской губернии. На архивных материалах иллюстрируется партийная работа по консолидации и локализации бедноты как важнейшее направление политики партии в деревне. Рассматриваются цели и методы создания групп бедноты, особенности восприятия их крестьянами. Анализируется стратегия власти, направленная на раскол деревни. Ставится проблема условий осуществления антикрестьянской политики власти в деревне.

Ключевые слова: беднота, крестьянство, деревня, социальная политика, власть.

Приход к власти большевиков, социальной базой которых являлись рабочие, определял направленность их социальной политики на укрепление позиций рабочего класса. Однако в крестьянской стране невозможно было игнорировать интересы основной массы населения. На протяжении первого послереволюционного десятилетия провозглашалась идея рабоче-крестьянской смычки. С переходом к индустриализации этот вариант ленинского социального компромисса потерял свою актуальность. Сворачивание нэпа и начало коллективизации, сопровождающиеся масштабным выкачиванием ресурсов из деревни, стали основным содержанием политики партии в отношении крестьянства в 1927–1929 гг. В этот напряженный период ломки социально-экономических, бытовых и культурных устоев крестьянства для последовательного проведения своих задач власть нуждалась во внутреннем союзнике – беднейшем крестьянстве. Это изменило ориентиры социальной политики партии, в ее объективе оказались бедняки. Важнейшим инструментом раскола деревни стала политика фаворитизации бедноты.

Одна из первых причин консолидации бедноты и привлечения беспартийного актива на сторону власти заключалась в незначительности партийного присутствия в деревне. Председатель Орловского губкома Борисов отмечал на заседании пленума губкома 26–29 сентября 1927 г., что партийные организации в деревне «так редки, что без привлечения беспартийного актива не могут обойтись» [1, 13].

Организация беспартийного крестьянского актива в Орловской губернии была провозглашена летом 1926 г. [2, 145]. Главный акцент в массовой работе с ним ставился на работу с беднотой. Организация и руководство группами бедноты возлагались на сельские партячейки. Вокруг бедноты предполагалось мобилизовать беспартийный актив деревни, батраков, комсомол, профсоюзы, кресткомы, задействовать женщин-общественниц и сельскую интеллигенцию. Для ликвидации неграмотности привлекался Рабпрос, служащие должны были объяснять предоставляемые льготы. Таким образом, беднота должна была стать социальным центром деревни, а работа с ней – основной общественной задачей. Целью партии были учет, выявление, политизация

бедноты. Работа с беднотой должна была стать важнейшей частью повседневной работы партийных, советских, кооперативных и др. общественных органов.

Партийные сводки отмечали, что сначала работа с беднотой была формальна, темпы ее разворачивания не удовлетворяли партийные органы [3, 4–5]. На местах часто не понимали, что закладывается в понятие «группы бедноты» и чем они отличаются от просто бедняцких собраний. Часто одни и те же активные бедняки были участниками различных общественных организаций деревни, становились «профессиональными» бедняками, завсегда являлись участниками различных собраний. «В группу бедноты, – отмечалось в отчете Елецкого укома ВКП(б) в начале 1927 г., – входит беднота, выбранная во все органы данного села или деревни и сельсовета, и правление кооператива, и комитет взаимопомощи» [4, 3]. А не желающих регулярно посещать собрания созывали через сельсоветы, сельских уполномоченных и милицию. Для повышения статуса групп бедноты и бедняцких собраний допускалось принятие их решений и постановлений. Губком указывал: несмотря на то, что они не считались обязательными к исполнению, ячейки должны были поступать корректно, по возможности удовлетворяя их. Размытость этого положения, неопределенный правовой и организационный статус групп бедноты на фоне приоритетного направления партийной работы по их организации ставили сельских партийцев в сложную ситуацию. Казинская партиячейка в Елецком уезде объединила партсобрания с собраниями бедноты, где совместно решала внутривластные вопросы, в том числе о приеме в партию. В поведении бедноты, почувствовавшей свою значимость, проявился «иждивенческий уклон»: при хорошем урожае она потребовала семссуду [4, 7]. Таким образом, общественная активность бедняков требовала материальных дивидендов от власти. Рост самосознания и общественной востребованности бедняков проявлялся в ее поведении на собраниях: «В общем, беднота себя чувствует на собраниях бедноты и общих собраниях граждан развязно» [4, 4].

Перенесение социальной значимости на низшие слои деревни должно было изменить социальное ранжирование, положив в основу не экономические принципы, а политические – готовность поддерживать преобразования партии. Привлечение бедноты было первой наиболее простой задачей, сложнее был «союз с середняком», главной же целью общественной работы на селе являлось разобщение деревни.

С 1927 г. усиливается политизация деревни. Определенную роль в этом сыграла кампания по перевыборам Советов, проводившаяся с 1 января по 1 апреля 1927 г. В циркулярном письме ВЦИКа за подписью Калинина от 29 ноября 1926 г. среди основных указаний ВЦИКа были обеспечение в выборах широкого участия бедняцко-батрацких и середняцких слоев, а также сплочение этих слоев деревни и выдвижение из их среды кандидатов в сельские Советы [5, 122–123].

Помощь бедноте стала играть первостепенную роль в государственных восстановительных мероприятиях. В 1927 г. помимо безвозвратных госбюджетных средств (426 616 руб.) и ссудного кредита (2 592 604 руб.) Орловская губерния получила 160 000 бедняцкого кредита в виде семенного материала. Парработники подчеркивали, что вопрос кредитования бедноты имеет глубокое политическое значение [6, 31]. В информсводке № 18 об итогах проведения осенне-посевной кампании в Орловском округе от 15.10.1928 г. отмечалось, что центральной задачей осенне-посевной кампании 1928/1929 г. была помощь бедноте семенным материалом, кредитами, обработкой полей и др. мероприятиями. В общей сложности было выделено 23 300 рублей [7, 168]. Классовая линия проводилась и в работе по землеустройству. Бедноте старались отводить земли «первокачественные и в ближайших угодьях» [8, 9].

О масштабах разворачивания работы с беднотой судить сложно из-за фрагментарности поступавших в губернский центр сведений. Так, весной 1928 г. в Орловской губернии было проведено 58 волостных совещаний бедноты, из них в губком подали сведения по 34 волостям, где приняли участие 1834 человека. Анализ высказываний этой наиболее политизированной и социально активной части бедноты отражает интересные моменты: стремление бедняков использовать партийную фразеологию, продемонстрировать свое отношение к власти, госиждивенческие настроения, отношение к кулаку как врагу Советской власти. Крестьянка Бурыкина из Дмитровского уезда говорила: «Не на словах, а на деле Советская власть восстанавливает хозяйство бедноты, кредитует его, нам, беднякам, самим надо работать и организовываться в коллективы». В том же уезде Беляков отождествлял себя с партией: «Наша задача – организовать бедноту в коллективы, тем самым мы дадим отпор кулаку и не дадим ему возможности закабалить нас». Подводя итог выступлению, информатор в отчете в губком отмечал: «В ряде выступлений и решений конференции групп бедноты красной нитью проходила мысль, что беднота

считает партию своей защитницей и организатором и что путь и победа бедноты над нищетой и культурной отсталостью успешно может быть завершен при одном непосредственном условии – при условии руководства партии коммунистов большевиков, при условии сплочения бедноты вокруг ВКП(б)» [9, 126–135]. Насколько объективным может быть этот пафосный вывод? Незначительный охват (менее двух тысяч бедняков) и еще меньший процент высказывающихся – это далеко не общий показатель барометра бедняцких настроений. Подобные высказывания, конечно, не означают повсеместной поддержки Советской власти беднотой, но они говорят о выделении среди бедноты наиболее политически активной группы, которая хотела повысить свою социальную значимость за счет демонстрации поддержки власти, для которой были очевидны выгоды сотрудничества с коммунистами, в том числе и по изоляции зажиточной части. Сознательно или подсознательно, но они уловили, что демагогия на данном этапе важнее планомерного, но бесперспективного труда на земле, что положение в обществе зависит от демонстрации лояльной политической позиции и популяризации мероприятий соввласти, в которых они, скорее всего, мало что понимали.

На II пленуме Окружкома 12–14 октября 1928 г. обсуждался вопрос о работе с группами бедноты. Участники пленума отмечали слабую организацию и плохое руководство группами бедноты. В заключительном слове докладчика Козлова прозвучала установка на будущее: «Надо достигнуть решительного перелома в работе, шире развернуть группы бедноты, 630 сельсоветов, 160 сельчаек – армия порядочная... В среднем 4–5 групп на ячейку, а где можно, там необходимо развернуть 8–10. Райкомы вместе с сельчаками должны наметить сеть». Примечателен военизированный тон вывода: «Мы идем к классовым боям в деревне и должны быть готовы и организована беднота, иначе оправданий никаких не будет» [10, 131–134]. В этом военно-коммунистическом заявлении функционер интуитивно нащупал единственно возможный путь: без инициации внутридеревенского конфликта оправдания со стороны крестьянства власть бы никогда не получила. В принципе, проводя политику раскола в деревне в преддверии коллективизации, она на это и не рассчитывала, она рассчитывала на сообщников в лице беднейшего крестьянства. Как бы формально партийцы ни относились к этой работе, они понимали, что без этой социальной составляющей их деятельность обречена: «Какую бы работу мы ни

проводили, мы всегда упрямся в работу с беднотой» [10, 137]. Таким образом, деревня осенью 1928 г. представлялась орловским парторботникам как поле грядущей классовой битвы, союзником в которой была намечена беднота. Ее предстояло вычленивать, локализовать, задобрить финансово путем облегчения налогового бремени, организовать и настроить против лагеря противника, куда решением власти были отнесены несогласные крестьяне, именуемые в дальнейшем «кулаки».

18.11.1928 г. датируется «Положение о группах бедноты» как руководство к действию в Орловской губернии. В нем указывалось, что группы бедноты следовало организовывать при всех выборных непартийных органах [11, 16]. Их деятельность заключалась в обсуждении вопросов, стоящих на повестке дня тех организаций, к которым они прикреплялись. Это были не организации самой бедноты, а подвластные партии советские органы для активизации деревенских низов и по возможности – середняков. Руководство и костяк состава обеспечивались советскими и партийными работниками, которые вовремя должны были переориентироваться на ударный социальный фронт. Беднота в таких структурах часто была на правах «свадебного генерала». При этом власть не желала повторения практики военного коммунизма, когда комбеды оспаривали властные полномочия советских органов. Группы бедноты реальной властью на местах не наделялись, им не делегировалось даже совещательных функций, они должны были обсуждать уже принятые решения и популяризировать их в крестьянской массе. Они планировались скорее как школы подготовки партийного влияния на селе.

Осенью 1928 г. состоялся смотр групп бедноты. Его результаты по отдельным группам иллюстрируют содержание деятельности этих специфических образований. Очевидно было стремление бедняков превратить группы из формально-протокольных объединений в площадку для реализации своих интересов. Это шло вразрез со стремлением властных органов использовать бедняков для своих целей. Например, в августе проводилась кампания по проведению лиц в проверочно-учетные комиссии. Сельсовет внес постановление: «Назначить по каждой деревне бедняков по выявлению скрытых объектов обложения сельхозналога и каковым доносить сельсовету...» [12, 41–46].

Использовать бедняков как рычаг социального воздействия в деревне старались и по другим направлениям. 18 сентября на пятом заседании группы бедноты было принято решение «выявлять

граждан, повышающих цены на хлеб при продаже, и доводить до сведения сельсовет о скупщиках хлеба». Для того чтобы распространить «2 заем индустриализации», бедняки должны были взять на поруки середняков и зажиточных, вместе с контрагентом совершить подворный обход для подписки на заем.

Сами бедняки старались превратить группы в собес. Среди зафиксированных наблюдателем характерных выступлений большинство касается вполне житейских вопросов: «Хлопотали о лесе, но бесполезно», «Подходит зима – топки нет», «Хлопотала о пенсии за мужа, погибшего в Красной Армии» и т.д. Вместе с тем объединения из бедняков, но не ради бедняков не были предназначены разрешать эти и другие вопросы. В партийных отчетах они чаще даются для иллюстрации низкого уровня политической культуры и несознательности беднейшего населения, не понимающего партийных задач.

Группы бедноты с самого начала обнаружили у бедняков стремление к госиздженчеству. Государство, которое призывает их к социальной мобилизации и подчеркивает проведение ради них своей политической линии в деревне, декларирует нажим на кулачество и объединение в колхозы ради развития бедноты, должно было, как думали бедняки, реализовывать их сиюминутные практические потребности. Такой настрой был чреват не только разочарованием крестьянства, он демонтировал трудовые усилия. Отсутствие стимулов к труду и ожидание постоянной помощи от государства создавали не лучшие предпосылки производительности труда в колхозах. Бедняки изначально были ориентированы на то, что им все должно, а их бедняцкое положение является не унижительным, а, напротив, оправдательным и даже социально выигрышным. Примечательно, как работники на местах оценивали нежелание бедняков-коммунистов вступать в колхоз, предпочитая совхоз: «Бедняк-коммунист идет в совхоз, получает там 25 руб., казенную квартиру, получает дрова, бесплатно для работы лошадь, – зачем ему идти в коллектив, где его заставят работать» [13, 6].

15 декабря 1928 г. состоялась I Окружная конференция групп бедноты. На ней говорилось о наличии в округе 288 групп бедноты, объединяющих 1684 человек [13, 82]. Доклады о ситуации на местах добавляют штрихи к портрету этих организаций. В Кричине Дмитровского района «получился казус»: из 8 участников группы бедноты 7 оказались середняками, и только один соответствовал своему социальному профилю. На собраниях бедноты обсуждались вопросы, находящиеся вне

их компетенции, например, о праздновании 1 Мая и 8 Марта. Но гораздо серьезнее был «комбедовский уклон». Организованная беднота игнорировала оформление своих постановлений, принимая их сразу как руководство к действию, особенно если их провозгласили в присутствии члена сельсовета или партячейки. Присутствующий на конференции Лукашин назвал это «гражданской войной» [13, 4]. Параллели были очевидны: спустя десятилетие в деревне очень быстро воскресили комбедовские принципы, тем более что антураж военного коммунизма создавала сама власть политической чрезвычайщины и ударными хлебозаготовительными кампаниями в духе продразверстки. «Комбедовские настроения» фиксировались и в дальнейшем. Бедняк Ефим Волков Малоархангельского района в феврале 1929 г. говорил: «Можно проверить, вывозили ли хлеб по амбарам, не мешает посмотреть хорошенько бедноте» [14, 131].

На конференции подводились итоги смотра групп бедноты. Судя по выступлениям, сам смотр инициировал появление многих групп. В Сосковском районе до смотра существовало три группы, но исключительно «на бумаге». Смотр к группам «призракам» добавил еще две. Примечательно также, что ситуация с вычленением бедноты была аналогична ситуации с кулаками. Ни в том, ни в другом случае местные представители не всегда понимали, о ком идет речь. Один из руководителей группы бедноты в Сосковском районе, одновременно являющийся секретарем ячейки и председателем кредитного товарищества, не знал, кого считать бедняком. Когда же представитель окружка обвинил его в политической неграмотности и в том, что он не знает, как проводить политику партии, тот откровенно сознался: «Мы этим вопросом не интересовались» [13, 8]. Пострадавший руководитель группы не был одинок в своем невежестве. Если в определении кулака существовало множество подходов, весьма спорных, то критерии бедняков почти не обсуждались. В обзоре Губстатотдела «К вопросу о способах группировки крестьянских хозяйств в Орловской губернии по материалам статистики 26–28 гг.» в связи с этим отмечалось: «Беднота как социальная группа имеет единственно правильную мерку – степень зависимости» [15, 6]. Без определения зависимости под эту мерку при желании можно было подвести все население деревни.

Почти повсеместно работа с беднотой началась со смотра бедноты. Руководители на местах недоумевали: размытые критерии социальной дифференциации, запутанность состава советского актива (нельзя было быть одновременно членом

сельсовета и группы бедноты), обилие кампанейской работы по взиманию налогов, в т.ч. самообложению, хлебозаготовкам, отодвигали работу с беднотой на второй план. На практике она казалась бессмысленной – собрать несколько бедняков, скорее всего неграмотных, объяснить им политику партии и выслушать их жалобы на жизнь и местное руководство. Еще хуже, если они неправильно поймут свое предназначение и, как прежние комбеды, начнут отождествлять себя с властью на местах.

На 1.07.1929 г. в Орловском округе насчитывалось 432 группы бедноты. В окружке признавали, что проследить, как часто они созывались и проводили свою работу, не представлялось возможным. По отрывочным данным с мест, количество собраний в период с 1 февраля по 1 июля 1929 г. колебалось от 2–3 (Троснянский район) до 160 (Дросковский район). О масштабах вовлечения бедноты в орбиту политической активности свидетельствуют следующие данные. За период с декабря 1928 г. по июль 1929 г. по различным кампаниям было проведено 6262 общих крестьянских собраний и собраний групп бедноты, в которых приняло участие 103 485 человек [15, 5].

По данным первой половины 1930 г., количество бедняцко-батрацких групп незначительно уменьшилось. Так, на 1.02.1930 г. числилось 319 групп с охватом населения 3290 человек, на 1.05.1930 г. насчитывалось 375 групп с общей

численностью 5014 человек. Что стало причиной уменьшения этих объединений, сказать трудно. Среди возможных причин – перенесение центра тяжести работы партийцев на коллективизаторскую деятельность или неполные сведения по 8 районам округа [16, 27].

Таким образом, на примере Орловского округа видно, как эволюционировала социальная работа в деревне в 1927–1929 гг., строго подчиняясь задачам партии. Курс был взят на фаворитизацию бедноты в противопоставлении ее кулачеству. Эта политика выражалась в серии мероприятий на селе по локализации, обособлению, политизации бедноты, ликвидации ее неграмотности, экономической поддержке, организации направлений ее деятельности под строгим контролем партийных и советских органов власти с целью обеспечения поддержки проводимых партий мероприятий и инициации общественного участия в хлебозаготовительных, налоговых кампаниях, в процессе коллективизации. Последовательная работа власти с беднотой дала свои результаты: накануне коллективизации деревня была расколота, дезорганизована, что обеспечило успех раскулачиванию и коллективизации. Негативные черты фаворитизации бедноты – госиждивенческие настроения, отсутствие трудовой мотивации, демагогия взамен реальной работы и т.д. – не могли не сказаться в перспективе на реалиях колхозной жизни.

Библиографический список

1. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 1852.	9. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 2201.
2. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 2044.	10. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 8.
3. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 1879.	11. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 159.
4. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 1986.	12. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 72.
5. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 1873.	13. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 102.
6. ГАОО. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 1988.	14. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 98.
7. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 50.	15. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 123.
8. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 249.	16. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Д. 231.

I.V. GONCHAROVA

THE POOR IN THE LENS OF SOCIAL POLICY OF POWER IN THE END 1920TH (ON THE EXAMPLE OF THE OREL'S PROVINCE)

In the article speech goes about the change of social policy of bolsheviks at the end of 1920th in the Orel province. On the archived materials party work is illustrated on consolidation and localization of the poor as major direction of policy of party in the country. Aims and methods of creation of groups of the poor are examined, features of perception by their peasants. Strategy of power, sent to the dissidence of the country, is analysed. The problem of terms of realization of antipeasant policy of power is put in the country.

Key words: the poor peasant, peasantry, the village, social policy, power.

В.А. ЛИВЦОВ, кандидат исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой сервиса и туризма
Орловского государственного университета.
Тел. (4862) 555-211; Stas0084@mail.ru

УЧАСТИЕ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В АССАМБЛЕЕ ВСЕМИРНОГО СОВЕТА ЦЕРКВЕЙ В г. УПСАЛА (ШВЕЦИЯ) В 1968 г.

Статья посвящена проблемам участия Русской Православной Церкви (РПЦ) в Ассамблее Всемирного Совета Церквей (ВСЦ) в г. Упсала (Швеция) в 1968 г. Исследуются механизмы государственного влияния на РПЦ, имевшие целью продвижение советской внешнеполитической доктрины на международной арене с помощью ВСЦ. Статья основана на материалах Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ) и Российского государственного архива новейшей истории (РГАНИ).

Ключевые слова: **экуменизм, Всемирный Совет Церквей (ВСЦ).**

Экуменическое движение, стремящееся к сближению христианских религий, возникло в прошлом веке. Крупнейшая экуменическая организация – Всемирный Совет Церквей (ВСЦ) – всегда стремилась привлечь к сотрудничеству мощную Русскую Православную Церковь (РПЦ), находившуюся в СССР под прессом государства. В начале 1960-х гг. это удалось, но РПЦ, стремясь сохраниться, была вынуждена выполнять государственные установки – использовать трибуну ВСЦ для поддержки внешнеполитических инициатив советского руководства.

Показательной была IV Генеральная ассамблея ВСЦ в Упсале (Швеция), проходившая в июне 1968 г. Здесь взаимные компромиссы РПЦ, ВСЦ и Советского государства привели к удовлетворившему всех консенсусу.

К этому времени РПЦ стала уже авторитетной участницей ВСЦ. Однако пришедший к руководству ВСЦ новый Генеральный секретарь Юджин Карсон Блейк, по всей видимости, под влиянием церковных диссидентов в СССР в первое время не высказывал большого почтения к РПЦ, считая, что она находится под контролем Советского государства.

Но положение изменилось после его визитов в СССР. После очередного возвращения из СССР, с празднования юбилея восстановления патриаршества, и перед Ассамблеей в Упсале Генеральный секретарь ВСЦ выступил в Женеве по европейскому телевидению. Ему задавали много вопросов о перспективах Ассамблеи. Он тепло отозвался о поездке в Москву. При этом сказал сдержанно, но ясно: «Мы все знаем, что Русская Церковь имеет свои трудности, но только та церковь, которая имеет достаточно свободы для своего существования и миссию, может устраивать такие церковные торжества, стоящие больших материальных, организационных и моральных средств». Он подчеркнул, что РПЦ вполне может жить в тех условиях, в которых она находится [1].

Последовал вопрос: «Всем известно, что представители Русской Церкви на всех заседаниях занимаются только политикой, что их заставляет делать власть». Корреспондента интересовало, будет ли то же самое и в Упсале? Блейк ответил, что русские, действительно, неплохие политики, «в каждом политическом документе они не пропустят мимо ничего». Он добавил: «они хорошие граждане», но, «уверю вас, они такие же хорошие церковники, и, где касается дело Церкви, богословия, они не пропустят тоже абсолютно ничего» [2].

Накануне IV Генеральной ассамблеи ВСЦ в Упсале, 18 июня 1968 г., в Берлине для «оказания влияния на Ассамблею в интересах миролюбивой политики социалисти-

ческих государств» состоялась встреча представителей государственных учреждений по делам религий ВНР, ГДР, ПНР и СССР. Основное внимание было уделено «выработке согласованных резолюций делегациям церквей ... социалистических стран в целях оказания влияния на Ассамблею в интересах миролюбивой политики социалистических государств» [3]. На встрече была достигнута договоренность о том, чтобы выезжающие на Ассамблею представители церквей социалистических стран использовали трибуну Ассамблеи для осуждения американской агрессии во Вьетнаме, оккупации Израилем арабских земель, реваншистских тенденций правящих кругов ФРГ, империалистической политики и неокOLONIALИЗМА, проявлений расизма и фашизма и чтобы они противодействовали акциям, враждебным делу мира и социализма. В целях дальнейшего усиления влияния религиозных организаций социалистических стран на деятельность ВСЦ участники встречи условились о необходимости добиваться увеличения мест церковных деятелей социалистических стран в руководящих органах ВСЦ и договорились о конкретных кандидатурах, избранию которых необходимо содействовать [4].

В инструкции делегатам РПЦ на Ассамблею говорилось: «По всем основным проблемам международной жизни они должны выступать с реальных, конкретных и справедливых общественно-политических позиций Советского правительства и не допускать в выступлениях делегатов Ассамблеи и в ее итоговых документах антикоммунистических и антисоветских высказываний» [5].

Рекомендовалось, чтобы «вся деятельность наших делегатов, все их выступления» были «экуменическими по своему характеру» и служили «росту общехристианского авторитета» РПЦ в ВСЦ. Особое внимание необходимо было уделить общественно-политическим вопросам: «подготовить все выступления и действия», направленные на «разоблачение и предотвращение империалистической агрессии, на последовательное проведение курса мирного сосуществования государств с различным общественным строем» [6].

В частности, делегаты должны были добиваться включения в документы Ассамблеи требования немедленного решения вьетнамского вопроса путём прекращения военных действий США против Вьетнама [7].

IV Генеральная ассамблея ВСЦ проходила с 4 по 19 июля 1968 г. в г. Упсала (Швеция) [8]. На ней присутствовали 2400 участников, из них 730 – официальные делегаты с правом голоса [9].

В работе Ассамблеи принимали участие представители религиозных организаций СССР, в том числе делегация РПЦ, во главе с митрополитом Никодимом (Ротовым) [10].

Началась Ассамблея с паломничества на могилу Н. Седерблома, стоявшего у истоков экуменического движения. На торжественном богослужении – открытии присутствовал шведский король. На Ассамблее было заявлено, что «политически-общественная программа ВСЦ» – в постановке вопроса о «богатых и бедных, в выдвижении на передний план вопроса о правах человека и в намеченной стратегии массовой информации» [11].

На второй день работы Ассамблеи, 5 июля 1968 г., с большим докладом «Православные Церкви и экуменическое движение» выступил митрополит Никодим [12]. Правда, позже в своём отчёте делегат Ассамблеи епископ Михаил отмечал, что доклад митрополита создал у многих «впечатление отхода РПЦ от экуменических позиций и попытки возвращения к тенденциям изолированного существования» [13].

Эмигранты, представители РПЦ на Западе хотели видеть в словах русских иерархов на Ассамблее скрытую правду. Так, архиепископ Василий (Кривошеин) вспоминал, что на этом форуме митрополит Никодим был решительным противником модного на Западе в католических и протестантских кругах синтеза между христианством и марксизмом. «Диалог между марксизмом и христианством он отвергал, считая его нечестным взаимным обманом». Твёрдо держаться такой позиции ему помогало то, что Советская власть тоже была против диалога марксистов и христиан там, где марксисты уже захватывали власть [14].

Более устойчивое сотрудничество с Римом и постоянное православное давление привело Ассамблею к необходимости поставить вопрос о новых структурах, где «большие конфессиональные семьи» могли бы встречаться и высказывать свои взгляды. Уже Альянс реформатских церквей и Лютеранская Федерация установили собственные отношения с ВСЦ, назначив постоянного «связного» и разослав «братские делегации» в комиссии и комитеты. Ассамблея выразила желание, чтобы понятие «конфессиональной семьи» распространялось на православие и на католическую церковь [15].

Правда, во время Ассамблеи имелись некоторые «антикоммунистические нападки». Наблюдатели от РПЦ отмечали, что «антикоммунистическая пропаганда вне Ассамблеи была сильнее, чем на предыдущей Ассамблее ВСЦ» [16]. Чувствовалось влияние положения в Чехословакии [17]. Так,

проживавший в США чехословацкий эмигрант Благовост Грubby издавал «двухнедельный информационно-пропагандистский материал, ведущий в связи с религией антикоммунистическую пропаганду». Он был озаглавлен «Религия в коммунистической эре». В сопровождение своего письма Грubby апрельский и майский выпуски бюллетеня направил в номера гостиницы, где жили делегаты. Кроме того, эстонские и латышские эмигранты провели пресс-конференцию «с антисоветскими сообщениями», материалы которой затем были опубликованы в газетах США, ФРГ, Швеции и других стран [18]. Отмечалось, что Запад пытался воздействовать на венгров [19].

В конце работы Ассамблеи Ю. Блейк рассказал представителю РПЦ при ВСЦ епископу Владимиру (Сабодану), неоднократно это подчёркивая, что в штаб Ассамблеи «поступала масса всякой литературы, материалов и документов антисоветского характера и против Русской Церкви, как служанки коммунистов», но все эти материалы «оставались без хода», поскольку сам Блейк на них «наложил свою руку». Он сказал: «То, что я делал, я делал для Русской Церкви» [20].

Тем не менее, по оценкам делегатов РПЦ, решения Ассамблеи по международным вопросам были «на том уровне, который можно ожидать от церковной организации, находящейся под западным влиянием» [21]. Ассамблея приняла специальную резолюцию по Вьетнаму [22], в которой благодаря поправкам, внесённым делегатами от РПЦ [23], осуждалась политика США [24]. Отмечалось, что за неё Ассамблея проголосовала единодушно, «подавляющим большинством голосов» [25].

Делегаты не дали представителям западного мира «протащить в президенты Шарля Малина (Ливан)». После заявления представителя РПЦ его имя было вычеркнуто из списка [26].

Наблюдатели РПЦ отмечали, что Ассамблея отличалась двумя чертами: «ввела в моду социально-этические, политические, экономические проблемы», которые при наличии неокOLONиальной и неокapиTaлистической опасности «имеют прогрессивное значение», и продолжила укрепление христианского единства, разработала перспективные планы, что создаёт необходимость считаться «с возможностью дальнейшего распространения экуменизма» [27].

Уже оставивший свой пост прежний Генеральный секретарь ВСЦ Виссерт Хуфт был избран Ассамблеей почётным президентом ВСЦ [28]. Президентами ВСЦ стали: Хуфт, а также Сербский патриарх Герман, Западно-Германский епископ Лиле, епископ Нилес с Цейлона, Пейн – представи-

тель баптистской церкви Англии, Смитт – президент реформатской церкви из Зулу, епископ из Южной Африки. Число членов ЦК было увеличено со 100 до 120. Было отдано много мест представителям третьего мира. Участие социалистических стран выражалось в следующих пропорциях: СССР – 8, Венгрия – 2, Чехословакия – 1, Румыния – 2, Югославия – 2, ГДР – 3, Болгария – 1, всего – 20, что равнялось около 16%. Многие представители соцстран вошли также и в состав комиссий ВСЦ [29].

В новый состав ЦК ВСЦ от РПЦ были избраны: митрополит Никодим, патриарший экзарх в Западной Европе митрополит Сурожский Антоний, патриарший экзарх в Средней Европе архиепископ Берлинский и Среднеевропейский Владимир, заместитель председателя ОВЦС МП епископ Зарайский Ювеналий, профессор Ленинградской духовной академии протоиерей Л. Воронов, профессор Московской духовной академии В.Д. Сарычев и секретарь ОВЦС МП А.С. Бувевский [30].

Ю. Блейк высказал представителю РПЦ при ВСЦ удовлетворение, что русская делегация была хорошо представлена и активно работала. Виссерт Хуфт, как говорил Блейк, посещал все секции, подсекции, комитеты и «с большим удовлетворением докладывал» о работе секций и «активном участии, которое принимали русские, и о вкладе русских в эти работы». Ю. Блейк считал, что надо «еще больше сотрудничать» с РПЦ – самой большой – православной церковью, поскольку это «необходимо для всемирного успеха ВСЦ» [31].

Несколько позже, 28 июля, Виссерт Хуфт в своём «восторженном тосте» в доме настоятеля Женеvского прихода РПЦ по случаю его именин сказал: «Я сопоставляю предыдущую Ассамблею с только что прошедшей. На предыдущей Ассамблее Русская Церковь вступила во ВСЦ. Не все были рады этому. Многие даже высказывали мысль, что это скомпрометирует ВСЦ, позволившую себе связаться с Русской Церковью. Я тогда говорил, что это необходимо. Я чувствовал и высказывал мои чувства: многие будут еще в будущем бояться, что Русская Церковь слишком порядочный и привлекательный член ВСЦ. Уже эта Ассамблея подтвердила мое предсказание. Без Русской Церкви ВСЦ не имел бы такой солидности, какую он приобрел и приобретает за последнее время». Затем Виссерт Хуфт просил всех петь русские песни, особенно его любимую «Жили двенадцать разбойников» [32].

Один из лидеров ВСЦ, доктор Лукас Фишер, почти в конце Ассамблеи говорил епископу Владимиру (Сабодану): «Вы понимаете, ваша делега-

ция слишком заметная. Такие бороды, такие рукава, такой состав, получается как-то так, что многие выглядят по сравнению с вами слишком бледно и даже мелко. От этого они чувствуют себя подавленными. На вас всех и объективы все, и общее внимание. Вот посмотрите, греки, они совсем по-другому, их незаметно, некоторые из них говорили мне свое недовольство, что русские слишком заметны...» [33].

Действительно, во время Ассамблеи и после неё греки «высказывали недовольство», что им в ВСЦ и на Ассамблее «не было дано специальных привилегий». Они спрашивали: «Почему Русская Церковь не поднимала специально вопроса об усилении участия и присутствия православных в стафе ВСЦ и во всех его мероприятиях?» [34].

Правда, некоторые делегаты от РПЦ в своих отчётах критически констатировали, что группа представителей РПЦ на Ассамблее была недостаточно подготовлена, в том числе отсутствовали богословские кадры, делегатам РПЦ поздно были розданы материалы и тезисы [35].

Но в итоге советские органы всё-таки остались довольны результатами Ассамблеи. Её решения считались «достаточно хорошими». Заместитель председателя КГБ СССР Цвигун так проинформировал об итогах Ассамблеи ЦК КПСС: «В процессе подготовки Ассамблеи руководство ВСЦ, используя материальную зависимость церквей в странах Азии, Африки и Латинской Америки от Всемирного Совета Церквей, воспрепятствовало приезду в Упсалу в качестве делегатов некоторых прогрессивных деятелей из этих стран. В ходе самой Ассамблеи представители Запада стремились не допустить широких дискуссий по таким проблемам, как агрессия США во Вьетнаме и Израиля против арабских стран. При обсуждении положения на Ближнем Востоке предпринимались попытки протащить в резолюции по этому вопросу идею о необходимости двусторонних переговоров Израиля с арабскими странами. Активную работу по обработке делегатов Ассамблеи, особенно из стран Африки, в этом плане проводили представители Израиля (доктор Верди – ответственный сотрудник Министерства по делам религий и доктор Мендес – секретарь посольства Израиля в Риме).

Органы госбезопасности «через свои возможности» принимали меры по «срыву замыслов» не-

которых делегатов Запада использовать трибуну Ассамблеи «во враждебных социалистическим странам целях», а также «продвижению выгодных нам решений» по обсуждавшимся вопросам, «укреплению позиций прогрессивных сил в руководстве ВСЦ» [36].

Несмотря на активное противодействие представителей Запада, в итоговых документах Ассамблеи «удалось провести линию» по осуждению агрессивных действий США и Израиля. Были «сорваны также попытки избрать на посты председателя Центрального комитета ВСЦ и его заместителя враждебно настроенных к СССР лиц». В состав ЦК ВСЦ вошло 9 представителей Русской Православной, армянской церквей и Всесоюзного Совета евангельских христиан-баптистов (вместо пяти представителей в прежнем составе Центрального комитета). Одним из 6 президентов ВСЦ впервые избран представитель из социалистической страны (сербский патриарх Герман)» [37].

Правда, по итогам Ассамблеи были сделаны и некоторые политические выводы, имевшие далеко идущие кадровые последствия. С большим вниманием в Совете по делам религий отнеслись к информации делегата Ассамблеи епископа Михаила, который со ссылкой на слова теолога-эмигранта П. Струве утверждал, что «на Западе в церковных кругах распространено убеждение, что Митрополит Ленинградский Никодим подбирает себе «партию» посредством нарочитого подбора вновь посвящаемых архиереев, преимущественно из церковной молодежи». Эта фраза в тексте его отчёта подчеркнута и, видимо, вызвала «соответствующую» реакцию [38].

30 июля 1968 г. Священный Синод РПЦ на своём заседании заслушал и обсудил доклад митрополита Никодима как главы делегации РПЦ на IV Ассамблее ВСЦ в Упсале о работе и результатах «этого выдающегося экуменического события». Синод выразил удовлетворение итогами Ассамблеи и принял к сведению избрание Ассамблеей в новый состав ЦК ВСЦ представителей РПЦ. Об этом митрополит Никодим тут же сообщил письмом «к сведению» Генеральному секретарю ВСЦ Ю.К. Блейку в Женеву [39].

Ассамблея в Упсале стала последним образцом столь полного единодушия Советского государства, РПЦ и ВСЦ. Вскоре события в Чехословакии нарушили идиллические настроения.

Библиографический список

[1] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 183. Л. 36.

[2] Там же. Лл. 36–37.

[3] РГАНИ. Ф. 5. Оп. 60. Д. 24. Л. 101.

- [4] Там же. Лл. 101–102.
- [5] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 178. Лл. 1–2.
- [6] Там же. Л. 1.
- [7] Там же. Л. 19.
- [8] Там же. Д. 174. Л. 2.
- [9] Там же. Д. 178. Л. 19.
- [10] Ювеналий, митрополит. Человек Церкви. – М.: Изд. Моск. епархии. – 1998. – С. 15.
- [11] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 178. Л. 19.
- [12] Там же. Д. 174. Л. 3.
- [13] Там же. Д. 179. Л. 175.
- [14] Василий (Кривошеин), архиепископ. Воспоминания. Письма. – Н. Новгород, 1998. – С. 330.
- [15] Клеман Оливье. Рома Амог. Беседы с патриархом Афинагором. – Брюссель, 1993. – С. 574, 560.
- [16] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 178. Л. 63.
- [17] Там же. Л. 65.
- [18] Там же. Л. 62.
- [19] Там же. Л. 63.
- [20] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 183. Л. 40.
- [21] Там же. Д. 178. Л. 61.
- [22] Там же. Д. 176. Лл. 258–275.
- [23] Там же. Д. 178. Л. 143.
- [24] Там же. Л. 61.
- [25] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 179. Лл. 38, 160–161
- [26] Там же. Д. 178. Л. 86.
- [27] Там же. Л. 61.
- [28] Там же. Л. 38.
- [29] Там же. Л. 60.
- [30] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 247. Л.1.
- [31] Там же. Д. 183. Лл. 40–41.
- [32] Там же. Л. 41.
- [33] Там же. Л. 39.
- [34] Там же. Л. 42.
- [35] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 179. Л. 176.
- [36] Там же. Д. 24. Лл. 136–138.
- [37] Там же. Лл. 136–137.
- [38] ГАРФ. Ф. 6991. Оп. 6. Д. 179. Л. 174.
- [39] Там же. Д. 247. Л.1.

V.A. LIVTSOV

THE PARTICIPATION OF RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE WORLD COUNCIL OF CHURCHES ASSEMBLY IN UPPSALA (SWEDEN) IN 1968

The article is devoted to the problems of participation the Russian Orthodox Church (ROC) in the World Council of Churches (WCC) Assembly in Uppsala (Sweden). It is devoted to the mechanisms of the state influence on the ROC, directed to the advancement of the Soviet foreign doctrine with the help of the WCC. This article is based on the materials of the State Record Office of Russian Federation and Russian State Record Office of Modern History.

Key words: ecumenism, World Council of Churches (WCC).

*Н.И. ПУПЫКИН, аспирант кафедры всеобщей истории исторического факультета Орловского государственного университета
Тел. 8 910 2675248; nickset@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕФОРМЫ ПРАВОЦЕНТРИСТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА АЛЕНА ЖЮППЕ (1995–1997)

Статья посвящена анализу социально-экономической политики правительства Алена Жюппе в 1995–1997 гг. В статье рассматриваются такие вопросы, как идеи французских правоцентристов во внутренней политике страны, влияние внешних факторов на экономические показатели Франции, приватизация, проекты реформирования социальной сферы Франции, нововведения в экономической сфере, борьба с безработицей и бедностью, влияние общественного мнения на политику правоцентристов.

Ключевые слова: правоцентристская партия, социально-экономическая политика Франции, приватизация, борьба с безработицей и бедностью, налоговая реформа, реформа системы социального обеспечения.

1995 год прошел во Франции под знаком президентских выборов, победу на которых одержал лидер французских правых Жак Ширак. В руках правоцентристов оказались обе ветви власти – законодательная и исполнительная. Еще в 1993 г. коалиция, состоящая из представителей Объединения в поддержку Республики (ОПР) и Союза за французскую демократию (СФД), получила в результате выборов большинство в Национальном собрании – 480 мандатов.

На должность премьер-министра Ширак назначил своего давнего соратника, одного из лидеров ОПР Алена Жюппе. Правительство, начавшее работу в мае 1995 г., стало коалиционным. Представители СФД заняли несколько ключевых постов: министр иностранных дел (Эрве де Шаретт), министр экономики и финансов (Ален Мадлен, затем Жан Артюи), министр обороны (Шарль Мийон), министр образования (Франсуа Байру), министр труда и социального обеспечения (Жак Барро), министр культуры (Филипп Дуст-Блази) и др.

Успех коалиции во главе с Шираком на президентских выборах давал президенту и правительству возможность проведения решительных и связанных реформ. Новый кабинет министров сделал ставку на создание новых рабочих мест, снижение уровня инфляции и сокращение дефицита бюджета и государственных расходов. 23 мая 1995 г., выступая на заседании в Национальном собрании с докладом об общей политике, Ален Жюппе указал основные цели деятельности своего правительства: развивать социальную интеграцию, реформировать систему образования, модернизировать государство, вовлечь ЕС в борьбу с безработицей, построить более сильную Францию, способную защищать свои интересы в мире¹. В целом этот политический курс отражал основные программные предложения, обозначенные Жаком Шираком еще во время предвыборной кампании.

Снижение инфляции и дефицита бюджета объяснялось как внутренней необходимостью, так и обязательствами перед Европейским союзом для перехода с 1 января 1999 г. на единую европейскую валюту. В частности, в соответствии с Маастрихтскими соглашениями необходимо было сократить инфляцию до 1,5%, а дефицит государственного бюджета до 3% ВВП к 1998 г., хотя в 1995 г. он составлял около 5%². В связи с этим уже осенью 1995 г. Жак Ширак объявил, что наступает эпоха экономии. Естественно, французы не очень обрадовались такому решению, поскольку это усилило социальную нагрузку.

В борьбе с дефицитом правительство Жюппе действительно добилось неплохих результатов. В 1996 г. он был снижен до 4,25% ВВП³. Однако такого успеха удалось достичь путем небывалого для Франции повышения налогообложения, уровень которого возрос за 2 года с 44,5% до 45,7%. Благодаря этому увеличению в 1996 г. доходная часть бюджета увеличилась приблизительно на 120 млрд. фр.

В конце 1995 г. были приняты меры по ограничению государственных расходов, целью которых являлось получение дополнительных средств для борьбы с безработицей. «Жертвами» экономии стали государственные служащие, чья заработная плата была сокращена. Результатом урезания данных расходных статей бюджета стала реализация программы по поддержанию жилищного строительства и облегчению налогового бремени для предприятий малого и среднего бизнеса.

В течение всего 1996 г. популярность главы государства и премьер-министра падала. Ален Жюппе смог даже побить рекорд непопулярности, принадлежавший Эдит Крессон, единственной женщине, занимавшей пост премьера в последние годы президентства Франсуа Миттерана, – всего 20% положительных отзывов⁴. Требовалось что-то предпринять. В июне 1996 г. был представлен доклад кабинета министров об изменениях в налоговом законодательстве и объявлено о готовящейся масштабной реформе. Правительство Жюппе разработало пятилетний план снижения подоходного налога. Премьер-министр очень на него рассчитывал, подчеркивая, что это происходит впервые за многие годы. Первоначально налог был снижен на 8%, а окончательное снижение прогнозировалось в разнее 25%⁵. Однако оппозиция указала на то, что снижение налога на 75 млрд. фр. не компенсирует 120 млрд. дополнительных изъятий из кармана налогоплательщиков, произведенных лишь за вторую половину 1995 г. К тому же заметить это снижение смогли бы немногие, поскольку около трети французов вообще не платят подоходный налог (по причине невысокого уровня заработной платы и развитой системы всевозможных скидок), а еще треть платят столь незначительные суммы, что снижения они просто не ощутили.

Помимо уменьшения ставки подоходного налога правительство предложило ликвидировать сложные фискальные скидки и провести широкую реформу налогообложения для предприятий и компаний, которое находилось в компетенции центральных и местных органов власти. Ален Жюппе заявил, что за 5 лет правительство намерено

снизить верхнюю и нижнюю границы налогообложения соответственно с 12 до 7% и с 56,8 до 47%, но при этом увеличить размер обязательных отчислений в фонды социального страхования с 2,4 до 3,4%⁶. К тому же было объявлено о повышении косвенных налогов на бензин, алкоголь, сигареты, об упразднении некоторых привилегий для представителей более ста профессий. Кабинет министров решил учредить новый пенсионный фонд, использующий особые налоговые льготы для лиц, желающих увеличить размер пенсионного пособия; ликвидировать до 2001 г. налоговые сборы с 1,5 млн. немногочисленных семей. Активную роль в разработке налоговой реформы помимо Алена Жюппе принял министр финансов Жан Артюи.

Для увеличения доходных статей бюджета кабинет Жюппе продолжил серию приватизаций, начатых еще правительством Эдуара Балладюра, что принесло государству более 25 млрд. фр.⁷. С 1995 г. проводилась подготовка к частичной приватизации «Рено», «Франс Телеком» и крупнейшего металлургического комплекса «Юзинор-Сасилор». Жюппе предполагал расстаться с государственным пакетом (11%) в группе предприятий «Эльф Аkitэн». Развернулась широкая дискуссия вокруг проблемы целесообразности перехода в частный сектор объединений «Электрисите де Франс» и «Газ де Франс»⁸. В 1996 г. премьер-министр высказался за приватизацию крупной корпорации в области радиоэлектроники «Томсон», разделив ее при этом на две ветви: производство оборонной и электронной продукции. Эта инициатива встретила жесткое сопротивление со стороны рабочих данной компании. К тому же против подобного шага выступила Комиссия по приватизации, которая запретила кабинету министров проводить дальнейшую подготовку к денационализации «Томсон». Жюппе предложил также продать в частную собственность нерентабельные железные дороги. Однако переход в частные руки Национального общества железных дорог (СНСФ), а также финансовой структуры «Креди эндюстриель э коммерсиаль», в состав которой входили 11 региональных банков и 6 различных финансовых институтов, правительство приостановило из-за мощного протеста служащих. В 1997 г. было приватизировано еще 10 предприятий, среди которых было несколько банков, страховых компаний и крупный авиаперевозчик «Эр Франс». При этом государство осталось акционером всех приватизированных предприятий, причем в некоторых из них продолжало играть ключевую роль (46% акций «Рено» принадлежит государству).

Глава кабинета предпринял ряд шагов, направленных на увеличение инвестиционного потока во французскую экономику, поскольку в начале 1990-х гг. произошло беспрецедентное за послевоенное 50-летие падение инвестиций. После понижения процентных ставок в 1996 г. здесь наметилась положительная динамика, перешедшая в следующем году в подъем, который продолжался долгое время.

Однако проведение правительством курса на бюджетную экономию заморозило, по сути, все программы и финансовые рычаги по борьбе с бедностью, вследствие чего уже к декабрю 1996 г. число лиц, получающих специальные пособия по бедности, превысило цифру в 1 млн человек⁹.

Несмотря на провозглашение Шираком и Жюппе в качестве приоритетного направления сокращение уровня безработицы и выдвижение ими в первые месяцы пребывания у власти социальных проектов, направленных на рост занятости молодежи и лиц, находящихся длительное время без работы, с 1995 по 1997 г. безработица неуклонно росла. Временами число безработных превышало 3 млн. человек, что составляло более 12% трудоспособного населения Франции¹⁰. В связи с этим правительство провело ряд мер по стимулированию и развитию рынка рабочей силы. Национальное собрание приняло несколько законопроектов о поощрительных дотациях предпринимателям за наем молодых работников и за возвращение на производство уволенных. Правостороннее правительство внесло на рассмотрение ряд законодательных инициатив, направленных на увеличение числа занятых. Ален Жюппе выделил три основных направления: снижение стоимости труда; помощь мелким и средним предприятиям; решение жилищного вопроса.

Кабинет министров предложил новый вид трудового договора – договор инициативной занятости. Данный вид контракта предусматривал прием на работу на срок более года следующих категорий граждан: длительное время безработные, получающие пособие по бедности, инвалиды.

Этот договор предполагал полное освобождение от уплаты предпринимательских взносов на социальное обеспечение с зарплат ниже уровня СМИК (SMIC – минимальная гарантированная межотраслевая оплата труда. – Н.П.) и выплату дотаций в размере 2000 фр. в месяц в течение двух лет. Таким образом, эти меры должны были привести к удешевлению стоимости труда на 40% для рабочих, получающих СМИК. Жюппе рассчитывал на заключение около 350 000 таких договоров в год¹¹.

Для молодых дипломированных специалистов правительство решило увеличить срок поддержки на первом месте работы до 18 месяцев независимо от того, по какому типу трудового договора он был принят на работу (с ограниченным или неограниченным сроком). Также были предусмотрены следующие меры: удвоение выплат до 2000 фр. в месяц в течение 9 месяцев для молодых безработных – дипломированных специалистов, начиная с третьего месяца их безработицы; утроение выплат до 3000 фр. в месяц в течение 9 месяцев для молодых, нанятых работать за границей.

Не менее важной формой борьбы за занятость правительство видело поддержку мелких и средних предприятий, поскольку именно они являются во Франции основными работодателями. В рамках данного направления политики кабинет Жюппе предложил:

- снизить выплаты на социальное обеспечение с низких заработных плат;
- упростить административные формальности: единая социальная декларация, которая объединит в себе все декларативные формальности, связанные с выплатами по зарплате; единая форма найма на работу, которая заменит 11 бланков, необходимых для приема на работу; единый договор обучения, который упростит все формальности по обучению и переобучению рабочих на предприятии;
- упростить получение кредитов и ссуд для мелких и средних предприятий.

Что касается решения жилищного вопроса для рабочих, то правительство выступило с инициативой увеличения расходов на строительство и реконструкцию жилого фонда (около 20 000 квартир), а также упрощения заключения договоров об аренде помещений.

В целом меры по сокращению безработицы, предложенные правосторонними, были весьма разумными и своевременными, однако режим экономии не позволил кабинету Жюппе провести полное финансирование этих программ, ввиду чего их эффективность оказалась не слишком велика. Многие экономисты отмечали, что реализация правительственных предложений не принесет сиюминутного результата, поскольку рассчитана на длительный срок¹².

Одним из направлений в деятельности правительства Жюппе стало реформирование системы социального обеспечения. Это объяснялось двумя немаловажными причинами. Во-первых, так называемые «социальные» расходы составляли значительную часть бюджета. Во-вторых, 85%

финансирования социального обеспечения осуществлялось не за счет налогов, а из отчислений предприятий. Естественно, с ростом числа безработных произошло снижение объема данных поступлений. На систему здравоохранения приходилось около половины общего дефицита всей системы социального обеспечения, что было вызвано ростом стоимости лекарственных средств и медицинского обслуживания.

15 ноября 1995 г. Ален Жюппе в речи перед Национальным собранием изложил основные направления готовящейся реформы системы социального страхования. Она предполагала право парламента ежегодно принимать закон, определяющий основные параметры развития соцстраха.

В области медицинского обеспечения правительство предложило следующие меры:

- переход к единому базовому режиму для всех лиц, легально проживающих на территории Франции и достигших 18-летнего возраста;
- создание Региональных союзов касс страхования по болезни;
- установление автоматического порядка оплаты труда врачей таким образом, чтобы тарифные повышения были условными и временными;
- развитие всей системы медицинской помощи: информатизация кабинетов врачей; первоначальное образование врачей будет реформировано, и дальнейшее обучение для них станет обязательным; стимулирование переориентации значительного числа городских врачей на превентивную медицину (в школьных учреждениях или на предприятиях);
- развитие рынка медикаментов, патент на которые принадлежит государству;
- предоставление фармацевтам возможности распределять точно количество лекарств, необходимых для курса лечения, во избежание перерасходов и злоупотреблений;
- введение карт социального страхования с фотографиями, для того чтобы бороться против подлога;
- сдерживание роста расходов на медицинские нужды¹³.

Вступление в силу правительственных ордеров, регулирующих систему социального обеспечения, вызвало бурные протесты со стороны медицинских работников. Многие врачи выступали не только против снижения финансирования, но и против излишней информатизации лечебного процесса¹⁴. Уже после отставки кабинета Жюппе последовала шестинедельная забастовка, целью

которой была отмена нежелательных нововведений и введение моратория на сокращение затрат на социальную сферу.

Правоцентристское правительство не обошло стороной и систему образования. Ален Жюппе и Франсуа Байру внесли ряд предложений, среди которых следует выделить следующие:

- предоставление большей автономии образовательным учреждениям в области разработки и внедрения новых методик преподавания и регулирования учебных ритмов;
- развитие системы технического и профессионального образования и углубление ее связи непосредственно с производством путем прохождения на предприятиях производственных практик;
- реформирование первых циклов обучения в университетах, в частности установление более тесных связей с рынком труда и его запросами на ту или иную специальность;
- увеличение финансирования фундаментальной науки.

В рамках пенсионной реформы правительство было намерено увеличить трудовой стаж и период обязательных выплат с зарплат с 37,5 до 40 лет и создать специальный Пенсионный фонд для госслужащих на примере Национального пенсионного фонда для служащих местных органов управления.

Интересным представляется тот факт, что предложенная реформа шла вразрез с некоторыми пунктами предвыборной программы Жака Ширака о том, что важную роль в определении дальнейшей судьбы системы социального страхования должны играть социальные партнеры¹⁵. Таким образом, французское общество было вправе потребовать от президента и правительства прекратить дальнейшее проведение реформы. Крупнейшие профсоюзы Франции Всеобщая конфедерация труда (ВКТ) и «Форс увриер» организовали забастовки работников общественного транспорта, железнодорожников и некоторых категорий госслужащих. Их поддержали и работники частного сектора, увидевшие в плане Жюппе огосударствление соцстраха. В крупных городах демонстрации приняли стихийный характер и переросли в уличные беспорядки.

Под давлением общественного мнения кабинет министров пошел на значительные уступки: сохранение специального режима пенсионного обеспечения для некоторых отраслей госсектора; приостановка плана реструктуризации Национального общества железных дорог. Правоцентристы вынужденно отказались от четкого увязывания размеров социальных пособий с объемом ежегодных

налоговых поступлений в бюджет, от увеличения пенсионного стажа для госслужащих, от введения штрафов для врачей, превысивших ежегодный лимит медицинских страховок. К тому же правительство было реорганизовано, в его состав вошли новые лица.

В январе 1996 г. в Национальном собрании были приняты два правительственных ордонанса: «О возмещении долга соцстраха» и «Об экстренных мерах по восстановлению финансового равновесия соцстраха». По первому до 2009 г. был введен особый дополнительный налог в размере 0,5% со всех доходов граждан, идущий на погашение долга кассы соцстраха. По расчетам правительства, он должен был приносить около 25 млрд. фр. в год. Для сбора этих средств была создана специальная касса для погашения социального долга – КАДЕС (CADES – Caisse d'amortissement de la dette sociale. – Н.П.). Эта касса должна была возместить долг соцстраха в размере 221 млрд. фр., или 34 млрд. евро¹⁶. КАДЕС имела также право заимствования денежных средств на финансовых рынках.

Второй законопроект включал в себя неотложные мероприятия по сокращению дефицита кассы соцстраха в 1996 г. с 60 млрд. до 17 млрд. фр. Однако этим планам не суждено было осуществиться. В середине 1996 г. правительство внесло новые поправки, согласно которым дефицит кассы соцстраха составил в 1996 г. 48,6 млрд. фр.

Публикация такой статистики не могла не спровоцировать новую волну народного недовольства. Профсоюзные организации, встревоженные возможной потерей контроля над социальной кассой, высказались против «неэффективной антисоциальной» реформы. В итоге преобразования в социальной сфере оказались половинчатыми, поскольку основных целей они не достигли,

однако все равно были осуществлены, хоть и в урезанном виде.

В апреле 1997 г. Жак Ширак после уговоров Алена Жюппе и генерального секретаря Елисейского дворца Доминика де Вильпена решил распустить Национальное собрание. Премьер-министр оправдывал этот шаг тем, что правящая коалиция, имеющая подавляющее большинство в парламенте, ввиду отсутствия жесткой оппозиции подверглась политическим шатаниям. Несмотря на отрицательную реакцию многих членов ОНР и СФД, президент назначил досрочные парламентские выборы, результатом которых явилось сокрушительное поражение правых. Жюппе ушел с поста и главы правительства, и председателя ОНР.

Результаты социально-экономической политики правоцентристов в данный период достаточно противоречивы. С одной стороны, Франция вступила в зону евро в положенные сроки, уровень инфляции снизился до 2% в год, был сокращен дефицит государственного бюджета, с другой – большинство идей правоцентристов в социально-экономической сфере так и осталось на бумаге, не получив право на жизнь. Катастрофические для правых результаты на досрочных парламентских выборах показали непопулярность правительственных мер. Социально-экономическое реформирование, проводимое правительством Жюппе, усугублялось режимом экономии и необходимостью снижения социальных расходов. В связи с этим многие аспекты деятельности правоцентристов вызывали бурю протестов во французском обществе. Среди них необходимо назвать значительное увеличение налогов, попытки лишить госслужащих части льгот пенсионного обеспечения, рост безработицы и бедности.

Примечания

¹ Juppé A. Déclaration de politique générale (Assemblée nationale). 23.05.1995 [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/juppe_version1/DISCOURS/230595.HTM, свободный. – Загл. с экрана.

² Шемятенков В.Г. Европейская интеграция. – М., 2001. – С. 252.

³ Бирюлев В.С. Франция: вялое оживление // Мировая экономика и международные отношения. – 1997. – № 6. – С. 102.

⁴ Рыбаков В.Б. Сто дней Лионеля Жоспена // Мировая экономика и международные отношения. – 1998. – № 1. – С. 117.

⁵ Lebrette F. L'impôt sur le revenu // Le Figaro-Magazine. 14.09.1996. P. 28.

⁶ См.: Juppé A. La réforme fiscale (TF1 – France 2 – 20h00). 05.09.1996 [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/juppe_version1/DISCOURS/050996.HTM, свободный. – Загл. с экрана.

⁷ Преображенская А.А. Парламентские выборы 1997 г. во Франции // Мировая экономика и международные отношения. – 1998. – № 1. – С. 109.

⁸ См.: Черников Г.П. Экономика Франции: традиции и новейшие тенденции. – М., 2002. – С. 89.

⁹ Преображенская А.А. – Указ. соч. – С. 109.



¹⁰ L'Express, 7 mars 1996.

¹¹ Juppé A. Conférence de presse pour la présentation du plan d'urgence pour l'emploi. 22.06.1995 [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/juppe_version1/DISCOURS/220695.HTM, свободный. – Загл. с экрана.

¹² L'Express, 7 décembre 1995.

¹³ Juppé A. Déclaration de politique générale sur la réforme de la protection sociale (Assemblée nationale). 15.11.1995 [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/juppe_version1/DISCOURS/151195.HTM, свободный. – Загл. с экрана.

¹⁴ L'Express, 14 avril 1997.

¹⁵ См.: Chirac J. Une nouvelle France. Reflexions. Paris, 1994. P. 57.

¹⁶ Франция. В поисках новых путей / Отв. ред. Ю.И. Рубинский. – М., 2007. – С. 235.

N.I. PUPYKIN

**SOCIAL AND ECONOMIC REFORMS OF THE RIGHT-CENTRAL GOVERNMENT OF ALAIN JUPPE
(1995–1997)**

The article is devoted to the analysis of social and economic politics of the government of Alain Juppé in 1995–1997. In this article such questions as French right-central party ideas in the internal politics of the country, influence of external factors on economic development of France, projects of reforming of social sphere in France, innovations in economic sphere, struggle against unemployment and poverty, influence of public opinion on politics of the right-central governments are described.

Key words: right-central party, social and economic politics of France, privatization, struggle against unemployment and poverty, tax reform, social welfare system reform.



*А.С. РУБАНИК, аспирант кафедры истории России
Орловского государственного университета
Тел. 8 915 5078883; andrey160187@yandex.ru,*

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТУРИЗМА В ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1945—1955 гг.

В статье на основе материалов Государственного архива Орловской области анализируется развитие детско-юношеского туризма в первое послевоенное десятилетие. Рассматривается перспектива использования исторического опыта в практике развития современного туризма.

***Ключевые слова:* туризм, экскурсия, идеология, организации, детский.**

В настоящее время всё более актуальной становится проблема воспитания молодёжи, особенно детей школьного возраста. Характерной чертой школьников как социально-демографической группы является наличие большого количества свободного времени. Поэтому встаёт вопрос о грамотной организации досуга. В последние годы занятия спортом становятся недоступными для многих детей из-за высокой стоимости спортивного инвентаря и услуг тренеров; занятия в образовательных секциях и кружках не пользуются популярностью среди школьников и практически не получают поддержки со стороны государства и органов местного самоуправления. Это создаёт трудности при попытках рационально распределить избыток свободного времени. Как следствие, у молодого поколения наблюдается утрата нравственных ориентиров, которая часто усугубляется социальными проблемами и влечёт за собой падение культурного и интеллектуального уровня.

Детский социальный туризм при правильной постановке и поддержке органов государственной власти может стать эффективным средством воспитания молодёжи, позволяющим решать ряд функций:

- пропагандировать здоровый образ жизни;
- стимулировать интерес к изучению истории и географии родного региона;
- способствовать знакомству молодёжи с культурой и историей других стран и народов;
- грамотно и рационально организовывать досуг.

При подходе к определению политики в сфере детского туризма целесообразно учитывать исторический опыт, накопленный в период, когда туризм в целом и детский туризм в частности имели ярко выраженный социальный характер (т.е. в советский период).

В советский период российской истории правительство уделяло пристальное внимание развитию детского туризма, основными формами организации которого стали экскурсии и походы во время как учебного, так и каникулярного периодов. Одним из приоритетных направлений политики в области детского туризма наряду с вопросами обучения и оздоровления стало идеологическое воспитание. Наиболее эффективной и комплексной формой идеологического и педагогического воздействия были признаны экскурсии, так как, во-первых, позволяли одновременно решать ряд вопросов (образование, оздоровление, организация досуга и рациональное распределение свободного времени); во-вторых, требовали минимального количества материальных и технических средств; в-третьих, подготовка руководителей групп учащихся не занимала много времени и не предполагала обязательного наличия специфических знаний.

Большое внимание уделялось также организации краеведческой работы, поскольку она сочетала изучение школьниками истории своего региона с патриотическим воспитанием. Частыми были походы и экскурсии по местам, связанным с событиями

1917 г., с жизнью и деятельностью В.И. Ленина, а после Великой Отечественной войны – по местам боевых сражений.

Ещё одной из задач экскурсионной деятельности школьников была профориентация. Профориентационная работа проводилась во время производственных и сельскохозяйственных экскурсий.

Очень важной особенностью рассматриваемого периода явился подход к определению туризма и экскурсий как вида деятельности: туризм в конце 40-х гг. в Советском Союзе связывали в основном с туристскими походами¹. В одном из документов областного комитета ВЛКСМ за 1924–1937 гг. приводятся следующие определения понятий «прогулка» и «экскурсия»:

«Прогулкой называется небольшое выступление отряда за пределы того имения, в котором он находится, с целью проведения отрядного сбора или игр.

Экскурсией называется более длительная прогулка для изучения окружающей местности, природы, жизни родного хозяйства, труда и т. п. Экскурсия имеет определенную задачу и цель; экскурсия требует более длительной подготовки и приспособлений для ночевки, варки и т. д.²».

Ещё в начале 30-х гг. XX века в системе Народного комиссариата просвещения РСФСР была создана Центральная детская экскурсионно-туристская станция (далее ЦДЭТС) – организация, координирующая детский туризм на всесоюзном уровне. В регионах действовали областные станции. В Орловской области ДЭТС появилась только в 1953 г. До этого времени детский туризм в области находился в компетенции областного отдела народного образования (далее облоно) и частично областного комитета ВЛКСМ.

В первые послевоенные годы, несмотря на разруху, отмечаются случаи стихийной организации походов школьников на места сражений.

В первое послевоенное десятилетие правительство уделяет повышенное внимание детскому и молодёжному туризму и санаторно-курортному лечению детей. В конце 1944 года начинается восстановление пионерских лагерей и различных детских оздоровительных учреждений. В первую очередь пионерские лагеря и санатории предназначались для детей погибших воинов, инвалидов Отечественной войны и труда и многодетных родителей.

По решению бюро горкома ВЛКСМ в школьную программу были включены посещения музеев³.

В декабре 1944 г. первая группа орловских школьников численностью 20 человек побывала во Всесоюзном пионерском лагере «Артек», восстановленном после освобождения Крыма от немецко-фашистских захватчиков⁴. Уже в январе 1945 г.

обком комсомола получил возможность направить в «Артек» на полтора месяца группу из 50 человек (в основном дети фронтовиков, погибших партизан, воспитанники детских домов). В дальнейшем подобные выезды стали регулярными, численность участников увеличивалась.

В феврале 1945 г. началось восстановление санатория для туберкулезных больных «Воиново» (Мценский район, разъезд Железница), который сильно пострадал во время немецкой оккупации. В марте был введен в эксплуатацию Шатиловский туберкулезный санаторий в Елецком районе.

Осенью того же года в городе Ельце был восстановлен и оборудован специальный санаторий для лечения туберкулезных детей работников системы промкооперации, санаторий был оснащён новейшим по тем временам оборудованием, в том числе ртутно-кварцевой лампой Баха, помещение было рассчитано на 25 человек, срок пребывания составлял 2 месяца.

Первое послевоенное десятилетие характеризовалось активизацией пионерского движения и интенсивным созданием пионерских лагерей.

За период с 1945 по 1949 год сеть пионерских лагерей, функционировавших на территории Орловской области, значительно расширилась, их пропускная способность возросла с двух до семи тысяч детей за летний сезон. В мае 1949 года на балансе областного профсовета числилось двенадцать пионерских лагерей.

Особое значение в этот период приобретают экскурсии с военно-патриотической тематикой. Так, в августе 1948 г. Свердловский райком ВЛКСМ организовал пионерский поход, посвященный пятой годовщине освобождения Орла от немецко-фашистских захватчиков. В 1951 г. была организована экскурсия по местам боев в г. Орле и историческим памятникам, посвященная восьмой годовщине освобождения города Орла от немецко-фашистских захватчиков.

В начале 50-х гг. XX века в сфере организации детского туризма в Орловской области произошли значимые изменения. 4 июля 1953 г. при областном отделе народного образования была открыта детская экскурсионно-туристская станция

В ведении облоно находилось финансирование станции и определение основных направлений её деятельности. Методическим координационным центром являлась Центральная детская экскурсионно-туристская станция (ЦДЭТС) в Москве. Орловская ДЭТС работала в сотрудничестве со школами города и области.

Основными направлениями деятельности станции были:

- 1) проработка методической базы (разработка туристских маршрутов, экскурсий, методические указания по их организации и проведению);
- 2) внеклассная работа со школьниками (занятия в кружках и секциях при станции);
- 3) организация досуга и отдыха школьников (проведение экскурсий, походов, прогулок, организация туристских лагерей, действовавших в каникулярный период);
- 4) политико-воспитательная работа;
- 5) содержание временных иногородних баз. (Первая база была открыта в Москве летом 1955 г., к 1958 г. были открыты базы в Ленинграде, Киеве и Судаке, к концу 70-х гг. – в Риге и Одессе);
- 6) организация приёма школьников из других городов и областей.

Всего за лето 1953 г. по инициативе ДЭТС в туристско-экскурсионную деятельность было вовлечено более 1500 человек из всех районов области⁵.

За год (в период с 1.01.1953 по 1.01.1954) ДЭТС было организовано:

- экскурсий и походов – 25,
- экскурсий в музеи – 50,
- экскурсий в Ясную Поляну – 120,
- экскурсий в колхоз «Память труда» – 50,
- производственных экскурсий в Орле – 150⁶.

С 1954 года резко возрастает число экскурсий в совхозы, колхозы и на промышленные предприятия. Так, на период весенних каникул было запланировано 16 производственных экскурсий на промышленные предприятия г. Орла.

В 1954 году на 86-м участке Думчинского лесничества на берегу реки Оки, в 6 км от платформы «Железница» Московско-Курской железной дороги (Мценский район), при ДЭТС был открыт туристский лагерь «Железница».

Основными задачами лагерь ставил: организацию разумного отдыха школьников, содействие в расширении знаний, помощь учащимся в изучении Орловского региона. Лагерем организовывались экскурсии и походы, проводилась политико-воспитательная, физкультурная, культурно-массовая и военно-прикладная работа. Предполагалось, что вся работа в нем будет строиться на основе самостоятельности и творческой инициативы самих учащихся, направляемых воспитателями лагеря. В качестве воспитателей выступали сотрудники Орловской областной ДЭТС.

В течение 1954–1955 учебного года, за исключением школьных каникул, ДЭТС организовано свыше 550 производственных экскурсий, на кото-

рых побывало более 5000 учащихся Орловской области⁷.

Летом 1955 г. облоно были выделены средства на содержание временной базы в городе Москве, которая приняла 200 школьников из Орловской области, организованных в группы. Срок пребывания каждой группы составил 7 дней. В числе бесплатных экскурсий, предложенных детям, были посещение Музея В.И. Ленина, Исторического музея, музея Останкино, обзорная экскурсия по Москве, прогулка по Москве-реке и другие. Свыше 100 человек посетили Кремль⁸.

Этим же летом было выделено 10 бесплатных путёвок в Ленинград для краеведов области. Срок пребывания составил неделю, в течение которой орловцам были предложены экскурсии в Эрмитаж, Смольный, на крейсер «Аврора», а также автобусная экскурсия по местам, связанным с жизнью и деятельностью В. И. Ленина, поездка на теплоходе и экскурсия в город фонтанов Петергоф.

В том же году 118 учащихся школ Курской и Брянской областей посетили Орёл. Их принимала туристская база Орловской областной ДЭТС, находившаяся непосредственно при станции. База была рассчитана на единовременный прием 50–60 человек, предоставляла бесплатно общежитие и экскурсионное обслуживание, срок пребывания на базе составлял, как правило, 3–4 дня. Всего за лето 1955 года на базе при ДЭТС было принято 846 человек (преимущественно школьники из сёл Орловской области).

Таким образом, несмотря на сложное хозяйственно-экономическое положение как в Орловской области, так и в стране в целом, в течение первого послевоенного десятилетия были решены наиболее важные задачи в сфере детского туризма: организована агитационно-воспитательная работа с учащимися школ; обеспечен массовый характер проводимых мероприятий. Посещения музеев, прогулки, экскурсии и походы стали неотъемлемой частью школьной программы в учебный период, а также способом рационального распределения свободного времени в каникулярный период. Централизованное управление и планирование в сфере детского туризма позволило добиться охвата всех школ области и вовлечения практически всех учащихся в туристско-экскурсионную деятельность.

В условиях практически полного отсутствия материально-технической базы экскурсии, прогулки и походы явились наиболее доступным средством организации внеклассной деятельности и досуга детей и молодёжи. Кроме того, подобные

мероприятия стали мощным инструментом идеологического воспитания.

Главной задачей в работе с детьми было формирование у них особого мировоззрения, основанного на идеалах социализма. Прогулки и походы часто имели ярко выраженный соревновательный характер, при этом особенно подчеркивалась сплочённость советской молодёжи, стремление к преодолению трудностей и препятствий, оздоровлению и физическому совершенствованию.

Партийные и комсомольские организации стремились вовлекать в подобные мероприятия учащихся всех школ. При оценке результатов в центре внимания находились количественные показатели. Такой подход негативно сказывался на содержании экскурсионной деятельности и сводил к минимуму образовательные и культурно-познавательные функции экскурсий. Экскурсоводами выступали, как правило, музейные работники и педагоги школ, их подготовке отводилось минимальное количество времени, большую часть которого составлял инструктаж по идейно-политическим вопросам, меньшую – методические рекомендации по проведению мероприятий. Содержанию экскурсий внимание практически не уделялось.

Задача экскурсоводов заключалась не в удобном и доступном представлении учебного материала, а в обеспечении явки учащихся и сопровождении их на маршруте. В результате экскурсии стали инструментом массового идеологического воздействия, а не средством многостороннего и гармоничного развития личности учащихся.

Положительной характеристикой сферы детского туризма в рассмотренный период явился его социальный характер. В течение десятилетия активизировалось пионерское движение (благодаря которому многим детям стал доступен отдых в летних пионерских лагерях) и получила интенсивное развитие сфера санаторно-курортного отдыха детей. В результате туризм сыграл важнейшую роль в оздоровлении молодёжи и стал доступен практически всем детям (при этом важно подчеркнуть внимание государства к детям-сиротам, детям ветеранов и инвалидов Великой Отечественной войны).

Таким образом, использование исторического опыта, накопленного в период 1945–1955 гг., в сочетании с современными подходами (например, привлечение в качестве спонсоров коммерческих предприятий) может быть полезным при организации детского туризма.

Примечания

¹ Долженко Г.П. Опыт разработки классификации современного российского туризма // Приоритеты и перспективы научных исследований международного туризма в XXI веке: труды Международной туристской академии. Выпуск 5. – Москва, 2010. – С. 59.

² Государственный архив Орловской области (далее – ГАОО.) Ф.1281. Оп.1. Д. 67. Л. 23.

³ ГАОО. Ф. 1284. Оп. 1. Д. 24. Л. 9.

⁴ Орловская правда, 1944, 22 декабря.

⁵ ГАОО. Ф. 3085. Оп. 1. Д. 2. Л. 87.

⁶ ГАОО. Ф. 3085. Оп. 1. Д.2. Л. 12.

⁷ ГАОО. Ф. 3085. Оп. 1. Д. 3. Л. 80.

⁸ Там же. Л. 16.

Библиографический список

1. Орел из века в век. Летопись основных событий. 1566–2000 гг. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2003.
2. Орловская область. Историко-экономический очерк. Изд. 2-е. / Под ред. А. Бачурина, А. Кузьмина, Г. Михалева. – Тула: Приокское книжное издательство, 1977.
3. Путрик Ю.С. Становление и развитие государственной политики Российской Федерации в области туризма: 1991–2007 гг. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2007.
4. Соколова М.В. История туризма: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Шаповал Г.Ф. История туризма. – Минск, 1999.

A.S. RUBANIK

THE DEVELOPMENT OF YOUTH TOURISM IN OREL REGION IN THE 1945–1955

This article is based on the materials of the State Record Office of Orel Region. It is devoted to the development of youth tourism in Orel region in 1945–1955. It examine prospect of the using of historical experience in practice of modern tourism.

Key words: *Tourism, excursion, ideology, organizations, youth.*

О.В. РЫЖКОВА

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДИ КРЕСТЬЯН ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

В статье рассматривается распространение начального образования среди крестьян Тульской губернии во второй половине XIX в. Представлены динамика численности учащихся начальных школ, распределение учащихся по типам школ, по полу и возрасту. Разобраны факторы, препятствовавшие обучению крестьянских детей: крестьянский менталитет, низкий материальный уровень сельского населения, удаленность школ от мест проживания учащихся, возраст учащихся.

Ключевые слова: образование, начальная школа, крестьяне, Тульская губерния.

Глубинные изменения, связанные с модернизацией традиционного общества после отмены крепостного права в 1861 г., привели к трансформации менталитета русских крестьян. Изменилось отношение сельских жителей к школе, образование стало рассцениваться как способ адаптации в новых условиях жизни. «Мужик природной сметкой быстро почувствовал практическую пользу знаний»¹. Все больше крестьян видели в образовании залог успешного ведения хозяйственных дел; крестьяне ждали, что школа даст их детям необходимые знания законов и сформирует навыки расчетных операций. «Учить ребят нужно, – говорили крестьяне. – Коли надо записать по извозу, деньги плати. А грамотный сам запишет и расчет сделает. Грамотного всюду зовут, что подписать или написать в волость. Ему всякое дело видней, он не платит, скорее сам получает»².

Для Тульской губернии пореформенного времени 60–90-х гг. XIX в. была характерна стабильная положительная динамика числа учащихся начальных школ.

На рисунке 1 очевиден рост количества учащихся: с 20 561 человек в 1871 г. до 26 812 в 1880 г., 41 944 в 1890 г. и 77 577 человек в 1899 г.

Вместе с тем рост числа учащихся по уездам губернии был неравномерным. Для Тульского, Богородицкого, Ефремовского, Новосильского уездов было характерно устойчивое увеличение количества учащихся.

В Богородицке и уезде заботу о развитии народного образования осуществляли графы Бобринские, которые выступали почетными смотрителями одних учебных заведений и спонсорами других, заботились о распространении женского образования.

Тула – губернский центр с развитой промышленностью, что способствовало развитию образования в городе и в уезде. Менее развит в промышленном отношении был Ефремов, но в 1874 г. через город прошла Рязско-Вяземская железная дорога, способствовавшая хлебной торговле ефремовцев. Новосильский уезд был крупным поставщиком зерна на внегубернский рынок.

К числу уездов со стабильно низкой динамикой роста числа учащихся относились Алексинский, Каширский и Одоевский уезды. Резкое колебание количества учеников было характерно для Веневского, Чернского, Крапивинского, Епифанского уездов.

Таким образом, социально-экономические, культурные и иные особенности уездов обеспечивали стабильный рост учащихся одних уездов, его отсутствие, резкое колебание в других.

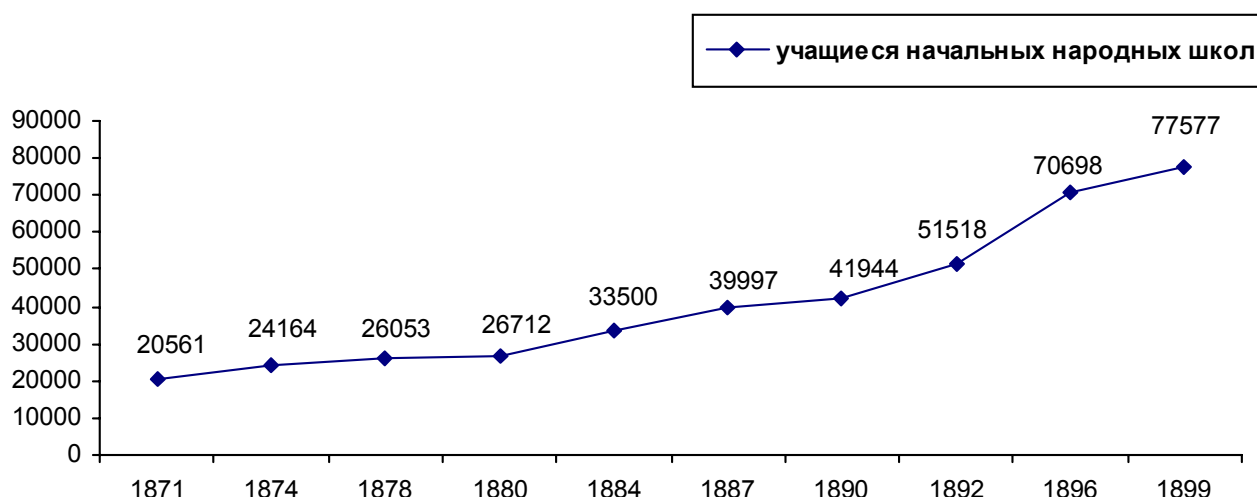


Рис. 1. Динамика роста числа учащихся народных школ Тульской губернии во второй половине XIX в³.

Подавляющее число учащихся начальных школ Тульской губернии рассматриваемого времени было сосредоточено в сельских школах. В 1896–1897 учебном году в 1595 народных школах обучалось 69 630 человек. На долю 134 городских школ приходилось 8532 учащихся, на 1461 сельскую школу 61 098 человек¹.

В выборе типа народной школы сельское население отдавало предпочтение земским училищам, затем церковно-приходским школам и школам

грамоты. Школы Святейшего Синода, церковно-приходские училища с «профессиональной спецификой» являлись менее привлекательными для крестьян.

В 1871 г. учащихся земских школ было 16 366 человек, учеников церковных училищ – 4196, в 1876 г. первых было 23 360 человек, вторых – 4279⁵.

Ситуация в соотношении числа учащихся земских и церковно-приходских школ начала несколько меняться в последней четверти XIX в.

Таблица 1 – Число учащихся народных школ Тульской губернии в конце XIX в⁶.

Годы	Число учащихся по школам						
	МНП, в том числе земские		церковно-приходские		школы грамоты		всего
	абсолют. число	в %	абсолют. число	в %	абсолют. число	в %	
1884	31 000	92	1400	4	1100	3	33 500
1885	33 807	88	2727	7	1972	5	38 506
1887	31 667	80	5341	13	2989	7	39 997
1888	31 805	79	5515	14	2922	7	40 242
1890	30 774	73	6333	15	4837	13	41 944
1891	31 560	70	7431	16	5937	14	44 928
1892	35 140	68	8005	16	8372	16	51 517
1893	36 287	66	7586	14	10 709	20	54 582
1894	33 383	59	8702	15	14 416	25	56 501
1895	35 482	57	10 977	18	15 585	25	62 044
1896	39 605	56	13 103	19	17 990	25	70 698
1898	39 150	46	20 672	25	20 288	24	84 308
1899	38 116	47	21 131	26	18 330	22	81 612

Согласно данным таблицы 1 численное соотношение учащихся земских и церковно-приходских школ произошло в 90-е гг. во многом благодаря принятию в 1884 г. «Правил о церковно-приходских школах» и переходу в 1891 г. в ведение духовенства школ грамоты, учащиеся которых в сумме с учащимися церковных школ при-

ближались к числу учеников земских училищ.

В 1892 г. учащиеся земских школ составляли 35 140 человек (68%), а учащиеся церковных школ и школ грамоты 13 368 (32%); в 1896 г. в земских школах обучалось 39 605 (56%) человек, в школах духовного ведомства – 31 093 (44%); в 1898 г. 40 900 (49%) учеников было в церковных

и училищах и школах грамоты, 39 150 (46%) – в земских.

Согласно таблице 1 основной рост учащихся школ грамоты пришелся на 90-е гг. (после принятия 4 мая 1891 г. «Правил о школах грамоты»). Число их учеников увеличилось с 4837 в 1890 г. до

5937 человек в 1891 г. и 8372 человек к 1892 г. С 1893 по 1898 г. число учащихся школ грамоты опережало число учеников церковно-приходских училищ.

В начальных народных школах губернии учились мальчики и девочки, первые преобладали.

Таблица 2 – Распределение учащихся начальных школ Тульской губернии по полу во второй половине XIX в⁷.

Год	Учащихся			
	мальчиков		девочек	
	абсолютное число	в %	абсолютное число	в %
1871	19 206	93,5	1356	6,5
1874	22 140	91,7	2028	8,3
1876	25 242	91,7	2302	8,3
1879	22 963	89	2918	11,2
1884	29 511	88	3989	11,9
1885	34 008	88,4	4498	11,6
1886	37 564	88	5051	11,8
1887	34 603	86,6	5394	13,4
1888	35 296	87,8	4946	12,2
1889	33 554	87	5067	13,1
1890	36 454	87	5490	13
1891	38 629	86	6299	14
1894	46 459	82,3	10 052	17,7
1895	50 170	81	11 874	19
1896	56 284	79,7	14 414	20,3
1897	56 257	78,5	15 426	21,5
1898	61 031	76,2	19 079	23,8
1899	58 266	75,2	19 311	24,8

Согласно данным таблицы 2 во второй половине XIX в. среди учащихся начальных школ губернии преобладали мальчики.

В 1871 г. они составляли 19 206 человек (93,5%), девочки 1356 (6,5%); в 1876 г. мальчиков 25 242 (91,6%), девочек 2302 (8,3%); в 1879 г. первых 22 936 (89%), вторых 2918 (11,2).

Одной из причин, препятствовавших обучению девочек, были сохранившиеся традиционные взгляды сельского населения на женское образование. Крестьяне считали, что удел девочек – замужество, рождение и воспитание детей, ведение домашнего хозяйства.

С середины 80-х гг. XIX в. ситуация с женским образованием несколько меняется. Число учащихся-девочек постепенно увеличивается с 3989 (11,2%) в 1884 г. до 5394 (13,4%) в 1887 г. С середины 90-х идет стабильный рост количества учениц – с 11874 (19%) в 1895 г. до 19311 (24,8%) в 1899 г.

Наибольшее распространение женская грамотность получила в северных и северо-западных уездах губернии (Каширском, Алексинском, Тульском), затем в центральных и восточных уездах (Веневском, Епифанском, Богородицком, Крапивен-

ском), что было связано с развитием отхожих промыслов в названных уездах.

Развитие отходничества способствовало проникновению городского образа жизни в деревню. Уходя на промыслы, крестьяне (часто отец с сыновьями) знакомились с городской культурой, меняя при этом свое отношение, свои взгляды на многие вещи, в том числе и на женское образование.

В отношении к женскому образованию в конце XIX в. наблюдалась разница во взглядах мужчин и женщин. Отцы охотнее отпускали дочерей учиться, матери часто мешали этому. Указанное отношение женщин к образованию имеет свои основания. Не будучи сами грамотными, не выходя в течение всей жизни из пределов будничной, семейной обстановки, деревенские женщины и не могли осознавать пользу образования. И так, развитие отходничества способствовало развитию женского образования.

Школа привлекала к себе детей самых разных возрастов: меньше всего в ней было 6-летних детей, больше всего – детей старше 16 лет. Наибольшее число учащихся детей обоего пола приходилось на 9-, 10-, 11- и 12-летние возрасты.

В развитии народного образования Тульской губернии пореформенного времени были и препятствия, прежде всего те, которые зависели от самих крестьян, – это проблема пропусков крестьянскими детьми занятий и оставление школы до завершения учебного курса.

Причины нерегулярного посещения учениками школы учителя Тульской губернии связывали с крестьянским бытом: «У одного ученика дома солили огурцы или рубили на зиму капусту – как ребенку оставить такое важное хозяйственное событие и идти в школу. Другой ученик целое утро должен был стеречь корову. Третий держал барана за ноги, когда отец его стриг»⁸.

Кроме помощи по хозяйству дети оказывали родителям помощь в дни проведения ярмарок. «Дети в этот период приносят немалую пользу, участвуя или в покупке товара, или в его продаже»⁹. «Во время ярмарок в 10, 11 и 12 пятницы – осеннюю Сергиевскую и Скорбещенскую (25 сентября и 27 октября), равно и весеннюю Георгиевскую, и говорить нечего – ни одного мальчика не встретишь на дворе заведения».

Дети не посещали школу во время церковных праздников. В такие праздники, как Славное обновление храма Никиты-мученика, Знамения Богородицы, Афанасия 13, 15 октября, 24 ноября и 18 января, Дмитриевскую поминальную субботу, очень мало мальчиков приходило в класс.

Еще одной причиной непосещения школы была бедность семьи. «В одной из крестьянских семей три сына, от 9 до 13 лет, все трое записаны в училище. Один день придет один мальчик; два дня другой, там его сменит третий. Спрашиваю, почему не являются все вместе? Сказывает, что у бедняжек только одни сапоги на троих»¹⁰.

Смотритель Алексинского уездного училища в своем отчете за 1873 г. писал следующее: «В Алексинском уездном училище много бедных учеников, которые не имеют приличной одежды. В зимний период учащиеся совершенно не ходят на занятия за неимением теплой одежды»¹¹.

На всем протяжении второй половины XIX в. существовала проблема выбывания учащихся из школы до завершения учебного курса. Учащиеся начальных школ в основном обучались около одного года, затем шли те, кто учился два года; обучающиеся 3–4 года были в меньшинстве.

В 1896–1897 учебном году во всех типах школ Тульской губернии обучалось 32 408 человек, было 4102, что к общему числу их составляет 12,6%. Менее всего оставивших школу приходилось на северные Каширский, Алексинский, Одолевский уезды, более всего – на черноземные: Бо-

городицкий, Епифанский, Крапивенский и Новосильский.

Таким образом, одной из причин раннего оставления школы являлся земледельческий образ жизни крестьян. «Население не посылает детей учиться в большинстве случаев не потому, что не хочет этого, а под влиянием материальных невзгод, побуждающих извлекать средства к существованию из труда детей»¹².

Это обстоятельство отмечали и учителя других губерний: «Учились два мальчика, одному 11 лет, другому 12; учились хорошо. Отца у них не было, а только мать и старший брат 18 лет, земли на одну душу. Мальчики в зиму выучились читать, хотя не бегло, но верно... На следующую зиму они не пришли в училище, хлеба родилось мало; поневоле нужно было вместо школы ходить по миру»¹³.

Среди причин оставления школы следует назвать родительское влияние. «Крестьянин наш доволен-предоволен, если сын его читает, сумеет кое-как написать письмо (закрывающее в себе обыкновенно одни только низкие поклоны и желание здоровья) и запишет в амбар, сколько отец его намолотил ржи, овса»¹⁴.

Вместе с тем в конце XIX в. много учителей Тульской губернии сообщало: «Родители убеждаются в пользе обучения, в необходимости для своих детей завершить школу»¹⁵.

В пореформенный период первостепенными факторами, влиявшими на продолжительность пребывания учеников в школе, были расстояние от местожительства детей до школы, возраст учащихся.

По Тульской губернии расстояние, которое могло быть принято за доступное для посещения школы, не должно было превышать двух верст. Это расстояние было продиктовано целым рядом факторов, например климатическим. Снежные зимы, весенние распутицы прямым образом затрудняли дорогу к школе.

Лица, заинтересованные в обучении крестьянских детей, принимали меры, помогавшие учащимся посещать школы, удаленные на большое расстояние от места жительства.

Согласно данным, из 538 училищ (о которых имелись сведения на 1896–1897 учебный год) в 80 (15%) применялись ночлег в училище, подводы, наем квартир, бесплатное предоставление квартиры попечителем. Наиболее распространенными был наем квартир (39) и подводы (26), бесплатное предоставление квартиры практиковалось только в одном Алексинском уезде¹⁶.

В Российской империи законодательно не был урегулирован возраст детей, поступающих в шко-

лу. Поэтому достаточно часто дети в возрасте до 6 лет, а также 7-, 8-, 9-летние чаще покидали школу, даже если жили на расстоянии до двух верст.

Таким образом, пореформенная эпоха способствовала развитию системы народного образования и постепенной трансформации крестьянских взглядов на него.

Вместе с тем продолжали существовать факторы, препятствовавшие распространению образования в крестьянской среде:

- крестьянский менталитет, сформированный локальным сообществом, настроенным на мини-

мальный образовательный уровень мужского населения и неграмотность населения женского;

- низкий материальный уровень крестьянского населения одной из губерний оскудевающего центра России, включенность крестьянских детей в хозяйственную жизнь семьи, мира;
- отсутствие обязательного образования в Российской империи;
- незначительный охват российской сельской провинции образовательными учреждениями различных типов, обостряющий проблему удаленности школ от мест проживания учащихся.

Примечания

¹ Безгин В. Б. Крестьянская повседневность (традиции конца XIX – начала XX в.). – М., 2004. – С. 72.

² Бунаков Н. Сельская школа и народная жизнь. Наблюдения и заметки сельского учителя. – СПб., 1906. – С. 295.

³ Составлено по: Начальное народное образование в Тульской губернии в 1896–1897 гг. – Тула, 1898; Дружинина А. Г. Начальное народное образование в Тульской губернии с 1809 по 1900 г. – Тула, 1901; Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. – М., 1890.

⁴ Начальное народное образование в Тульской губернии в 1896–1897 гг. – Тула, 1898. – С. 2.

⁵ Дружинина А. Г. Начальное народное образование в Тульской губернии с 1809 по 1900 г. – Тула, 1901. – С. 113–124.

⁶ Подсчитано по: Двадцатипятилетие церковных школ Тульской епархии (1884 – 1909 гг.). – Тула, 1909; Дружинина А. Г. Указ. соч.

⁷ Подсчитано по: Дружинина А. Г. Указ. соч. – С. 113–124, 147, 153.

⁸ ГАТО. Ф. 52. Оп. 1. Д. 246. Л. 14.

⁹ ГАТО. Ф. 246. Оп. 1. Д. 7. Л. 36.

¹⁰ // Народная школа. – 1873 г. – № 12. – С. 23.

¹¹ ГАТО. Ф. 7. Оп. 1. Д. 697. Л. 16.

¹² ГАТО. Ф. 7. Оп. 1. Д. 574. Л. 83.

¹³ // Народная школа. – 1873 г. – № 12. – С. 23.

¹⁴ // Народная школа. – 1878 г. – № 11. – С. 22.

¹⁵ ГАТО. Ф. 1029. Оп. 1. Д. 6. Л. 45.

¹⁶ Начальное народное образование. Указ. соч. – С. 84.

O.V. RYZHKOVA

THE DISSEMINATION OF EDUCATION AMONG THE PEASANTS OF THE TULA PROVINCE AT THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

The article deals with the dissemination of primary education among the peasants of the Tula province at the second half of the 19th century. It presents the dynamics of the number of the pupils of primary schools, the distribution of pupils among the types of schools according to their sex and age. The article describes the factors preventing from teaching the peasant children: the peasant mentality, the low material level of the rural population, the far distance between the schools and the pupils' homes, the age of pupils.

Key words: *education, primary school, peasants, the Tula province.*

*Д.В. ТОКАРЕВА, аспирантка кафедры философии и истории Орловского государственного технического университета
Тел. 89803621860, aprella@mail.ru*

КОНСТИТУЦИОННОЕ ЗАКОНОТВОРЧЕСТВО И ПРОЕКТ ОСНОВНОГО ЗАКОНА ВРЕМЕННОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА

Данная статья посвящена анализу законотворческой деятельности по реформированию государственного устройства России, отраженному в проекте Основного закона Временного правительства. Анализ его конституционных проектов позволяет определить приоритетные идеи развития российского конституционализма в начале XX в., выявить модель правового государства, проанализировать систему органов власти, принцип разделения властей, а также правовой статус личности.

***Ключевые слова:** Временное правительство, государственное устройство, Юридическое совещание, конституционный проект, права личности, Учредительное собрание.*

Формирование правового государства и гражданского общества в России диктует насущную необходимость изучения отечественного исторического опыта конституционного строительства, предопределяет актуальность историко-правового анализа предшествующего этапа демократических преобразований в межреволюционный период 1917 года. Требуется более глубокого научного осмысления теории и практики разработки конституционных проектов и подготовки конституционной реформы рабочими органами Временного правительства – Юридическим совещанием и Особой комиссией по составлению проектов основных законов.

Вопросы выбора модели государственности, планы Временного правительства по оформлению демократического режима власти актуальны и сегодня, заслуживают серьезного анализа, в частности разработка накануне Октябрьской революции 1917 года Конституции Российской демократической республики (так называемый «Кадетский проект», поскольку в составе конституционной комиссии преобладали представители кадетской партии).

В исторической литературе советского периода проблемы государственно-правовых преобразований Временного правительства и особенно конституционного законотворчества специально не изучались, в работах таких ученых, как Э.Н. Бурджалов, П.В. Волобуев, Е.Н. Городецкий, В.С. Дякин, Х.М. Астрахан, И.П. Сафронова и других,¹ исследовались лишь отдельные аспекты этой проблемы.

Деятельность Временного правительства расценивалась исключительно отрицательно, а вопросы, связанные с разработкой конституционных проектов, подготовленных Юридическим совещанием при Временном правительстве для представления в Учредительное собрание, освещались, но тенденциозно или фрагментарно. Но в последние годы появились некоторые работы, непосредственно затрагивающие поставленную проблему².

Определенное «невнимание» исследователей к конституционным проектам Временного правительства объясняется и тем, что для теории и практики конституционно-правового развития значение имеет то, в какой степени, в каких формах, в какие сроки, в каком объеме были воплощены в жизнь те или иные конституционные теории или проекты, а конституционные проекты Временного правительства так и остались проектами.

В течение двух последних десятилетий наблюдался поворот, происшедший в исследовании русского либерализма, от замалчивания его существования и резко негативной оценки его «буржуазности» в советское время до его восторженной оценки и стремления увидеть в нем единственно возможный образец для подражания в начале 1990-х годов. Неоднозначный опыт социальных преобразований последних лет подтверждает непреходящую ценность многих основных идей и принципов, в разработке которых отечественный либерализм сыграл огромную роль. К тому же в правотворческой деятельности Временного правительства есть немало достижений, ценных идей, которые представляют интерес и на современном этапе³.

Вопрос о будущем государственном строе должен был решиться в Учредительном собрании, что и было зафиксировано в Декларации Временного правительства от 3 марта.

Как известно, Временное правительство не стремилось сразу же коренным образом реформировать государственный аппарат, поэтому оформление конституционного строя после отречения государя императора 3 марта 1917 года несколько затянулось. От февраля до октября 1917 г. в России не было конституции или Основного закона государства. По мысли кадетских правоведов, выработка конституции являлась прерогативой Учредительного собрания. В основу этой конституции должны быть положены: торжество народного волеизъявления, с чем связан вопрос о форме правления (монархия или республика); широкое развитие местного самоуправления; признание и обеспечение широкой индивидуальной свободы граждан⁴.

Нельзя согласиться с имевшей место точкой зрения в историко-правовой литературе, что Временное правительство саботировало идею конституционных преобразований в России. 25 марта 1917 г. вышло постановление Временного правительства об образовании «Особого совещания для изготовления проекта Положения о выборах в Учредительное собрание».

В состав Особого совещания для подготовки проекта Положения о выборах были назначены специалисты по вопросам государственного права, представитель статистической науки, другие компетентные лица, а также политические и общественные деятели, представляющие главные политические и национально-политические течения России⁵.

Временное правительство постепенно двигалось по пути конституционного строительства, об

этом свидетельствуют следующие документы. 20 июля 1917 г. было издано постановление об утверждении Положения о выборах в Учредительное собрание. О стремлении Временного правительства к установлению республиканского строя и юридическому закреплению его конституцией свидетельствуют и некоторые другие факты. 1 сентября 1917 года А.Ф. Керенский подписывает постановление, в котором говорится, что государственный порядок, которым управляется Российское государство, есть порядок республиканский, и провозглашает Российскую республику.

Затем 12 сентября 1917 года было созвано Всероссийское демократическое совещание из представителей социалистических партий (эсеров, меньшевиков, трудовиков и др.), а также представителей Советов, профсоюзов, торгово-промышленных кругов, воинских частей. Посредством Предпарламента лидеры буржуазных партий рассчитывали направить Россию по пути буржуазного парламентаризма.

Сложная политическая обстановка в стране, активизация деятельности Советов, усиление влияния на массы со стороны большевиков заставляют Временное правительство ускорить работу по конституционному оформлению республиканского строя.

У истоков формирования демократической государственности в России стояли выдающиеся ученые-юристы Н.И. Лазаревский, В.М. Гессен, В.Ф. Дерюжинский, Б.Э. Нольде, С.А. Котляровский, Я.М. Магазинер, Н.И. Палиенко, К.Н. Соколов, М.М. Винавер, А.М. Кулишер, Б.Е. Шацкий, А.И. Васильчиков, А.А. Боголепов, В.Н. Маевский, Н.М. Коркунов, С.А. Корф, А.Д. Градовский и другие.

Многие из них непосредственно принимали участие в правовом обеспечении политики Временного правительства, будучи членами Юридического совещания и Особой комиссии. Н.И. Лазаревский занимался разработкой вопросов о компетенции законодательных учреждений, о федерализме, автономии и самоуправлении при сохранении государственного единства. В.М. Гессен разрабатывал проблемы гарантии прав гражданской свободы, «вопросы натурализации и подданства», А.М. Кулишер и Б.Е. Боголепов — первоначальный проект об организации исполнительной власти и статусе Временного президента России. В.Ф. Дерюжинский представил проект об организации судебной системы и формах ее взаимодействия с Сенатом. К.Н. Соколов ведал правовым обеспечением административной системы, составил проект о статусе Совета министров и каждого министра в отдельности и т.д. Их идеи и опыт в

разработке государственно-правовых проблем были использованы при формировании демократического государства в России.

11 октября 1917 г. в порядке подготовки к Учредительному собранию по выработке проекта конституции начала работать Особая комиссия по составлению проекта Основных законов под председательством Н.И. Лазаревского (он же председатель Юридического совещания при Временном правительстве). В состав комиссии, постепенно пополняемый путем кооптации «представителей науки государственного права и общественных деятелей», вошли около 30 человек, в большинстве – кадетских правоведов (А.А. Боголепов, М.М. Винавер, В.М. Гессен, В.Ф. Дерюжинский, С.А. Котляровский, В.Д. Набоков, Б.Э. Нольде и др.)⁶.

Комиссия начала разработку проекта конституции, согласно которому будущая Россия должна была представлять буржуазную республику во главе с президентом, избранным Учредительным собранием на один год, и двухпалатным парламентом.

Предполагалось, что конституция должна представлять собой «объемистый законопроект, приблизительно в 200 статей»⁷, основное содержание которых включает следующие положения: декларация и гарантии прав гражданской свободы; принцип федерализма, автономии, самоопределения и государственного единства; народное представительство; двухпалатность; президент республики; организация судов, независимость их и несменяемость; организация администрации; ответственность министров; Сенат; Совет министров; бюджет, займы, налоги; печать, герб, знамя⁸. Позже было решено включить в будущую конституцию и главу о церкви.

Обсуждение вопроса о декларации прав включало две ее возможные формы: 1) содержащей в себе мнимые нормы, одно лишь провозглашение принципов и вследствие этого лишенной содержания (Французская конституция 1789–1791 гг., Прусская конституция 1850 г. и глава VIII Основных законов России); 2) содержащей комплекс конкретных правовых норм, наиболее важных юридических проявлений свободы (конституции 60-х гг. XX века, конституции Балканских государств)⁹.

После длительных обсуждений Комиссия приняла «соломоново» решение: с одной стороны, она не встретила «принципиальных возражений против включения в декларацию позитивных прав», а с другой – указала, что «помещение всех прав этого рода может оказаться не имеющим практического значения». Предложение об обязанностях граждан было принято без каких-либо обсуждений и единогласно.

Вопрос о гражданстве был решен с учетом опыта иностранного законодательства, которое подразделяется на три основные группы: популистскую, способствующую приросту народонаселения; национальную, имеющую цель привлечь возможно большее число лиц той же национальности к инкорпорации в состав господствующей в данном государстве национальности; интернациональную, руководствующуюся общностью интересов всех государств¹⁰.

Горячие споры в Комиссии вызвал вопрос о структуре органа народного представительства (законодательного собрания, парламента). А.М. Кулишер и Б.Е. Шацкий выработали «Тезисы по вопросу о верхней палате». Было решено, что ввиду огромной работы, предстоящей Учредительному собранию, следует признать целесообразным учреждение сразу двух полноправных палат, ограждающих непрерывность и плодотворность хода законодательных работ. Указывалось на необходимость насаждения и укрепления в стране законности и правосознания¹¹.

Комиссия выработала также «предварительный проект статей основных законов по вопросу об автономии (федерации)».

В ходе напряженной работы в промежутке между 11 и 20 октября Комиссия представила проекты законов: о гражданах Российской Республики, об автономии и федерации, об однопалатной и двухпалатной системах, о позитивном статусе прав гражданина.

По проекту Юридического совещания исключительные полномочия предоставлялись главе власти – временному президенту, избираемому Учредительным собранием. Президент по предложению Совещания должен был обладать правом законодательной инициативы, он же руководил внешней политикой и являлся верховным главнокомандующим¹².

С точки зрения «технологии» законотворчества можно признать положительную роль работы Особой комиссии, которая достаточно оперативно готовила законопроекты, разумеется, в интересах упрочения государственности.

Практически все члены Юридического совещания и Особой комиссии имели общую политическую и партийную платформу, что отразилось в преобладании консервативных подходов к разработке правовых вопросов. Все они принадлежали к либеральному политическому крылу и отстаивали кадетский вариант государственно-правовых реформ. Их взгляды отражены в законодательных актах правительства и конституционных проектах.

Реализация проектов, подготовленных Комиссией, должна была существенно изменить судьбу России. Страна должна была стать «единым и нераздельным» государством, президентской республикой, законодательная власть в которой принадлежала бы двухпалатному парламенту. В проекте закона об организации временной исполнительной власти при Учредительном собрании были достаточно подробно расписаны полномочия временного президента Российской Республики. Там отмечалось, что временный президент будет осуществлять свои полномочия под надзором Учредительного собрания и при содействии Совета Министров, пользующегося доверием Собрания.

Президент избирался Учредительным собранием посредством закрытой баллотировки сроком не более чем на год. Предусматривалось, что все законопроекты правительство будет вносить на рассмотрение Учредительного собрания по распоряжению и от имени президента. Президент направляет в Правительствующий Сенат для опубликования все законы, принятые законодательным собранием, издает указы об устройстве, составе и порядке действий правительственных учреждений, за исключением учреждений судебного ведомства, является гарантом исполнения законов¹³.

При разработке проекта конституции нашла отражение идея «ответственного министерства». «Председатель Совета Министров и все министры совместно ответственны пред Учредительным собранием за общий ход государственного управления. Каждый из них в отдельности ответствен пред Собранием за свои действия и распоряжения, а также за скрепленные ими указы и распоряжения Временного правительства»¹⁴.

Проект конституции, который Юридическое совещание планировало предложить Учредительному собранию, должен был закрепить в России государственный строй в форме унитарной республики с сильной президентской властью. В преемственности многих полномочий монарха Временным правительством и Временным президентом России отражался характер политического и юридического мышления авторов конституции, сделавших ставку на правопреемственность конституционных принципов Основных государственных законов 1906 г. и конституционных проектов Временного правительства России 1917 г.

Следует отметить, что Особая комиссия Юридического совещания стремилась реализовать один из президентских или полупрезидентских вариантов республиканской формы правления. Об этом свидетельствовали обширные полномочия

председателя Собрания и его предполагаемые, по версии законодателя, непосредственные контакты с рабочими структурами Временного правительства через канцелярию Собрания. Его главной задачей было оформление режима сильной исполнительной власти и недопущение революционных переворотов в стране с утверждением конституционного порядка¹⁵.

Идея широкого развития местного самоуправления легла в основу конституционных проектов Временного правительства. Земство получало новое место и значение в государственном механизме. Самоуправление становилось частью механизма государственного управления, ему передавалась вся полнота власти на местах. К новым функциям местного самоуправления можно отнести оказание юридической помощи населению, руководство школьным делом, устройство бирж труда, охрану труда, руководство милицией¹⁶.

Анализ конституционных проектов Временного правительства показывает, что они продолжили традиции российского конституционализма XIX – начала XX в., включавшего в свои разработки приоритет прав личности, разделение властей, народное представительство, сильную судебную власть и развитое местное самоуправление. Законодательная деятельность Временного правительства в первую очередь была направлена на закрепление прав и свобод личности, а также на формирование механизмов представительной демократии. В то же время, хотя в России в начале XX в. и были провозглашены основные права и свободы, проблема состояла в отсутствии механизмов их реализации, гарантий и защиты.

Следует также отметить, что многочисленные постановления Временного правительства, конституционные проекты и иные нормативные акты свидетельствовали о приверженности его реформаторского крыла к типичным формам западной демократии, но только на уровне идей, а не в реальной политике, где демократические тенденции часто скрывали диктаторские, промонархические устремления. Неспособность правительства создать политический и юридический механизм в разрешении проблем войны и мира, аграрной, унитаризма – федерализма, по существу, и предопределила переход инициативы в руки леворадикальных сил и крах предлагаемой кадетами модели строительства демократической государственности.

Октябрьский переворот и смена власти прервали деятельность конституционной комиссии Временного правительства. Приход большевиков



к власти и последовавший роспуск Учредительного собрания положили конец развитию России по реформистскому пути, на который были ори-

ентированы все либеральные конституционные модели. Конституция как Основной закон государства так и не стала реальностью.

Примечания

¹Бурджалов Э.Н. Вторая русская революция. Восстание в Петрограде. – М., 1967; Волобуев П.В. Экономическая политика Временного правительства. – М., 1962; Он же. Из истории борьбы Временного правительства с революцией // Исторический архив. – 1960. – № 5; Он же. Пролетариат и буржуазия России в 1917 году. – М., 1964; Дякин В.С. Русская буржуазия и царизм в годы I мировой войны (1914–1917 гг.). – Л., 1967; Астрахан Х.М. Большевики и их политические противники. – Л., 1975; Сафронова И.П. Государство и право России в период от февраля до 25 октября 1917 года. – Харьков, 1965.

²Искевич И. С. Правотворческая деятельность и конституционные проекты Временного правительства: Дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2005; Левчук С. В. Становление демократической государственности и конституционные проекты Временного правительства России в межреволюционный период 1917 года: Дис. ... канд. юрид. наук. – М., 1998; Кудинов О.А. Российский конституционализм в XIX – начале XX в.: теория и практика. Дис. ... д.ю.н. – М., 2003; Кравец И.А. Конституционное развитие России: проблема периодизации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Конституционные основы организации и функционирования институтов публичной власти в Российской Федерации». Екатеринбург, 2001.

³Искевич И.С. Указ. соч.

⁴Вестник права. – 1917. – № 20. – С. 412–413.

⁵Пахоменко Н.Б. Из истории конституционных проектов в России. – М., 2000. С. 123.

⁶Гайда Ф.А. Механизм власти Временного правительства (март – апрель 1917 г.) // Отечественная история. – 2001. – № 2. – С. 37.

⁷Пахоменко Н.Б. Указ. соч. – С. 125.

⁸Сборник указов и постановлений Временного правительства. Вып. 1. 27 февраля – 5 мая 1917 г. Пг., 1917. С. 192–197.

⁹Пахоменко Н.Б. Указ. соч. – С. 128.

¹⁰Там же. – С. 129.

¹¹Там же. – С. 130.

¹²См.: Временное правительство и Учредительное собрание // Красный архив. – 1928. – № 3. – С. 108.

¹³См.: Кудинов О.А. Конституционные проекты 1917 г. // Сборник научных работ. Вып. 2. – Белгород, 2001.

¹⁴Пахоменко Н.Б. Указ. соч. – С. 131.

¹⁵Искевич И.С. Указ. соч. – С. 79.

¹⁶Там же. – С. 81.

D.V. TOKAREVA

THE CONSTITUTIONAL LAWMAKING AND THE PROJECT OF THE ORGANIC LAW OF PROVISIONAL GOVERNMENT

Given clause is devoted to the analysis of legislative activity on reforming a state system of Russia, reflected in the project of the Organic law. The analysis of the constitutional projects of Provisional government allows to define priority ideas of development of the Russian constitutionalism in the beginning of XX century, to reveal model of a lawful state, to analyse a principle of division of authorities, and as system of authorities and a legal status of the person.

Key words: Provisional government, a state system, Legal meeting, the constitutional project, the rights of the person, the Constituent assembly.

Т.Н. ТОКМАКОВА, аспирантка кафедры истории России
Орловского государственного университета
Тел.: 45-61-67, 89202803948; tanya-nik-90@mail.ru

ФРАНЦУЗСКАЯ КНИГА В СОСТАВЕ ЧАСТНОЙ БИБЛИОТЕКИ ЦУРИКОВЫХ (НА МАТЕРИАЛАХ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Статья посвящена малоизученному в современной исторической науке аспекту отечественной региональной истории – исследованию проблемы франко-русских культурных связей в последней четверти XVIII – первой половине XIX в., в частности проблеме восприятия французской литературы российским провинциальным дворянством. Выявление особенностей провинциальной книжной культуры в данной статье происходит на основе изучения и анализа частной библиотеки Цуриковых. Статья основана на архивных (в том числе неопубликованных) документах и мемуарных исторических источниках.

Ключевые слова: частная библиотека, галломания, французская литература, провинциальная книжная культура, орловское дворянство.

Одним из значительных явлений дворянской культуры является книжность, которая нашла свое воплощение в создании частных книжных коллекций. Первые дворянские библиотеки появляются еще в XVII в. Однако стимулом к появлению многочисленных книжных коллекций дворян являлся «Манифест о даровании вольности российскому дворянству» от 1762 г. Петра III, а затем «Жалованная грамота» Екатерины II в 1785 г. Дворяне – «деятели» Петровской эпохи, чья жизнь целиком посвящалась военной службе – ушли в прошлое. Многие из дворян вышли в отставку и направились в свои родовые гнезда, где чтение становится одним из главных элементов их свободного времяпрепровождения. Мода на «просвещение», воцарившаяся с приходом к власти Екатерины II, сделала библиотеку необходимой принадлежностью каждого богатого дома¹.

Но в разные эпохи были свои книжные предпочтения и литературные вкусы. На складывание «книжной моды» могли влиять особенности внешней и внутренней политики государства, установление с другими государствами не только дипломатических, но и культурных связей, особенности дворянского воспитания и другие факторы. В исследуемый хронологический период наибольшей популярностью среди дворянства пользовалась французская литература. Иногда даже в частных библиотеках французская книга занимала преобладающее положение. Конечно, столичное дворянство влияло на формирование «книжной моды» и задавало тенденции культурного развития, которое в данный хронологический период определялось термином «галломания», т.е. увлечение французской культурой.

По проблеме влияния французской литературы в России во второй половине XVIII – первой четверти XIX в. можно привести ряд общих работ. Можно выделить объемный труд, энциклопедическое издание в семи томах по истории франко-русских отношений на рубеже двух столетий и в период Отечественной войны 1812 г. «Отечественная война и русское общество»². Некоторые статьи данной работы посвящены изучению общественно-политического и культурного влияния Франции на Россию. Приведены отрывки сообщений как иностранных послов, находившихся в Российской империи, так и отечественных мемуаристов по поводу событий Великой французской революции и ее отголосков в России, а также взаимоотношению двух держав во время военного конфликта. Следует назвать сборник научных работ «Книга и ее распространение в России в XVI–XVIII вв.»³, посвященный различным аспектам изуче-

ния книги в России, в частности вопросам, касающимся репертуара французских книг в России, выявлению наиболее популярных жанров французской литературы в зависимости от книжного спроса покупателей. Труды И.Е. Баренбаума и Т.Е. Давыдовой «История книги»⁴, С.Ф. Либровича «История книги в России»⁵ рассматривают большой хронологический период развития русской книги, в частности обращая внимание на период французского книжного засилья в России и последствия для русской литературы и литераторов этого влияния. В своем труде «История русской книги в XIX в.»⁶ М.Н. Куфаев рассматривает тенденции развития книжного дела в России, уделяя особое внимание эпохе Екатерины Великой, чей период правления обозначился резким увеличением французской литературы в высших слоях русского общества. Сборники научных работ «Рукописная и печатная книга»⁷ и «Книга в России до середины XIX в.»⁸ также затрагивают аспекты франко-русских культурных связей, в частности анализируют состав частных библиотек представителей столичного дворянства, выявляют репертуар и наиболее популярные жанры французской литературы в России, затрагивают вопросы покупки и продажи книг, социальный и имущественный состав покупателей книжных лавок и т.д. Можно назвать работы Б.И. Краснобаева «Русская культура во второй половине XVII – начале XIX в.»⁹, статью Т.А. Коваленко «Менталитет дворянской культуры»¹⁰ и др.

Региональный аспект изучения данной проблемы, к сожалению, еще мало изучен. Можно привести следующие работы: труд Г.М. Пясецкого «Исторические очерки г. Орла»¹¹, который затрагивает различные аспекты истории города Орла, в частности систему воспитания, частные библиотеки, нравы орловских жителей в середине XVIII в.; монографию М.И. Лавицкой «Орловское потомственное дворянство второй половины XIX – начала XX в.»¹², в которой рассматриваются социально-экономические, политические и культурные аспекты развития орловского дворянства. Следует назвать также работу В. Неделина «Орел изначальный»¹³.

Одним из основных источников для исследования данной проблемы является личный фонд Цуриковых¹⁴, в котором содержится деловая и личная переписка, а также имеется владельческая опись личной библиотеки Цуриковых¹⁵.

На рубеже двух столетий «галломания» была очень заразна, и даже в первой половине XIX в. российское дворянство было по-прежнему зачаровано французской литературой. Если гово-

рить о столичном дворянстве, то можно выделить два основных направления французской литературы, которые были наиболее популярны в аристократических кругах второй половины XVIII–XIX в. Это легкий жанр чтения – романы, басни, трагедии, комедии французских авторов XVII–XVIII вв., таких как драматурги Ж.-Б. Расин, Ж.-Б. Мольер, Н. Буало, П. Корнель, баснописцы Жан де Лафонтен и Ж.-П. Клори де Флориан, Ш.А. Демутье, поэты, стоявшие у истоков французской поэзии, аббат Гийом-Амфри де Шолье и Шарль-Огюст де Лафар, поэты Бернис и Жан-Бернар, писатель Бернарден де Сен-Пьер и поэт Жак Делиль, С.Ж. Буффлер. Так, в XVIII в. из 839 романов с иностранного на русский было переведено 336¹⁶. К наиболее серьезным литературным вкусам можно отнести идейного руководителя известного в России издания «Энциклопедии» и единомышленника Вольтера Дидерота или Дени Дидро, Вольтера с его известными философскими повестями и «Философскими письмами» и представителей радикального направления Мабли с его политическими и общественными трудами, Ж.Ж. Руссо с общественно-политическими и нравственными произведениями, а также П. Рейналя. Помимо этого дворяне увлекались французскими мемуарами, сочинениями исторического и социально-экономического характера, посредством периодических изданий получали «свежие» сведения о политических, социальных, культурных изменениях и событиях в странах Западной Европы.

Однако вышеперечисленные литературные пристрастия относились в основном к среде столичного дворянства. Провинциальное дворянство, в свою очередь, несколько отличалось от столичного по стилю жизни и образу мышления. В этой связи представляется довольно интересным и актуальным анализ литературных вкусов провинциального дворянства. В качестве примера может послужить провинциальный дворянский род Цуриковых.

Цуриковы являлись представителями коренного орловского дворянства. Цуриковы владели вотчинами еще с конца XVI в. и были внесены в дворянскую родословную книгу Орловской губернии¹⁷. На протяжении XVI–XIX вв. Цуриковых можно было отнести к «верхам» коренного орловского дворянства, чьи представители играли важную роль в политической, общественной, экономической и культурной жизни Орловской губернии¹⁸.

В Государственном архиве Орловской области имеется на хранении личный фонд Цуриковых, содержащий собственноручную опись родовой библиотеки, сделанную, по-видимому, не позднее

конца XIX в. Книги Цуриковых хранились в сундуках и даже в диванах, о чем свидетельствуют записи¹⁹. Многие сочинения указаны без авторов и даже имеют неполное содержание названия, но указано количество томов каждого экземпляра. Несмотря на то, что дворянство представляло собой образованную прослойку российского общества, а знание французского языка являлось отличительным знаком привилегированного сословия, тем не менее было выявлено неправильное написание французских слов и выражений. К сожалению, автор описи не всегда указывает даты изданий книг, что затрудняет возможность установления лица, приобретавшего экземпляр.

В библиотеке Цуриковых отсутствует классификация книг по тематикам и при составлении описи, и при хранении книг. Возможно, дан неполный перечень книг, поскольку упоминаются только книги, хранившиеся в сундуках или диванах. Сама книжная коллекция почти полностью утеряна в годы Великой Отечественной войны. Лишь малая часть родовой библиотеки Цуриковых сейчас находится в Орловской областной публичной библиотеке им. И.А. Бунина, в фонде «Коллекции»²⁰.

Зная, насколько сильным было увлечение французскими трудами в русском обществе второй половины XVIII в. и продолжалось еще и в первой половине XIX в., хотелось бы проанализировать состав частной библиотеки Цуриковых и выявить репертуар французской книги.

Библиотека Цурикова представляет большой интерес, так как характеризует не только ее владельцев, но и время и особенности книжного мировоззрения провинциального дворянства.

Библиотека Цуриковых, по-видимому, формировавшаяся со второй половины XVIII в., насчитывала около 3689 томов. В книжные коллекции преимущественно вошли французские, русские и немецкие книги.

Французские книги составляли около 1170 томов – около трети всего книжного собрания. Подобный отбор книг говорит не только о характере образования и культуры владельцев, но и о точном понимании ими самого направления духовной жизни того времени. Ведь в XVIII в. Франция была душой Европы. Французский язык в то время стал играть в культурной жизни европейского общества ту роль, какую латынь играла в средние века.

Знание иностранных языков делало западноевропейскую книгу доступной для российского дворянства. Во второй половине XVIII в. в высшем российском обществе усиливается интерес к книге, к чтению, а приобретение книг стало признаваться

необходимым всеми, кто причислял себя к образованному классу²¹. Неотъемлемым элементом же дворянского воспитания являлся французский язык, что непосредственным образом влияло на формирование литературных вкусов российской привилегированной прослойки. Это было не только данью моде, но и попыткой отделиться от других сословий²². Справедливо отмечал П.А. Вяземский, что «русское общество не воспитано на чтении отечественных книг»²³.

Это позволяет сделать вывод о том, что провинциальное дворянство тоже было не чуждо процессу «галломании», охватившему столичное дворянство.

Многие французские книги, вошедшие в состав родовой библиотеки Цуриковых, начинают датироваться с 50-х гг. XVIII в. Это объясняется тем, что отношения России с Францией до воцарения императрицы Елизаветы Петровны были несколько натянуты и книгообмен с этой страной был, конечно, затруднен²⁴.

Состав французской части собрания Цуриковых очень интересен по содержанию (см. табл.).

*Французские книги библиотеки Цуриковых
(ГАОО. Ф. 689. Оп. 1. Д. 12. Лл. 8–11)*

Периодика	432 тома
Экономика	269 томов
Естественные науки	109 – „ –
История, политика	88 – „ –
Путешествия	65 – „ –
Филология	56 – „ –
Художественная литература	36 – „ –
Кулинария	22 тома
Медицина	19 томов
Мемуары	15 – „ –
Право	12 – „ –
Религия	10 – „ –
Философия, идеология	7 – „ –
Архитектура	5 – „ –
Военное дело, фортификация	3 тома
Библиография	3 – „ –
Вне классификации	43 – „ –

Периодические издания книжной коллекции преобладали. Преимущественно это журналы по естественным наукам, в частности «Горный журнал» («Journal des mines», Paris, 1821)²⁵, насчитывающий 183 тома (издания), «Сборник по химии» («Annales de chimie», Paris, 1789)²⁶. Большой раздел периодики был представлен французскими журналами по промышленности: «Ежегодник национальной промышленности» («Annales de l'industrie nationale et étrangère: Louis Sibastien

Lenormand, Jean-Gabriel-Victor Molйon, Paris, 1828)²⁷, «Бюллетень наук и промышленности» («Bulletin universel des sciences et de l'industrie», 1831)²⁸ и др. К периодическим изданиям по сельскому хозяйству можно отнести «Сельская библиотека или журнал» («Bibliothique ou journal ruraux», 1810)²⁹, «Библиотеки сельских собственников» («Bibliothiques des proprietaires ruraux», 1805)³⁰, «Положение сельского хозяйства» («Thйtre d'agriculture», 1804–1805)³¹, «Журнал сельской экономики» («Journal d'йconomie rurale», 1851)³², «Газета земледельца» («Feuille de cultivateur», 1862)³³. Незначительное место Цуриковы отводили периодическим изданиям для детей. По владельческой описи в библиотеке хранилось только 7 томов детских журналов («Mathilde et magazine des enfants»)³⁴, что составляет лишь 1,6% всего периодического раздела книжных коллекций.

Таким образом, можно выделить три преобладающих направления в составлении периодического раздела частной библиотеки Цуриковых (классификация библиотеки Цуриковых по разделам была проведена условно): естественные науки (54,8%), промышленность (19,6%) и сельское хозяйство (19,6%). Интерес к данным проблематикам у Цуриковых будет прослеживаться не только на примере периодических изданий, но и в собрании трудов, сочинений, трактатов.

Значительный раздел библиотеки занимали книги по естественным наукам, в частности по естественной истории, а также минералогии и химии. В книжной коллекции имелись труды известных французских естествоиспытателей, натуралистов и минерологов Р.-Ж. Гауи, Луи Франсуа Феррана, Д. Г. де Доломье, Ф. Б. де Сент-Фонда, А. Броньяра, Э. Реневье, Ж. Л. де Бюффона, Жан-Батиста Ламарка и Жоржа Кювье и др. Представители рода Цуриковых были знакомы с трудами выдающихся французских химиков А. Лавуазье и А. Ж. де Фуркруа, А. Девен и А. Каде-де-Во, физика Нолле, зоолога А. Мильн-Эдвардса, ботаников Ж. Розье и К. Линнея и др. Безусловно, в библиотеке Цуриковых присутствовали французские издания английских, немецких и итальянских ученых, но все же французский компонент данного раздела значительно преобладал по своему количественному составу.

В книжном разделе по естественным наукам в процентном соотношении преобладали сборники, очерки по естественной истории и истории естествонаучных открытий – 39,4%, книги по минералогии составляли 31,4%, по химии – 11,9%, по ботанике и зоологии – 9,2%, по физике – 4,5%, по геологии – 3,6%.

Большинство книг по данной тематике публиковалось в основном в конце XVIII – первой половине XIX в. Это позволяет предположить, что естественные науки являлись сферой интересов Василия Лаврентьевича или Сергея Васильевича Цуриковых.

Значительное внимание Цуриковы уделяли ведению сельского хозяйства. В родовой библиотеке содержалась большая книжная коллекция (около 200 томов) по различным агрономическим проблемам: основные положения и история развития сельского хозяйства, сельская торговля, пчеловодство, скотоводство, садоводство. Это работы Кордые «Сельское хозяйство» («Agriculture», Cordier)³⁵, «Письма земледельца» М. Г. де Кревкепа («Lettres d'un cultivateur» M. G. de Crivécœur, 1786)³⁶, «Богатство земледельцев» («La richesse des cultivateurs: ou Dialogues entre Benjamin Jachire et Richard Trifle, laboureurs, sur la culture du trifle, de la luzerne et du sainfoin» Francois de Barbe-Marbois, 1803)³⁷, «Учебник по пчеловодству» («Manuel des abeilles», Charles-Pierre Lombard, 1812)³⁸, «История сельского хозяйства» («Histoire de l'agriculture»)³⁹, «Трактат о севооборотах» («Traité des assolements», Victor Yvart, 1821)⁴⁰, работы по скотоводству, техническим культурам, садоводческому искусству и др.

И не случайно. Еще в конце XVI в. роду Цуриковых были пожалованы земли. В первой трети XVIII в. за Егором Лаврентьевичем Цуриковым числилась деревенька Воробьевка с прирезанной частью из прилежащей земли от сельца Лебедки⁴¹. В середине XIX в. титулярный советник и кавалер Сергей Васильевич Цуриков, по данным ревизии, владел 495 душами и 6 имениями Орловского уезда⁴². В свою очередь, после смерти Александра Сергеевича Цурикова его жена Варвара Карловна Цурикова, урожденная Сталь, занимая привилегированное положение помещицы, владела 1989 десятинами, находящимися при с. Лебедка, в 70-х гг. XIX в.⁴³.

В силу своего географического положения Орловская губерния принадлежала к Черноземному району, что предопределяло занятия и основной досуг орловского дворянства. Поскольку у Цуриковых были немалые по тому времени земельные владения, необходимо было их содержать в должном порядке. Для этого нужны были экономические и агрономические знания, некоторые знания в области естественных наук, таких как минералогия и химия, поэтому неудивительно, что книги именно данной тематики преобладали в библиотеке Цуриковых. Представители этого рода изучали не только теоретические основы ведения сельского

хозяйства, но и обращали внимание на особенности агрономической культуры других государств, таких как Франция, Англия, США.

Действительно, Цуриковы были крепкими хозяевами и успешными землевладельцами. Земельные владения Цуриковых были значительно увеличены к середине XIX в. Лишь пореформенный период в судьбе Цуриковых оказался сложным и трагичным: родовое имение Цуриковых было заложено, а его обитатели были вынуждены идти на службу, чтобы расплачиваться с растущими долгами.

Большой раздел цуриковской библиотеки был представлен «Путешествиями», включавший в себя книги о разных уголках планеты: «Путешествия в глубь Африки» Д. Ливингстона, «Путешествия по Италии», «Путешествия в США», «Путешествия в Китай» и др. Очевидно, это было одним из пристрастий Лаврентия Александровича Цурикова, сына Сергея Александровича Цурикова, избранного посредником по межеванию земель Орловской губернии Губернским Дворянским Собранием в декабре 1895 г.⁴⁴ В письме от своей матери Варвары Карловны Цуриковой, урожденной Сталь, он прочтет: «К моей большой радости, Лаврик полюбил чтение путешествий. К своему рождению им получено очень много разных книг и, между прочим, путешествий Ливингстона. Это чрезвычайно его интересует. Он его прочел, следя по карте»⁴⁵.

Крупным по своему составу являлся раздел родовой библиотеки Цуриковых, посвященный истории и политике. Здесь можно найти не только книги по военной истории, по истории Российского государства, но и по истории других стран, таких как Греция, Римская империя, Франция, Пруссия, Англия, Дания, Швеция. В библиотеке Цуриковых почти полный набор классических авторов-историков: Плутарх, Тацит, Цицерон, Гомер. Хотелось бы отметить труды Т. Рейналя «История английского парламента» («Histoire du Parlement d'Angleterre», 1748 г.)⁴⁶ и «Философская история» («Histoire philosophique et politique des isles françoises», 1784)⁴⁷, сочинение Т.Б. Маколя, одного из основателей партии вигов в Великобритании, «Политические и философские очерки»⁴⁸ (1861 г.), жизнеописания Фенелона, «Описания военных кампаний. 1644–1646 гг.» по истории Бельгии (*Relations des campagnes de 1644–1646*, Jean Antoine Vincart, 1869)⁴⁹, «Секретные сочинения о России»⁵⁰ (1863) Массона де Бламона о правлении Екатерины II и Павла I. До начала XIX в. данные труды были распространены в России в оригинале. Лишь в 1802–1805 гг. в Москов-

ской сенатской типографии выходят 4-томная «Философская и политическая история» Рейналя, 2-томная «Конституция Англии» де Лольма, сочинения Вольтера, А. Смита и др.⁵¹ Это позволяет нам утверждать, что Цуриковы знакомились с трудами многих французских авторов в оригинале.

Преимущественно эти труды касаются истории стран конца XVIII – первой половины XIX в. В библиотеке имелось достаточное количество книг и на русском языке по истории России, особенно по эпохе Петра I и Екатерины II, истории народов, вошедших в состав Российской империи. Представители рода Цуриковых, занимаясь общественной деятельностью, пытались всегда быть осведомленными политической и экономической жизнью не только Российского государства, но и соседних стран, с которыми Россия была связана финансовыми, военными или политическими вопросами. Вероятно, приобретение большей части книг по истории и политике принадлежало Сергею Васильевичу Цурикову, которого интересовала не только история народов, но и отдельных учреждений, партий и личностей.

Сочинения по праву во французском варианте немногочисленны. Большую часть из них составляли «Военное законодательство» («*Législation militaire: ou, Recueil methodique et raisonné des ... Honoré Hugues Berriat, 1778*»)⁵², «Очерк о преступлениях и наказаниях» известного итальянского юриста Ч. Беккариа («*Traité des délits et des peines*», переведенных на французский язык Андре Морелле в 1797 г.)⁵³. Русское законодательство занимало значительную часть библиотеки Цуриковых: императорские указы, судебники, Соборное Уложение 1649 г. Это объяснялось политическим положением и занимаемыми должностями представителей рода. В первой трети XVIII в. Лаврентий Иванович Цуриков являлся надворным советником⁵⁴, а в 1785 г. секунд-майор Алексей Илларионович Цуриков занимал место уездного предводителя дворянства⁵⁵, кавалер Сергей Васильевич Цуриков был титулярным советником в 30-х гг. XIX в.⁵⁶

Очень незначительно была представлена детская литература. Это сочинение М.Ф. Жанлис «Театр о воспитании» («*Théâtre d'éducation à l'usage des jeunes personnes*» Genlis, 1771–1780)⁵⁷ и детские журналы («*Mathilde et magazine des enfants*»).

Очень важным компонентом библиотеки являлся «Каталог Вердые». Антуан дю Вердые составил каталог всех авторов, писавших на французском языке в 1583 г., который был переиздан в 70-х гг. XVIII в. Следует назвать труд «Письма из Франции» («*Lettres de la France*», Joseph Marie Quirard,

1864)⁵⁸. Это библиографический словарь ученых, французских и зарубежных писателей, писавших на французском языке, преимущественно в XVIII–XIX вв. Данные работы следует отнести к разделу библиографии.

Художественная литература в библиотеке Цуриковых была представлена преимущественно французскими классиками. Дворяне в основном увлекались романами. Так, в библиотеке Цуриковых имелись произведения французского драматурга Расина (к сожалению, названия сочинений не указаны). Следует также назвать басни известного французского баснописца де Лафонтена, басни Ж.-П. Флориана, эссе Эразма Роттердамского «Похвала глупости» («L'ýloge de la Folie»)⁵⁹, исторические новеллы французского писателя и драматурга Ф.М. де Бакюлар д'Арно, сочинение «Освобожденный Иерусалим» итальянского поэта Торквато Тассо, а также португальская поэзия и произведения швейцарского поэта Соломона Гесснера. В описи библиотеки упоминаются рассказы о чувствах (автор не указан). Возможно, это обобщающее название книжной коллекции французских классиков. По своему составу данный раздел в основном состоял из книг французских поэтов и баснописцев XVII–XVIII вв. Это определялось столичным веянием и модой, где наибольшее предпочтение тогда отдавали романам, сказкам, новеллам, эпистолярной, мемуарной и биографической литературе⁶⁰.

К разделу философии можно отнести сочинение Д. Дидро «Письма о глухих и немых» («La Lettre sur les sourds et muets», 1772)⁶¹, в котором проявляется защита разума и позиция материализма и атеизма французского мыслителя. Следует отметить в книжной коллекции Цуриковых сочинение В.-Ж. Этьена «Вольная речь» («Le franc parleur», 1823)⁶², написанное в духе вольтеров-

ских традиций. В библиотеке также имелись произведения древнегреческого философа Пиррона.

Одной из характерных черт русского просвещения являлось «вольтерянство»⁶³. Несмотря на это, в библиотеке Цуриковых при анализе владельческой описи отсутствуют «вольнодумные» сочинения Вольтера, Монтескье, Ж.Ж. Руссо или П. Рейналя. Можно предположить, что представители рода Цуриковых не были столь серьезно подвержены радикальным атеистическим и материалистическим взглядам французских писателей, как столичное дворянство той эпохи.

По религиозной тематике в библиотеке Цуриковых были представлены книга «Евангелие», сочинение Ф.Р. де Шатобриана «Гений христианства» («Gýnie de christianisme», 1802)⁶⁴, в котором автор стоит на позициях защиты христианского богословия от научной критики. Следует упомянуть работу «Христианские письма» Жан-Мари Бувье де Ла Гийон, более известной как мадам Гийон, «Очерк о переселении душ» («Essai sur les dogmes de la metempsychose», Jean Rudolphe Sinner, Johann Rudolph Sinner, Alexander Dow, 1771)⁶⁵.

Проанализировав состав французской части родовой библиотеки Цуриковых, можно сделать следующие выводы. Преимущественно литературные интересы представителей данной дворянской фамилии концентрировались вокруг проблем сельского хозяйства и сельской торговли, вопросов экономики и промышленности, изучения отраслей естественных наук, в особенности минералогии и химии, а также политики и истории. Французская философская и религиозная литература составляет незначительный компонент книжной коллекции Цуриковых, главным образом французская литература была представлена легким жанром (романы, басни, исторические новеллы).

Примечания

¹ Мартынов И.Ф. Книга в русской провинции 1760–1790-х гг. Зарождение провинциальной книжной торговли // Книга до середины XIX в. – Л., 1978. – С. 111.

² Отечественная война и Русское общество. В 7 т. – М., 1911.

³ Книга и ее распространение в России в XVI–XVIII вв. Сб. научных трудов. – Л., 1985. – С. 172.

⁴ Баренбаум И.Е., Давыдова Т.Е. История книги. – М., 1971. – С. 464.

⁵ Либрович С.Ф. История книги в России. – М., 2000. – С. 238.

⁶ Куфаев М.Н. История русской книги в XIX в. – М., 2003. – С. 358.

⁷ Рукописная и печатная книга. – М., 1975. – С. 356.

⁸ Книга в России до середины XIX в. – Л., 1978. – С. 225.

⁹ Краснобаев Б.И. Русская культура во второй половине XVII в. – начале XIX в. – М., 1983. – С. 220.

¹⁰ Коваленко Т.А. Менталитет дворянской культуры XVIII в. // Общественные науки и современность. – 1997. – № 5. – С. 108–117.

¹¹ Пясецкий Г.М. Исторические очерки г. Орла. – Орел, 1874. – С. 229.

¹² Лавицкая М.И. Орловское потомственное дворянство (происхождение, инфраструктура и социально-культурный облик). Орел, 2005. – С. 272.

¹³ Неделин В. Орел изначальный. – Орел, 2000. – С. 310.

¹⁴ ГАОО. Ф. 689.

- ¹⁵ ГАОО. Ф. 689. Оп. 1. Д. 12.
- ¹⁶ Куфаев М.Н. История русской книги в XIX в. – М., 2003. – С. 45.
- ¹⁷ РГАДА. Ф. 1209. Оп. 1– Писцовые книги.
- ¹⁸ Лавицкая М. И. Орловское потомственное дворянство (происхождение, инфраструктура и социально-культурный облик). – Орел, 2005. – С. 88.
- ¹⁹ ГАОО. Ф. 689. Оп. 1. Д. 12. Л. 8.
- ²⁰ ООПБ им. И.А. Бунина. Ф. коллекции. Владельцы личных библиотек.
- ²¹ Либрович С.Ф. История книги в России. – М., 2000. – С. 196.
- ²² Коваленко Т.А. Менталитет дворянской культуры XVIII в. // Общественные науки и современность. – 1997. – № 5. – С. 117.
- ²³ Цит. по: Мартынов И.Ф. К вопросу о русском книжном репертуаре второй половины XVIII в // Рукописная и печатная книга. – М., 1975. – С. 194.
- ²⁴ Василенко Н.П. Рост французского влияния в России до Французской революции // Отечественная война и русское общество. – В 7 т. – М., 1911. – Т. 1. – С. 23.
- ²⁵ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 8.
- ²⁶ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 8 об.
- ²⁷ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 9.
- ²⁸ Там же.
- ²⁹ Там же.
- ³⁰ Там же. Л. 9 об.
- ³¹ Там же.
- ³² Там же.
- ³³ Там же.
- ³⁴ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 10 об.
- ³⁵ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 9 об.
- ³⁶ Там же.
- ³⁷ Там же.
- ³⁸ Там же.
- ³⁹ Там же.
- ⁴⁰ Там же.
- ⁴¹ ГАОО. Ф. 4. Оп. 2 Д. 363.
- ⁴² ГАОО. Ф. 63. Окладная книга.
- ⁴³ ГАОО. Ф. 689. Д. 8. Л. 133.
- ⁴⁴ ГАОО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 400.
- ⁴⁵ ГАОО. Ф. 689. Оп. 1. Д. 4. Л. 42.
- ⁴⁶ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.
- ⁴⁷ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 10 об.
- ⁴⁸ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.
- ⁴⁹ Там же.
- ⁵⁰ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11.
- ⁵¹ Зайцева А.А. Книгопечатание в России на рубеже XVIII-XIX вв. // Книга в России до середины XIX в. – Л., 1978. – С. 192.
- ⁵² ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.
- ⁵³ Там же.
- ⁵⁴ Неделин В. Орел изначальный. – Орел, 2000. – С. 256.
- ⁵⁵ Историческая справка по поводу празднования орловским дворянством столетия со дня пожалования дворянской грамоты // Русский архив. – СПб., 1885. – Кн. 2. – № 5. – С. 166–167.
- ⁵⁶ ГАОО. Ф. 63. Окладная книга.
- ⁵⁷ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.
- ⁵⁸ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 10 об.
- ⁵⁹ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.
- ⁶⁰ Копанев Н.А. Репертуар французской книги в Петербургской книжной лавке в 30–60 гг. XVIII в. // Книга и ее распространение в России в XVI – XVIII вв. – Сб. научных трудов. – Л., 1985. – С. 89.
- ⁶¹ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.
- ⁶² Там же.
- ⁶³ Краснобаев Б.И. Русская культура во второй половине XVII – начале XIX в. – М., 1983. – С. 175.
- ⁶⁴ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 10 об.
- ⁶⁵ ГАОО. Ф. 689. Д. 12. Л. 11 об.

T.N. TOKMAKOVA

THE FRENCH BOOK IN A PART OF PRIVATE LIBRARY OF THE TZURIKOVS (ON THE MATERIALS OF ORLOVSKAYA PROVINCE)

The article is devoted to the insufficiently explored aspect of the regional history of our country in the modern science – the research of the problem of Franco-Russian cultural relations in the last quarter of the eighteenth century – the first half of the nineteenth century, in particular, the problem of the perception of French literature by Russian provincial nobility. Revealing peculiarities of the provincial bookish culture in the article is based on learning and analyzing of the private library of Tsurikovs. The article has been compiled from on documents of archival (including unpublished) and memoirical historical sources.

Key words: a private library, Gallomania (Francomania), French literature, the provincial bookish culture, the Orel nobility.

Г.С. ЧУВАРДИН, кандидат исторических наук,
доцент, докторант кафедры истории России
Орловского государственного университета
Тел. (4862) 73-33-78; snotra@orel.ru

ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭЛИТА И ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СТРАТИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ПОРЕФОРМЕННОГО ПЕРИОДА

В статье рассматриваются особенности эволюции военно-политической элиты Российской империи пореформенного периода. Основной акцент ставится на столкновении различных мировоззренческих систем и порождаемых ими политических сценариев власти. Делается вывод о степени трансформации власти в рамках этатократического сценария и о ее жизнеспособности в условиях новых социальных и политических вызовов начала XX в.

Ключевые слова: *военно-политическая элита, власть, этатократия, «балтийские бароны», интеллигенция.*

60–80-е гг. XIX в. рассматриваются в отечественной историографии как крайне сложная для однозначной трактовки эпоха. При этом наиболее противоречивым вопросом преобразований Александра II – Александра III стала проблема сохранения основных устоев государственного строя. Отмена крепостного права, несмотря на очевидную поэтапность и половинчатость указанного комплекса реформ, привела к необходимости изменения концепции государственной власти, а также вероятностных трансформаций властной элиты.

Полемика, связанная с путями модернизации России, развернулась не только в среде придворных реформаторов, но и получила значительный социальный резонанс («значительный», насколько это было возможно в указанный отрезок времени).

Указанная полемика продолжалась вплоть до революционных потрясений 1905–1907 гг., хотя и события революции внесли в физиономию российского абсолютизма, не побоимся очевидной спорности указанного утверждения, только косметические изменения.

Примечателен тот факт, что общая концепция государства в российской системе права (в первую очередь философии права) была оформлена еще в 30-е гг. XIX в. Краеугольным камнем этой концепции являлась так называемая «охранительная теория», предложенная группой «консерваторов-монархистов» во главе с графом Сергеем Семеновичем Уваровым. Следует отметить, что указанная теория разрабатывалась в узких рамках канонического православного богословия и легитимировалась общей доктриной Русской Православной Церкви в указанном вопросе. Таким образом, любое посягательство на уваровскую доктрину должно было трактоваться как богоотступничество. По понятным причинам практическое воплощение указанной теории было достаточно далеко от практики и содержало в себе значительное количество перекосов и злоупотреблений.

Главной особенностью теории С.С. Уварова в социальном плане был очевидный консерватизм, выражающийся в отказе от модернизации государственной власти в рамках практически всех ее институтов (в первую очередь незыблемости самодержавия, в очередной раз доказывался его «богоустановленный характер»), и курс на возможно долгое сохранение крепостного права. Примечателен тот факт, что идея бого-

установленного характера власти сохранялась вплоть до крушения империи. Так, в 1916 г., комментируя образ власти вообще и особенности физиономии власти в России, русский философ С.Н. Булгаков указывал на две фазы в развитии мистического богословского учения о «власти» и «монархии»: фазу внутренней «духовной монархии» и фазу «внешней» бюрократической монархии. При этом он отмечал (причем и в поздних работах, написанных в эмиграции), что монархия в России без Бога невозможна, как, впрочем, и наоборот. С рассуждениями Булгакова переплетаются идеи Д.А. Хомякова: «Царь для русского человека есть представитель целого комплекса понятий, из которого само собой складывается, так сказать, «бытовое Православие» [1, 221].

В свою очередь Булгаков отмечал, что любая подлинная власть тоскует по «теократии» и, не имея возможности стать таковой, вынуждена «извращаться» в «монархию». Булгаков писал: «Поэтому «царство и сила, и слава», истинная власть, принадлежат одному Богу, земная же власть есть символ Божественного всемогущества... Сверхвласть есть не что иное, как боговластие, теократия, которая и есть онтологическое ядро власти, а потому и скрытое ее здание. Как все в мире, и власть стремится «себя перерастить»: она тоскует по теократии» [2, 336, 338].

Для Сергея Николаевича характерно понимание «власти» как некой «эротической среды». Эта «эротичность» объясняет характер одних людей повиноваться, а других подчинять, что, по мнению философа, предустановлено Богом. Булгаков отмечал, что власть как мистическое явление «присуща всему человечеству и складывается из способности повелевать и повиноваться, из авторитета и лояльности, которые суть лишь два полюса власти, мужское и женское в ней начало. И та и другая стороны могут извращаться греховной похотью, переходя во властолюбие и раболепство...» [2, 336]. По мнению Булгакова, о «высшем эротическом идеале власти» мечтали славянофилы. Они видели именно в русском самодержавии возможность замены «железа власти ее эротикой». Именно так им рисовалось понятие «народности» [2, 338]. Таким образом оправдывалась «податливая женственность народа» (в русских традициях понимания женщины как безмолвного, пассивного, покорного начала) и мистическая «харизма» власти, имеющей право повелевать и «осенять благодатью», делегировать «право повелевать» другими. Под другими, естественно, понимается властная бюрократия.

Следует отметить тот факт, что все связанное с модернизацией трактовалось как богоотступниче-

ство, а следовательно, власть боялась самой себя и, совершая очередную реформу, яростно молилась, замаливая грехи богоотступничества. Русских монархов с детских лет учили тому, что монархия – от Бога и незыблема в силу божественного характера своего происхождения. В Основных государственных законах четко указывалось: «Император, яко Христианский Государь, есть верховный защитник и хранитель догматов господствующей веры и блюститель правоправия и всякого в Церкви святой благочиния» [3, 140]. Мог ли монарх совершить богоотступничество и святотатство, введя в стране некий демократический институт, например Государственную думу? Ее существование было мерзостью перед Богом и вело к гибели Царства. Отсюда очевидная растерянность российского императора – ему внушали совсем иные религиозные убеждения, а степень воздействия религиозных установок на сознание была колоссальна. Николай II был человеком мистического склада, это ситуацию еще больше усугубляло.

Примечателен тот факт, что идеологи «уваровского толка» призывали толковать крестьянство как социально опасную, неспособную к государственному мышлению, отсталую среду, тяготеющую к бунту и анархии, что очевидно выводимо из контекста рассуждений С. Уварова и его единомышленников. Логика их рассуждений сводилась к утверждению антигосударственного характера мировоззренческих установок крестьянства, которое ни в коем случае нельзя было допускать к управлению чем-либо, в том числе и самим собой. От народа (читай – «крестьянства») требовалось «слепо повиноваться своему Государю». Таким образом, подавляющая часть населения (около 82,6% [4, 275]) страны в государственном мышлении «выдающихся русских теоретиков-государственников» рисовалась как враждебная России (как государству) группа.

Следует отметить, что, с точки зрения теоретиков государства рубежа XIX–XX вв. (Д.А. Хомяков, П.Е. Казанский и др.), российская монархия прошла несколько этапов: народная монархия, боярская монархия, дворянская монархия, бюрократическая монархия. Причем в бюрократическую фазу российская монархия вступила отнюдь не во время Николая I, как отмечают ряд отечественных историков, а после отмены крепостного права [1, 219–238].

В свою очередь, властная бюрократия (в силу ее очевидно военного происхождения), которая обозначилась в России еще в XVIII в., должна была трактоваться и, по сути, трактовалась как военно-

политическая элита. В этом плане интересно замечание историка Д.И. Олейникова по поводу назначения генерал-лейтенанта Александра Христофоровича Бенкендорфа командиром 1-й гвардейской кавалерийской дивизии: «Первого декабря 1821 года генерал-лейтенант А.Х. Бенкендорф был назначен командиром Первой кавалерийской дивизии, украшением которой были Кавалергардский и Конногвардейский полки – не только военная, но и политическая элита, долгое время игравшая важную роль в поддержании (или нарушении) стабильности трона Российской империи» [5, 197]. Можно с определенной долей уверенности утверждать, что к началу XX в. в России по-прежнему сохраняются основные элементы аристократической модели государства, которая под воздействием реформ начинает трансформироваться в *этакратическую (этакратическую)*.

Важным компонентом группы *военно-политической элиты* являлся российский генералитет (особенно высший – генерал-лейтенанты и выше), который, по мнению выдающегося отечественного историка П.А. Зайонковского, более чем на 70% комплектовался представителями русской аристократии. Даже к началу XX в. власть в России по-прежнему комплектовалась преимущественно выходцами из военной среды.

По этому поводу один из исследователей указанной проблемы публицист и историк В. Шурыгин отмечал: «Традиционно генерал в России больше, чем генерал. Так уж повелось. Почти до конца прошлого века культурная и политическая элита России была самым тесным образом связана с армией и военной службой. В условиях самодержавия, когда все классы и сословия рассматривались лишь как «царевы дети», военная служба была едва ли не самым престижным родом деятельности, а доверие армии, военному сословию было безграничным. Начало этому положил царь Петр, создавший военную аристократию «птенцов Петровых» в пику ненавидевшему его боярству. Именно он упразднил старую административную систему с типичным для тогдашней Европы конгломератом родовой знати и местного самоуправления и ввел фактически полувоенное деление страны на губернаторства, во главе которых встали генерал-губернаторы. В петровской «Табели о рангах» каждому чину чиновников соответствовало военное звание, но уже самое младшее офицерское звание давало право на потомственное дворянство, тогда как «штатские» получали это право, лишь переходя в VIII класс (из XVI имеющихся)» [6].

Генералы в России существенно отличались от генералов любых других стран. Если для стран Ев-

ропы генеральский чин был сугубо связан с военным делом и лишь в Англии, в ее самых беспокойных колониях, был административным, то в России генералы стали настоящей *политической правящей элитой*. Фактически до 80-х гг. XIX столетия почти все государственные учреждения возглавлялись генералами или приравненными к ним чиновниками.

Еще одним важным моментом являлся резкий рост удельного веса так называемой «немецкой партии» в структуре властной элиты, который четко обозначился с приходом к власти Александра I, что во многом было связано с антинаполеоновской эпопеей, и приобрел крайне интенсивный характер в эпоху Николая I. Важное место в комплектовании российской властной элиты играл «немецкий оазис» Российской империи, созданный по своему властному произволу еще Петром I, именуемый «Остзея». При анализе присутствия «иноземцев» во власти применительно к XVIII–нач. XX в. мы должны выделять группы «своих немцев», или «остзейцев», и «чужих немцев».

Безусловно, термин «Остзея» лишен очевидной юридической прозрачности и скорее обозначает некое виртуальное геополитическое понятие (Прибалтика). По сути, «Остзея» всего лишь название Балтийского моря по-немецки (Ostsee). Тем не менее с ним связано такое важное для русской истории XIX в. явление, как балтийские немцы («бароны»), этническое немецкое (немецкоязычное) меньшинство, имеющее прямое отношение к Немецкому (Тевтонскому) ордену и ордену братьев-меченосцев, с XII в. проживавшее на восточном побережье Прибалтики. Балтийские немцы составляли верхние слои общества – аристократию («рыцарство») и большую часть среднего сословия – свободных городских граждан в тогдашних землях Курляндии, Лифляндии, Эстляндии и о. Эзель (всего около 6% от местного (коренного) населения). Следует отметить тот факт, что к 1880-м гг. в соответствии с привилегированными дворянскими списками-матрикулами на указанной территории проживало: в Лифляндии – 405, Эстляндии – 335, Курляндии – 336 и на острове Эзель – 110 имматрикулированных родов [7].

В целом статус «балтийских баронов» определялся российским законодательством, но имел и некоторую специфику, определяемую общими принципами, заложенными еще в «аккордных пунктах» Петра I. Особый статус региона («особый остзейский порядок») был закреплен Сводом местных узаконений 1845 и 1864 гг. Как известно, получив свою «маленькую Германию», российские императоры пустили остзейских баронов в раз-

личные институты государственной власти, в том числе и в армию.

Анализ численного состава властной элиты (в первую очередь его военного компонента) в эпохи Николая I и Александра II позволяет говорить о значительной и сильной «немецкой группе» (при подавляющем перевесе «остзейцев») военно-политической элиты, составлявшей костяк государственной власти Российской империи, вплоть до герцогов Лейхтенбергских, великих герцогов и принцев Ольденбургских и герцогов Мекленбург-Стрелицких. К началу XX в. во властном окружении Николая II можно выделить князей Георгия Максимилиановича и Александра Георгиевича Романовских, герцогов Лейхтенбергских, Его Высочеств принцев Александра Петровича и Петра Александровича Ольденбургских, Его Высочество герцога Карла Михаила-Вильгельма-Александра Августа Георгиевича Мекленбург-Стрелицкого [8, 18]. Можно также поразмышлять на тему «немецкой женской партии» (великих княгинь) и степени влияния этой партии на принятие властных решений, но, к сожалению, формат данной статьи ограничивает рассматриваемое нами исследовательское поле.

Отбросив субъективную составляющую вовлечения во власть «балтийских баронов», следует отметить тот факт, что остзейцы проявляли большую самостоятельность и отличались более высоким чувством ответственности. Это во многом было обусловлено спецификой развития региона, где с момента включения этих областей в состав России существовали органы местного самоуправления, отличавшиеся высокой автономией от политического центра. Являясь «рыцарями», немецкие бароны были преданы сюзерену, то есть императору, а не абстрактным государственным идеалам. Как отмечает культуролог Георгий Гачев, для немцев характерны высокое наступательное, мужское начало, агрессивность, постоянный поиск врага. Для немца характерно подчинять, реализовывать метафизическую тайну власти – «эрос власти как проникновения». Г. Гачев отмечает близость «германской» и «русской душ», как душ евразийских: одна связывает Восток с Западом, другая – Запад с Востоком. Одна подчиняет, другая подчиняется. Одна несет в себе мужской потенциал, другая – женский [9, 112–127]. Русское дворянство, в свою очередь, либо развращено (аристократия), либо вопиюще бедно и маргинально, что серьезно мешает полноценно служить. Здесь можно вспомнить слова Н.А. Бердяева: «Масса русского дворянства и чиновничества была очень некультурна, невежественна, лишена всяких высших интересов... Была пропасть между верх-

ним культурным слоем русского дворянства, который тогда служил в гвардии, и средней массой дворянства... Средний русский дворянин сначала служил в гвардии, скоро выходил в отставку и поселялся в деревне, где ничего не делал и проявлял себя всякими самодурными выходками и мелочным деспотизмом» [10, 20–21]. Таким образом, так называемый «русский патриотизм» в отношении «немцев» отчасти объяснялся элементарной завистью (при очевидном нежелании служить [11]). «Русский барин» был косен, ленив, при удобном случае старался найти «непыльную работу» или вообще уйти в отставку. К тому же, в отличие от немцев, он был еще и вороват. Русский офицер был не идеален – в армии многократно начинали кампании по борьбе за трезвый образ жизни, он также был ленив, отличался либо безразличием, либо крайностью эксцессов, что, например, получало выражение в бретерстве. В принципе, в армии было распространено «хамство» в отношении личного состава и рукоприкладство (как ни пытались бы современные историки «обелить честь» русского мундира). Подобного рода эксцессы прослеживаются даже в императорской гвардии.

Так, в л.-гв. Московском полку солдаты безрезультатно в течение полугода (1899 г.) жаловались на своего ротного капитана Бобровского, который не только занимался рукоприкладством, но и постоянно оскорблял их, называя «идиотами, арестантами, животными» и т.д. Вот пример одной подобной жалобы: «Ротный командир капитан Бобровский начал особенно в последнее время чрезвычайно жестоко обращаться с нами, называя каждого из нас арестантами, адиотами и другими нецензурными словами, которых слов и названий каждый из нас никогда до службы не слышал и не заслуживал... Во время проверки солдат строевому занятию, а в особенности молодых, позволяет себе бить по рукам, толкать и рвать за уши, всегда грозит каждому из нас и дает обещания отдать под суд и перевести в разряд штрафованных... каждого солдата обзывает как какую-нибудь скотину, не зовет по фамилии, а все рестантами» и т.д. [12]

Примечателен тот факт, что командир полка генерал-майор В.Г. Глазов жалобы личного состава игнорировал и «хода делу не давал».

Примечателен тот факт, что в русской армии спор о «специфике» отношения к подчиненному рядовому составу существовал еще со времен Александра I. Прапорщик А.С. Ганглебов, офицер л.-гв. Измайловского полка эпох Александра I – Николая I, вспоминал споры своих сослуживцев: «Одни держались того мнения, что путем внуше-

ния и убеждения приличнее всего вести солдата к сознанию его долга, нисколько не нарушая дисциплины; другие защищали старую рутину: они утверждали, что единственный в этом отношении стимул – это палка и что *без палки с солдатом ничего не поделаешь*» [13, 19].

Генерал А.И. Деникин, характеризуя положение в русской армии рубежа XIX–XX вв., писал следующее: «Кулацкая расправа стала изнанкой казарменного быта, скрываемой, осуждаемой, преследуемой» [14, 143]. Примечателен тот факт, что *идеологии* «палочной дисциплины» и «отдельных зуботычин» был не чужд даже такой «отец солдатам» и «борец с рукоприкладством», как генерал-адъютант Михаил Иванович Драгомиров.

Наличие мощной «немецкой» партии властных бюрократов выдвигало на повестку дня еще один вопрос – национальный, который тесно переплетался с конфессиональным. Эпоха Николая I характеризуется резким ростом национализма и в первую очередь антисемитских настроений в русском обществе. Причем государственный антисемитизм достигает своего апогея к эпохе Александра III. Рост национализма указанной эпохи касался в том числе и антинемецких настроений. Сам царь немцев не любил, но и «остзейских баронов» от престола не гнал. Придворный врач Н. Вельяминов по этому поводу писал: «По традициям из глубокой старины при Дворе премиривала немецкая партия, с упорством защищавшая свои позиции против русских. Государь и Императрица не особенно долюбливали немцев вообще» [15].

Неудивительно то, что Николай Христианович Бунге, сам немец по происхождению, обучавший финансовому праву Александра III, посвящает целую главу своих «Загробных заметок», важнейшего документа для понимания особенностей развития России пореформенного периода, национальной проблеме в Российской империи, полагая, что механизм администрирования, связанный с преобразованиями в Прибалтийских губерниях, носил «разумный и целесообразный характер». Еврейский вопрос и его разрешение Н.Х. Бунге называет «заколдованным кругом», грозящим России «огромными неприятностями» [16].

Примечателен тот факт, что «национальная тематика» особенно волнует русских религиозных философов [17]. Именно в этом пространстве (оговоримся еще раз – пространстве русской религиозной философии «Серебряного века») закладываются корни философии антисе-

митизма, а в конечном счете и так называемого «русского фашизма». Следует напомнить, что печально знаменитые «Протоколы сионских мудрецов» тоже чисто русское изобретение. Именно русские философы, а отчасти и историки стояли у истоков теории русского, точнее, «славянского империализма» (панславизма). Наиболее известной работой в этом плане выступает исследование Н.Я. Данилевского «Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому», пережившее к началу XX в. шесть изданий.

На этом фоне «совесть русского народа», так называемая интеллигенция (Н.А. Бердяев ведет отсчет ее возникновения со славянофилов и западников; впрочем, образ первого русского интеллигента он видит в А. Радищеве [10, 19]), представленная массивом выходцев либо из среды бедного русского дворянства, либо детьми личного дворянства, либо разночинцами [18], вывела формулу «врага» – немца-бюрократа, как писал В.О. Ключевский, «вывалившегося из дырявого грязного ведра и облепившего русский престол». Видимо, эти люди желали сами место этого «немца» занять – показательным примером подобной «зависти» являлся П. Милюков и другие «демократически настроенные» радетели за благосостояние Отечества.

Именно русская интеллигенция сыграла в отечественной истории наиболее трагическую роль – стала одной из сил, уничтоживших «старую Россию». Здесь также следует упомянуть «прозападную» группу русской интеллигенции, питавшей ненависть к России в духе «россияненавистничества» Владимира Печерина (впрочем, было за что) и стоявшей у истоков так называемого «масонского проекта как формы самоорганизации общества» [10, 20] (наиболее характерный пример – М.М. Ковалевский). В новой России этой явно деструктивной силе, по сути, не нашлось места, но была создана своя послушная группа проводников идеологии посредством социальной симуляции утилитарной прозрачности.

Противостояние стремительно деградирующей аристократии и изначально деструктивной «либеральной оппозиционной интеллигенции» в конечном итоге обозначило два тупиковых для России сценария власти: *этатократическое* болото, с одной стороны, и *меритократический* хаос – с другой... Большевизм оказался где-то посередине.

Библиографический список

1. Хомяков Д.А. Православие, самодержавие, народность. – М., 2005.
2. Булгаков С.Н. Свет невечерний. – М., 1994.
3. Казанский П.Е. Власть Всероссийского Императора. Значительно дополненное издание. – М., 2007. (Репринтное издание. – Одесса, 1913). – М., 2007.
4. Статистические таблицы Российской империи. № 2. Наличие населения империи за 1858 год. – СПб., 1863.
5. Олейников Д.И. Бенкендорф. – М., 2009.
6. Шурыгин В. Россия в лампадах // Завтра. – 2001. – 9 января.
7. Genealogisches Handbuch der baltischen Ritterschaften. – Gцrlitz: 1930. Т. 2, 1.2: Estland.
8. Императорская Гвардия. Справочная книжка Императорской Главной Квартитры. Под редакцией В.К. Шенка. – СПб., 1910.
9. Гачев Г. Ментальности народов мира. – М., 2003.
10. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М., 1990.
11. РГВИА (Российский Государственный Военно-исторический архив). Ф. 3545. Оп. 1. Д. 391. В 1904 г. в л.-гв. Кавалергардском полку 42% офицеров отсутствовали «на лицо» либо по болезни, либо по семейным обстоятельствам. Как известно, служба в кавалергардах давала значительные возможности для стремительного карьерного роста – все, кто хотел, делали успешную карьеру, но, как правило, до четверти уходили в отставку «по болезни».
12. РГИА (Российский Государственный исторический архив). Ф. 922. Оп. 1. Ед. хр. 58. Фонд Глазов. Л. 4, 7 (соблюдается стиль источника). Под жалобами подписались 79 «обиженных» солдат.
13. Ганглебов А.С. Воспоминания декабриста А.С. Ганглебова. – М., 1888.
14. Деникин А.И. Старая армия. – Т. 2. – Париж, 1931.
15. РГАЛИ (Российский Государственный архив литературы и искусства). Ф. 1208. Оп. 1. Ед. хр. 3–4.
16. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 677. Оп. 1. Д. 617. Л.л. 6–7.
17. В этом плане показательны работы: Соловьев В.С. Национальный вопрос в России. – М., 2007; Леонтьев К.Н. Византизм и славянство: сборник статей. – М., 2007.
18. В отечественной историографии рассматриваемого вопроса можно даже встретить термин «разночинная интеллигенция».

G.S. CHUVARDIN

A MILITARY-POLITICAL ELITE AND PROBLEM OF SOCIAL AND CULTURAL STRATIFICATION OF STATE-POLITICAL SPACE OF RUSSIAN EMPIRE OF LAST THIRD OF XIX ARE BEGINNING OF XX OF CENTURY

The features of evolution of military-political elite of Russian Empire of last third of XIX of century are examined in the article. A basic accent is put on the collision of the different world view systems and political scenarios of power generated by them. Drawn conclusion about the degree of transformation of power within the framework «etatkratos»'s scenario and about her viability in the conditions of new social and political calls of beginning of XX of century

Key words: *military-political elite, power, «etatkratos», «Baltic barons», intelligentsia.*

ФИЛОСОФИЯ

*С.В. ТЕРЕХОВ, кандидат философских наук, доцент
кафедры логики, философии и методологии науки философского
факультета Орловского государственного университета
Тел. 89192048280; svterehov@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕЛИОБИОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ А.Л. ЧИЖЕВСКОГО

В статье проведён детальный анализ наиболее важных философских идей русского философа-космиста А.Л. Чижевского. Выявлены исторические и методологические предпосылки, побудившие автора к изучению влияния деятельности Солнца на земные процессы. Указаны основные разработанные им положения и принципы гелиобиологии и теории гелиотараксии.

Ключевые слова: русский космизм, электронный монизм, солнечная активность, гелиобиология, теория гелиотараксии.

Двадцатый век, ознаменовавшийся выдающимися достижениями научно-технической и гуманитарной культур, характеризуется прежде всего формированием целостной, систематизированной научной картины мира. Но, возможно, самым важным его достижением явилось переосмысление на качественно новом уровне взаимосвязи процессов, происходящих на Земле, с событиями и явлениями, происходящими в окружающем её космосе. Современная наука убедительно показала, что формирование нашей планеты, появление и эволюция жизни на ней, а также историческое развитие человеческой цивилизации есть тесно взаимосвязанные звенья единой космологической цепи, подчиняющиеся единым закономерностям космической эволюции. Изучению этих закономерностей и процессов, ими порождаемых, в немалой степени способствует творческое наследие русских мыслителей-космистов, среди которых особого внимания заслуживает личность и идеи Александра Леонидовича Чижевского (1897–1964).

А.Л. Чижевский относится к той немногочисленной плеяде учёных, талант которых огромен, и потому сфера их творчества не может быть ограничена отдельной проблемой, дисциплиной или даже наукой. Чижевский внёс значительный вклад в развитие физики, биологии, биофизики, медицины. Он, по сути, основал гелио- и космобиологию, разработал теоретическую основу аэроионификации и впервые внедрил её в хозяйственную и медицинскую практику. При этом он был ещё и талантливым поэтом и художником. Не случайно I Международный конгресс биофизиков в сентябре 1939 г., выдвигая кандидатуру А.Л. Чижевского на соискание Нобелевской премии, отмечал, что многогранная научная, литературная, художественная деятельность учёного даёт основания характеризовать его «как Леонардо да Винчи двадцатого века».

«Александр Леонидович (как и многие мыслители-космисты, и Вернадский, и Циолковский) принадлежал к особому типу естествоиспытателя, можно сказать, архаичному для нашего времени предельной специализации. ... Любимый занимавший его объект мира – не просто материал для холодного исследования, расчленения и логи-

ческого вывода, а фрагмент единого многообразного Целого, восчувствуемого и познаваемого максимумом отпущенных природой способностей: и рационально-аналитических, и интуитивно-художественных» [5, с. 317]. Такой метод исследования, сближающий учёного с древними натур-философами, обусловлен прежде всего развиваемой им идеей единства природы, которая стала стержнем всей его философской концепции. Единство мироздания должно основываться на едином природном субстрате, единой «стихии» – таково воззрение древнегреческих философов ионийской школы. «Задавшись вопросом о том, откуда всё возникает и во что всё превращается, они искали начало происхождения и изменения всех вещей. При этом они понимали первовещество не как мёртвую и косную материю, а как вещество живое в целом и в частях, наделённое душой и движением ... Собранные и самостоятельно добытые ими знания являются для них не отдельными истинами наук (которых ещё не было) и не только основой для практического действия, но прежде всего элементами цельного мировоззрения, объединяющего отдельные чувственные явления в мысли об общем для них естественном первоначале» [1, с. 199].

Однако, несмотря на выдающуюся роль древнегреческих мыслителей в развитии идеи единства мироздания, собственная её интерпретация сложилась у А.Л. Чижевского лишь благодаря знакомству с творчеством К.Э. Циолковского. «К. Циолковский оказал огромное влияние на формирование научного мировоззрения и методов научной работы А.Л. Чижевского. Идея единства живого и неживого, человека и Космоса, психического и физического становится программной для Чижевского, определяет направления всех его научных исследований» [6, с. 165]. А.Л. Чижевский сам всегда подчёркивал большое влияние, оказанное Циолковским на формирование его научного мировоззрения: «Дружба с К.Э. Циолковским была настолько искренней и большой, что я никогда не мыслил какого-либо большого научного дела без него, ибо мои научные дела мы всегда подвергали совместному обсуждению и критике» [7, с. 31].

Именно эта особенность становления мировоззрения молодого учёного в тесном контакте с философской концепцией учителя и обуславливает перенесение монизма – как основного принципа космизма К.Э. Циолковского – на формирующуюся систему взглядов А.Л. Чижевского. Монизм К.Э. Циолковского состоял в движении всего научного процесса к единственному элементарному началу всего сущего. Таким началом, по мнению К.Э. Циолковского, является одушевлённый, веч-

но живущий атом или его более первобытная неизвестная часть. «Можно условно назвать его атом эфира» [11, с. 369].

А.Л. Чижевский, первоначально разделяя эту идею К.Э. Циолковского, но опираясь при этом на современные ему достижения естествознания, видит субстрат-первооснову в открытой лишь в конце XIX в. структурной субатомной частице вещества – электроны. «Материальный мир есть арена последовательных, а потому и закономерных, комбинаций, единого субстрата – электрона! – пишет А.Л. Чижевский. – Если мы всмотримся в окружающий нас мир животных и растений, какое безграничное многообразие увидим мы! Но во всём этом внешнем разнообразии мы находим единую для всех организмов основу – живую клетку и всеобщность коллоидного состояния. ... Нисходя в глубину всего живого и далее – в глубину материи, мы познаём единое начало, единую основу всего сущего – единство материи – электрон» [6, с. 165].

Однако отличие идеи единства мироздания в концепции А.Л. Чижевского от аналогичной идеи у К.Э. Циолковского состоит не только в понимании первоосновы. Главное различие здесь в тех целях, которые ставит перед первоэлементом каждый философ, в тех задачах, которые он решает при конструировании философского учения. Атом эфира у К.Э. Циолковского позволяет логически непротиворечиво обосновать принцип панпсихизма и учение о потенциальной одушевлённости Вселенной. Развивая свою идею единства природы, К.Э. Циолковский как бы ставит знак равенства между понятиями «живое» и «неживое». В качестве этого знака у него и выступает понятие атома. У А.Л. Чижевского же электрон рассматривается главным образом как основной носитель фундаментального электромагнитного взаимодействия, которое пронизывает всю Вселенную. Именно оно связывает живое и неживое вещество, обеспечивая их взаимозависимость. И электрон А.Л. Чижевского лишь ставит их в соответствие друг другу, а отнюдь не уравнивает, как у К.Э. Циолковского.

Будущие пути научного познания не были ведомы и не могли быть ведомы в начале 20-х гг. XX в. Несмотря на усилия таких учёных, как А. Эйнштейн, Г. Вейль и др., синтез электромагнетизма и гравитации не был достигнут, более того, были открыты новые элементарные частицы и новые взаимодействия. Лишь с 70-х годов XX в. тенденция синтеза в физическом описании природы вновь возобладала. Электрон тем не менее удержался как одна из первооснов материи – наряду с двумя другими лептонами, соответствующими им нейт-

рино и кварками. Воззрения А.Л. Чижевского на единый природный субстрат, во многом провидческие, но и во многом ограниченные рамками физического знания того времени, помогли ему достичь успехов в исследовании биофизических, биохимических и других процессов, в которых существенную роль играют электромагнитные явления.

Все научные работы А.Л. Чижевского, благодаря которым он получил международное признание, являются практическим обоснованием важной философской идеи, непосредственно вытекающей из предыдущей. Это идея об определяющей роли Солнца и космических излучений вообще в развитии и распространении жизни на планете. Великой заслугой А.Л. Чижевского явилось обоснование положения, согласно которому представление о внешней среде и связи с ней живой природы должно быть расширено за земные рамки – в понятие «среда» следует включить и околоземное пространство как непосредственное окружение биосферы, и весь Космос с его звёздными образованиями, с его потоками летящих со всех сторон элементарных частиц, с его физическими полями. А.Л. Чижевский впервые убедительно показал, что жизнь на нашей планете чутко отзывается на периодические возмущения, приходящие извне, в частности со стороны Солнца, что 11-летний цикл процессов преобразований на его поверхности находит своё отражение в 11-летних периодах вспышек массовых заболеваний людей, животных и растений, а динамика гелиофизической активности обуславливает характер развития большинства стихийных процессов на Земле на всех уровнях движения материи.

На формирование этого важнейшего положения мировоззренческой концепции А.Л. Чижевского также оказала большое влияние его дружба с К.Э. Циолковским. Уже во время первых посещений дома К.Э. Циолковского молодой учёный рассказывает о возникшей у него идее исследования космического влияния на жизненные процессы на Земле. К.Э. Циолковский отнёсся заинтересованно к данной проблеме и фактически наметил научный путь исследования – статистическая обработка всех данных, касающихся живого, и сравнение одновременности солнечных циклов и циклов в живом. Это исследование А.Л. Чижевский впоследствии воплотит в фундаментальный труд, положивший начало историкометрии – междисциплинарной науки, изучающей влияние космических факторов на ход всемирно-исторического процесса.

Однако, несмотря на несомненную роль К.Э. Циолковского в развитии этой идеи, она самостоя-

тельно была сформулирована А.Л. Чижевским ещё до знакомства с калужским мыслителем. Вспоминная юношеские годы, он пишет: «Меня непреодолимо влекло к изучению внешних влияний на организм, и потому – так по крайней мере мне кажется – я отдал изучению этого всю последующую жизнь. Я стал исследователем вопросов о “влияниях”» [7, с. 43]. Таким образом, возникает необходимость отыскать иные источники формирования идеи о космическом влиянии в концепции А.Л. Чижевского.

Ещё до открытия этого влияния русским учёным чрезвычайно роль Солнца во всех проявлениях жизни на Земле, несомненно, интуитивно постигли наши далёкие предшественники – народы древности. Среди огромного количества созданных человеческим воображением богов первое место долгое время у всех народов принадлежало богу дневного света – Солнцу. Историческая и сравнительная мифология свидетельствует о том, что все без исключения народы в своём мировоззрении отдавали неперемнную «дань Солнцу». В сагах, легендах, мифах, преданиях, поверьях, возникших на совершенно различной почве, исследователей поражает глубокое сходство содержания. Если проследить за эволюцией солнечного культа, можно убедиться в том, что он лёг в основу не только религиозного, но и научного мышления. «Вся мифология древних проникнута слепящей символикой солнечного луча! Интуиция наших предков привела их к тому же заключению, что и завоевания науки!» [8, с. 28] Такими словами сам А.Л. Чижевский подчёркивает важную роль мифологического наследия древности в создании своей теории.

Идея связи человека с силами внешней природы возникла на заре человеческого существования. На фундаменте этой идеи родилась и пышно расцвела древнейшая из наук – астрология, которая (если отбросить все её мистические заблуждения) учила о связи всех вещей и всех явлений. Одна из ветвей астрологического знания – астрологическая медицина – утверждала, что все болезненные процессы, протекающие в живом организме, находятся под непосредственным воздействием космических сил. «Уже древние врачи, выводя из своих наблюдений существование зависимости между человеком, животным и окружающей средой, стремились объяснить некоторые болезненные явления в человеческом организме влиянием этой среды» [8, с. 39]. В произведениях врачей (Авиценны и Гиппократ), историков (Фукидида, Геродота и Диодора Сицилийского), поэтов (Овидия, Лукреция и Софокла) А.Л. Чижевский находил и тщательно собирал сведения, каса-

ющиеся многочисленных мощных явлений в природе, предшествовавших и сопровождавших различные эпидемии. Среди более поздних работ, по мнению учёного, особого внимания заслуживают описания, данные в XIV в. Ковино, Мюсси, императором Кантакузеном, Боккаччо, Петраркой, Мегенбергом, Машо, Колле, Шольяком и другими испанскими врачами. Все они отмечают, что среди явлений природы главную роль играют как космические, так и геофизические факторы: положение Солнца, звёзд, Луны, землетрясения, туманы и вредные испарения в атмосфере.

И в XVI в. ученые стараются объяснить различные эпидемии воздействием созвездий. Благодаря воскресшему платонизму, а в Германии – неоплатоническому учению отца фармацевтической химии Теофраста Бомбаста из Гогенгейма, более известного под именем Парацельса, представления о «неприятных созвездиях» приобретают особенную силу. Те же идеи проповедовал и Нострадамус, который, будучи знаменитым астрологом, соединил свои знания с алхимией, математикой и медициной.

Многими врачами XVIII в. тоже была замечена связь, существовавшая между явлениями природы и развитием различных болезней. А.Л. Чижевский так оценил деятельность своих предшественников: «Мы находим в мемуарах врачей – современников тех или иных эпидемий – богатый материал для интереснейших выводов» [8, с. 49]. «Поэтому я должен теперь же сказать, что мысль об особом солнечном влиянии на организм принадлежит не одному мне, а сотням и тысячам тех летописцев и хроникёров, которые записывали необычные явления на Солнце, глад, моровые поветрия и другие массовые явления на Земле. Но я облёк древнюю мысль в форму чисел, таблиц и графиков и показал возможность прогнозирования, указав методы возможной борьбы с ними в пределах биосферы и опасность, грозящую космонавтам в космическом пространстве» [10, с. 492]. Таким образом, и летописцы, отмечавшие в своих хрониках соотношения между явлениями общественными и космическими или геофизическими, и врачи, сопоставлявшие течение тех или иных эпидемий с различными явлениями природы, в равной мере являются предшественниками, послужившими формированию у А.Л. Чижевского рассматриваемой нами идеи влияния космических факторов на возникновение и развитие жизни на Земле.

Всестороннее исследование выдвинутой гипотезы привело учёного к открытию определяющей роли периодической деятельности Солнца в гео-

физических процессах и социальной жизни на планете. Этому способствовало рациональное переосмысление научных достижений учёных, ранее работавших в данной области. К предшественникам А.Л. Чижевского, несомненно, повлиявшим на формирование его идей, следует отнести многих астрономов и астрофизиков, изучавших Солнце начиная с XVII в. Действительно, несмотря на то, что ещё в глубокой древности человек интуитивно постиг главенствующую роль Солнца в жизни нашего мира, несмотря на то, что ещё в доисторические времена в умах учёных и философов, начиная с ионийских мыслителей, возникло верное по своему существу учение о Солнце как причине всего сущего, наука о Солнце началась лишь с того времени, как европейскими учёными Фабрицием, Шейнером, Галилеем и Гарритом в 1610–1611 гг. независимо друг от друга были начаты исследования пятен на поверхности Солнца. Признавая их заслуги, А.Л. Чижевский писал в стихотворении, посвящённом Галилею:

*...О ты, узревший солнечные пятна
С великолепной дерзостью своей,
Не ведал ты, как будут мне понятны
И близки твои скорби, Галилей! [6, с. 168]*

Почему именно пятна, природу которых не смогли объяснить Г. Галилей, Ж. Лаланд, В. Гершель, А. Секки (и только Э. Фай предложил пока ещё остающуюся в силе гипотезу), так привлекли А.Л. Чижевского? Потому что периодичность пятен обусловлена периодической деятельностью Солнца. Не зная природы пятен, можно использовать их как датчик, с помощью которого определяются циклы солнечной активности, а следовательно, согласно идее А.Л. Чижевского, и циклы жизнедеятельности на Земле. Космическая сторона поставленной русским учёным проблемы была к тому времени уже решена европейскими учёными Р. Вольфом, Ч. Юнгом, А. Вольфером, С. Ньюкомбом, А. Майкельсоном, Г. Торнером и другими. Они выделили в деятельности Солнца циклы (11-летний и ряд других), строгая периодичность которых и поставила перед А.Л. Чижевским главную проблему его научной деятельности: «Как же этот солнечный пульс, эти периодические колебания в напряжённости активности светила влияют на Землю, а также при помощи каких посредников осуществляются все эти влияния – вот вопросы, которые мы вправе теперь задать» [8, с. 81]. Ответы на эти вопросы потребовали от А.Л. Чижевского разработки принципиально новой науки – гелиобиологии и теории гелиотараксии.

Формирование гелиобиологии является показательным примером превращения исходной фи-

лософско-мировоззренческой идеи (монистического единства мироздания) в новую научную отрасль. Предмет этой науки – реакция биологических и физико-химических (коллоидных) систем разного уровня сложности на внешние, космические факторы. По мнению Б.М. Владимирского: «Если в самом кратком виде суммировать значение гелиобиологии, то получится весьма впечатляющая картина:

- Гелиобиология существенным образом содействует постановке общей проблемы влияния на биосистемы сверхслабых воздействий различной физической природы («сверхмалые дозы»).
- В рамках гелиобиологических исследований был открыт совершенно новый для экологии и, видимо, очень важный фактор среды обитания – естественные электромагнитные поля и их вариации.
- Гелиобиология стимулировала развитие новой концепции биосферы как открытой целостной системы.
- Гелиобиологические исследования во многом содействовали формированию представлений о Солнечной системе как некоторой высокоорганизованной целостной системе.
- Гелиобиология позволила отметить в динамике социальных систем совершенно новые и притом неожиданные стороны, ещё раз поставить проблему периодичности естественно-исторического процесса» [2, с. 18–19].

Высшим и наиболее оригинальным результатом научно-философских поисков явилась разработанная А.Л. Чижевским *теория гелиотараксии*. В основе данной теории лежит введённое А.Л. Чижевским понятие «гелиотараксии» (или «гелиотараксиса»), которое, по его словам, «представляет собою тот решительный перелом в структурном изменении системы человеческих масс, когда процесс интеграции нервно-психической энергии в массах влечёт возникновение процесса социального выражения этой интеграции» [9, с. 706]. Иными словами, это точка кипения человеческой массы, когда количественные её изменения вызывают изменения качественные, в основе которых лежит переход одного вида мировой энергии в другой.

Проводя теоретическое исследование процесса превращения электромагнитной энергии Солнца в нервно-психическую энергию человеческих масс, А.Л. Чижевский сформулировал два базовых закона теории гелиотараксии:

«Первый закон теории: состояние предрасположения к (социальному. – С. Т.) поведению чело-

веческих масс есть функция деятельности Солнца» [9, с. 658].

«Второй закон теории: резкие подъёмы солнечной деятельности превращают потенциальную энергию (энергию нервно-психического накопления масс) в энергию кинетическую (энергию нервно-психического разряда и движения)» [9, с. 659].

Наиболее важным выводом из рассматриваемой теории явилось признание наличия в электромагнитном излучении Солнца особых физико-химических посредников, способных вызывать не только резкие изменения в состоянии нервно-психической сферы человека, но и отражаться на состоянии организма в целом, вызывая соответственные пароксизмы в сосудистой, секреторной и других его системах. Однако достижения современной А.Л. Чижевскому науки не позволили однозначно указать часть спектра солнечного излучения, ответственную за эти процессы. Поэтому учёный говорит о наличии особого Z-излучения (или X-агента), природу которого ещё предстоит выяснить: «Основное внимание должно быть обращено именно на действия этих резких толчкообразных Z-излучений, импульсных пертурбаций электромагнитного поля то в одиночку, то быстро следующими один за другим ударами. Эти удары могут расстроить физиологические механизмы, не дают им времени для восстановления нарушенного равновесия и в результате своей упорной односторонней направленности приводят больной организм к катастрофе» [9, с. 733]. Это же излучение, распространяя по законам психической инфекции повышенную возбудимость людских масс, способствует любым, актуальным в данный исторический период, социальным преобразованиям, являясь, таким образом, важным фактором эволюции человеческого общества.

Но, к сожалению, несмотря на прогрессивный характер данной гипотезы, мы вынуждены, соглашаясь с Б.М. Владимирским, констатировать, что «грубое нарушение общенаучных правил конструирования моделей – не постулировать без крайней необходимости новых сущностей – привело, конечно, к тому, что гипотезы о Z-излучении никто не воспринимал всерьёз. И – в полном соответствии с неумолимым законом функционирования современной науки – теоретически непонятные наблюдаемые факты не были восприняты научным сообществом» [2, с. 17]. Именно это и послужило основной причиной того, что, по мнению В.В. Казютинского, «гениальный вывод Чижевского о влиянии планет и солнечной активности на развёртывающийся в земных масштабах социально-исторический процесс пока не нашёл адекватной

оценки» [4, с. 224]. А ведь только внимательное изучение всего комплекса философских и естественнонаучных идей, разработанных А.Л. Чижевским, способно сформировать тот целостный подход к пониманию явлений окружающей действительности, которого не хватает большинству современных узкоспециальных наук.

В заключение отметим, что тернистый путь дальнейшего научного познания нельзя было предвидеть в начале 20-х гг. XX в. Намечавшийся синтез электромагнетизма и гравитации не состоялся, более того, были открыты новые элементарные частицы и новые взаимодействия. Лишь в 70-х годах XX в. учёные вновь заговорили о необходимости синтеза физических теорий, описывающих разные стороны природных процессов. Представления же А.Л. Чижевского о едином природном субстрате, лежащем в основе мироздания, одновременно прозорливые и в то же время ограниченные рамками современных ему физических

представлений, способствовали успешному исследованию биофизических, биохимических и других процессов, в которых важную роль играют электромагнитные явления.

Целостная философско-мировоззренческая система А.Л. Чижевского, обоснованная автором как с философской, так и с естественнонаучной точек зрения, до сих пор не нашла однозначного понимания в научном сообществе. Теория гелиотараксии профессора А.Л. Чижевского, по всей видимости, так же опередила своё время, как и идея А. Эйнштейна о взаимосвязи гравитации и электромагнетизма, которую он развивал в середине XX века, при том что на сегодняшний день появились лишь первые робкие попытки её применения при создании единой теории поля. Таких мыслителей, способных опередить своё время на десятилетия, история науки знает не так много. И А.Л. Чижевский занимает вполне заслуженное место в этой плеяде выдающихся мудрецов.

Библиографический список

1. Асмус В.Ф. Античная философия [Текст] / В.Ф. Асмус – 3-е изд., – М.: Высш. шк., 1999.
2. Владимирский Б.М. Гелиобиология – драма идей [Текст] / Б.М. Владимирский // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов, посвящённых исследованию научно-культурного наследия А.Л. Чижевского. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000.
3. Голованов Л.В. Космический детерминизм Чижевского [Текст] / Л.В. Голованов // Чижевский А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объётах Солнца. Гелиотараксия. – М.: Мысль, 1995.
4. Казютинский В.В. Русский космизм и мировая культура [Текст] / В.В. Казютинский // Чижевский и образование: сборник научных трудов и материалов, посвящённых исследованию научно-культурного наследия А.Л. Чижевского. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000.
5. Семёнова С.Г., Гачева А.Г. Александр Леонидович Чижевский [Текст] / С.Г. Семёнова, А.Г. Гачева // Русский космизм: Антология философской мысли. – М.: Педагогика-пресс, 1993.
6. Томилин К.А. Вокруг нас трепещет пульс Вселенной: А.Л. Чижевский [Текст] / К.А. Томилин // Философия русского космизма. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996.
7. Чижевский А.Л. Вся жизнь. – М.: Сов. Россия, 1974.
8. Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь [Текст] / А.Л. Чижевский – Изд. 2-е., – М.: Мысль, 1976.
9. Чижевский А.Л. Космический пульс жизни: Земля в объётах Солнца. Гелиотараксия [Текст] / А.Л. Чижевский – М.: Мысль, 1995.
10. Чижевский А.Л. На берегу Вселенной: Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания [Текст] / А.Л. Чижевский – М.: Мысль, 1995.
11. Циолковский К.Э. Научная этика [Текст] / К.Э. Циолковский // Грёзы о земле и небе: научно-фантастические произведения. – Тула: Приоск. кн. изд-во, 1986.

S.V. TEREKHOV

PROBLEM OF HISTORICAL CONTINUITY IN THE COURSE OF FORMATION OF HELIOBIOLOGICAL IDEAS OF A.L. CHIZHEVSKY

In article the important philosophical ideas of Russian philosopher A.L. Chizhevsky are analysed. The reasons which have induced the author to studying of influence of activity of the Sun on terrestrial processes are found out. Substantive provisions and theory principles heliotaracksis are specified.

Key words: russian kosmism, electronic monism, solar activity, the heliobiological, the theory heliotaracksis.

ФИЛОЛОГИЯ

Т.П. АКИМОВА, кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка и методики его преподавания, докторант кафедры
общего и славяно-русского языкознания ГОУ ВПО
«Волгоградский государственный педагогический университет»
Тел. 8 927 509 80 48: akimova_t@rambler.ru

ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ТЕКСТЕ (на материале писем классиков русской литературы XIX–XX века)

В статье рассмотрены характерные для эпистолярных текстов приемы создания языковой игры, а именно трансформация эпистолярных формул, особенности использования антропонимов и употребление конкретных номинаций вместо местоимений в форме 1-го и 2-го лица. Выявлены различия в реализации данных приемов в письмах, обусловленные как индивидуально-авторскими предпочтениями, так и принадлежностью к определенным временным отрезкам.

Ключевые слова: языковая игра, эпистолярный стиль, идиолект, фразеологические единицы, ономастика, морфология.

Языковая игра – термин, под которым в современной лингвистике понимается «творческое, нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой / речевой, в том числе – стилистической, речеповеденческой, логической нормы) использование любых языковых единиц и/или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе комического характера» [15, с. 86]. В силу особенностей русского менталитета данное явление всегда имело место в русской речи, в публицистическом и художественном стилях, в языке отдельных писателей или героев их произведений.

В последнее время увеличилось число исследований, касающихся данного лингвистического явления, причем интерес авторов связан как с феноменом языковой игры [5, 16], так и с различными ее разновидностями. Например, подвергается анализу словообразовательная языковая игра как явление, характерное для современных СМИ [6], или особенности взаимодействия лексической и синтаксической семантики в русском художественном тексте [22].

При изучении рассматриваемого лингвистического феномена обычно анализируется языковой материал, извлеченный из источников, близких в жанровом и стилистическом отношении. Так, достаточно хорошо языковая игра изучена на материале русской разговорной речи [12, с. 172–214], художественной литературы и фольклора [8; 14], СМИ и рекламы [7]. Однако до настоящего времени отсутствуют работы, посвященные особенностям языковой игры в эпистолярном тексте, что обуславливает актуальность данного исследования.

Материалом для нашего исследования послужило эпистолярное наследие классиков русской литературы XIX–XX веков: А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, М. Горького, М.А. Шолохова и В.П. Астафьева. Данные авторы, без сомнения, являются носителями элитарного типа речевой культуры, т.е. «обладают истинным мастерством владения языком, всем его богатством при соблюдении всех правил и ограничений» [19, с. 228].

Исследователи отмечают, что эпистолярный стиль имеет ярко выраженные языковые особенности, которые могут быть выделены практически на всех уровнях лингвистического анализа: «на уровне фонетики – в плане ее проникновения в орфографию текста – эпистолярный стиль обладает особенностью стилизованного воспроизведения звучащей речи. <...> Анализ лексики писем показывает, что значительное место в ней занимают слова, связанные с процессом письменной коммуникации. <...> Главной особенностью синтаксиса эпистолярного текста является ... синтез разговорных и книжных конструкций» [14, с. 61–62].

Вышеприведенные сведения позволяют предположить, что эпистолярный текст обладает специфическими, присущими только ему речевыми приемами, организующими языковую игру, выявление и описание которых и составляет цель настоящей работы. Наиболее популярным приемом языковой игры в анализируемом материале является трансформация речевых формул, относящихся к эпистолярной фразеологии, которые воспроизводятся «в тех или иных разновидностях (вариантах) эпистолярного стиля преимущественно в качестве знаков эпистолярного речевого этикета или знаков структурных элементов текста. Это традиционные формулы эпистолярных обращений, приветствий, пожеланий, комплиментов, прощания» [2, с. 28].

Традиционно эпистолярный текст начинается с обращения, предваряемого этикетными эпитетами «дорогой», «милый», «уважаемый» и нек. др. По мнению исследователей, начало изменения этой традиции было положено в письмах А.П. Чехова, который «употреблял на месте привычных этикетных знаков слова и выражения, совершенно неожиданные (знаки с минусовым значением)» [2, с. 32]. Приведем в качестве примера несколько инициальных обращений из писем А.П. Чехова к брату Александру: *Доброкачественный брат мой, Александр Павлович!* [20, с. 13]; *Брат наш мерзавец Александр Павлыч!* [20, с. 34]; *Карантинно-таможенный Саша!* [20, с. 71]; *Бесшабашный шантажист, разбойник пера и мошенник печати!!* [20, с. 258]. Однако нельзя не заметить, что, будучи совершенно неожиданными по форме, инициальные обращения и эпитеты к ним весьма содержательны и обусловлены авторской оценкой действий адресата и / или информацией, полученной автором из письма, на которое он отвечает. Этот прием продолжают использовать и авторы писем, написанных позднее: *Моя милая, неценная семья! Мои дорогие Марусенок и Светик, здравствуйте!* [23, с. 53]; *Здорово, Иван, здоро-*

во, заблудшая душа! [1, с. 28]; *Здравствуйте, орлы-курортники!* [1, с. 18]. Однако, в отличие от обращений, используемых А.П. Чеховым, в представленных примерах нестандартные инициальные обращения, тематически связанные с содержанием переписки, используются вместе с этикетными формами приветствия, что способствует смягчению их «необычности».

Рассмотрим подробнее трансформации выражений, обозначающих в эпистолярном тексте прощание. В частности, к слову «целую», которое используется в письмах как «форма прощания в письмах родственникам, друзьям, близким знакомым» [3, с. 586], авторы нередко добавляют слова-конкретизаторы, причем не только «нормативные» (ср. словарную помету «часто употр. в сочет. со словами-интенсификаторами» [3, с. 586]), но и ориентированные на создание языковой игры. Конкретизаторы обычно указывают на количество поцелуев или последовательность их получения адресатами: *Целую Машку, Сашку и тебя; благословляю тебя, Сашку и Машку; целую Машку и так далее, до семи раз* [11, с. 190]; *Целую и благословляю тебя и ребят. Кланяюсь дамам твоим.* <...> *Прости – мой друг – целую тебя еще раз* [11, с. 438]; *Целую всех крепко. Скоро надеюсь видеть вас у себя. Привет всем! Еще разок целую...* [23: 59]. Возможно также указание на предпочтения пишущего в выборе объекта для поцелуев среди адресатов письма: *Благословляю всех вас. Тебя целую в особенности* [11: 275]; *Ну, целую и обнимаю всех до высшего и до большого степени! А роднушка особо!..* [23, с. 18].

Данные уточнения не являются необходимыми при дистантном общении, которым является переписка, и поэтому могут рассматриваться как прием, направленный на создание иллюзии непосредственного общения, в котором адресат не отделен от пишущего во времени и пространстве.

Отметим, что указание на то, какую часть лица или тела автор избрал для поцелуя (обычно используются конкретизаторы «рука / руки», «лоб», «щека / щеки»), как правило, является нормативным для эпистолярного текста. Однако в ряде случаев подобные уточнения могут быть использованы для создания метафорического переноса, состоящего в обращении к адресату как к животному, что эксплицирует иронию автора по отношению к адресату: *Женечку обнимаю, Оленьке жму руку, Наташу целую в задние ноги* [18, с. 436]; *Ольге Леонардовне – целую милые ее лапы и желаю счастья, множество счастья!* [4, с. 170].

При употреблении со словом «целую» данная метафора реализуется единичными примерами;

напротив, использование вместо эпистолярной формулы «жму руку» выражения «жму лапу / лапку» встречается в письмах гораздо чаще и даже находит отражение в словаре [3, с. 188], ср. в писательском эпистолярии: *Жму лапку* [4, с. 45; 23, с. 128]; *Жму крепко лапу* [1, с. 29]. Высокая частотность данного выражения обуславливает изменение целей его употребления: подчеркивается не столько ироническое отношение к адресату, сколько неформальность общения и шуточный характер прощания. Ср. употребление лексемы *лапки* в значении «руки» в нижеследующем примере: Адрес: *Льву Сергеевичу Пушкину в собственные лапки* [9, с. 316]. Здесь автор трансформирует характерное для писем выражение *в собственные руки*, но, поскольку данная трансформация носит индивидуальный характер, оно воспринимается как средство выражения иронического отношения пишущего к адресату, а также интимизации общения и стремления передать в письме черты живой речи.

Анализ употребления в письмах данных эпистолярных формул позволяет предположить, что трансформация выражения *жму руку* возникла на рубеже XIX и XX веков, несмотря на то, что исходная формула встречается уже с середины XIX века. Вероятно, ее появление обусловлено все возрастающим количеством употреблений в письмах и стремлением пишущего избежать в связи с этим нежелательного однообразия в использовании эпистолярных клише. Об этом также свидетельствует появление иных вариантов трансформации исходного выражения в письмах, относящихся ко второй половине XX века, в том числе эллиптических, ср.: *Жму твою трудовую пятерню* [1, с. 70] – *И крепко жму трудовую* [1, с. 88].

Языковая игра, отмеченная в пожеланиях, по традиции содержащихся в финале эпистолярного текста, на наш взгляд, также объясняется стремлением пишущего избежать употребления готовых формул, что является важным показателем неформальных отношений пишущего и адресата. «Нестандартные» пожелания, отмеченные в эпистолярном наследии рассматриваемых авторов, объединяет намеренное снижение пафоса сообщения.

Отметим, однако, что достижение данного эффекта возможно различными способами:

1) конкретизация пожелания вместо абстрактных «счастья, здоровья, успехов...»: [Барон] ... *желает тебе 1000 хороших вещей (например, устриц)* [9: 409]; *Жму Вам лапу, да поможет Вам море и воздух, и пусть не трогает Вас исправник* [4, с. 36];

2) <http://rvb.ru/tolstoy/02comm/0414.htm-c4> употребление грубых и просторечных слов и вы-

ражений: *За поклон моя семья благодарит, и тем же концом и Вас по боку* [20, с. 74]; *Обнимаю и желаю процветания даже на этой паскудной работе* [23, с. 234]; ... *желаю тёплой зимы, доброго здоровья, а тебе писучести и всего самого хорошего* [1, с. 172].

Распределение примеров внутри данной классификации позволяет сделать определенные выводы относительно эволюции способов трансформации формул пожелания в русском частном письме. В частности, для эпистолярного текста XIX века более характерны модификации в содержании пожеланий при стилистической нейтральности сообщений, а для писем рубежа веков и XX века – изменения в языковом оформлении пожеланий, содержание которых весьма традиционно.

Формулы эпистолярного комплимента, т.е. «выражение вежливости, которым заканчивается письмо к знакомому адресату» [3, с. 82], также подвергаются трансформации в письмах к друзьям и родственникам: *Весь Ваш, с сапогами, с калошами, с зубами, с жилеткой и проч.* А. Чехов [20, с. 125]; *Ваш с головы до ног* М. Шолохов [23, с. 69]. Здесь языковая игра основана на буквальном значении слова *весь*, согласно которому оно «определяет что-л. как нераздельное, взятое в полном объеме: целый, полный» [17, с. 157]. В письмах А.П. Чехова формулы эпистолярного комплимента также могут распространяться посредством приложения к подписи, выбор которого обусловлен содержанием письма: *Твой должник Antonio* [21, с. 105]; *Ваш калека* А. Чехов [21, с. 154].

Отметим, что в творчестве других рассматриваемых авторов не представлены трансформации данной формулы, что может быть объяснено, с одной стороны, ее привычностью на протяжении XIX века, а с другой – постепенным выходом из употребления к середине XX столетия.

Широкие возможности для языковой игры предоставляет автору подпись в эпистолярном тексте, а также использование других антропонимов. В исследуемом материале отмечены следующие приемы модификации антропонимов:

1) использование иноязычного аналога имени (с использованием как кириллического, так и латинского шрифтов): *Тебе ничего не пишу, мусье Lion*, за то, что за тобою еще несколько ответов [9, с. 447]; *Да пришли мне кольцо, мой Лайон* [9, с. 341] (Здесь автор использует английский вариант произношения имени адресата.); *Иеромонах Антоний* [21, с. 441]; *Твой муж Антонио* [21, с. 470]; *Твой Antonius* [21, с. 99]; *Твой Antoine* [21, с. 287]. (Автор использует различные вари-

анты своего имени: церковный, итальянский, латинский, французский.);

2) образование окказиональных вариантов имен по распространенным словообразовательным моделям, обычно путем присоединения уменьшительно-ласкательных суффиксов к основе имени или фамилии (при этом основа фамилии обычно подвергается усечению): *Обнимаю тебя, моя радость, обнимаю и крошку Всеволодчика* [9, с. 293]. (Письмо адресовано Н.В. Всеволожскому.); *В «Мире искусства» тебя хвалят, Книпуша* [21, с. 538]. (Письмо адресовано О. Книппер.); *Милая моя и родная Марусенок!* [23, с. 8]; *Дорогая Маня и астафьята, здравствуйте!* [1, с. 38].

Помимо модификации антропонимов для неформального эпистолярного общения характерно использование аутографонимов (термин В.И. Супруна, под которым автор понимает «различные серьезные и шуточные подписи в письмах, дарственных надписях и т.д., которые нередко и бывают также вымышленными, заменяют подлинные антропонимы, но употребляются только в интимном общении» [16, с. 98]). Кроме того, автор письма может называть адресата не только его, но и чужим именем, нередко окказиональным: *Прощай, Фока, обнимаю тебя, твой друг Демьян* [9, с. 93]; *Благослови, преосвященный владыко Асмодей* [10, с. 275]; *Прощайте, мой голубчик, жму вашуруку, обнимаю Женечку и Пиндигашек* [18, с. 451]; *Здравствуй, милый мой Игнациус, наконец-то мы опять беседуем!* [21, с. 532]; *Твой муж А. Актрисын* [21, с. 482]; *Твой Черномордик* [21, с. 539].

Распределение исследуемого материала в рамках данной классификации позволяет сделать предположение о том, что использование иноязычных вариантов имени и называние автором себя и адресата вымышленными именами характерно для эпистолярного XIX века, а употребление индивидуально-авторских уменьшительно-ласкательных вариантов имени / фамилии адресата свойственно письмам, относящимся как к XIX, так и к XX веку.

В письмах А.С. Пушкина и А.П. Чехова отмечены примеры, в которых авторы используют в качестве аутографонима нарицательные существительные, порой весьма неожиданные: *Прости, прощай – с тобою ли твоя княгиня-лебедушка! кланяйся ей от арзамасского гуся* [9, с. 460]; *Весь ваш Яблочный Пирог* [9, с. 52]; *Интриган* [21, с. 149]; *Остаюсь любящий Вас Кум мирошник, или сатана в бочке* [21, с. 235]. Кроме того, в письмах к О. Книппер А.П. Чехов использует весьма оригинальные, чаще зооморфные, обращения: *Дусик мой, лошадка, я уже телеграфировал тебе, что пьеса кончена, что написаны все четыре акта* [21,

с. 554]; *Ну, господь с тобой, радость моя, собачка добрая, приятная* [21, с. 585].

Помимо обращений автор использует шуточные, не только зооморфные, именованные адресата посредством употребления имен существительных вместо местоимений в форме 2-го лица (обычно в финале письма, при прощании): *Целую таракашку* [21, с. 566]; *Ну, целую мою бабулю* [21, с. 532]; *Целую мою замухрышку и обнимаю* [21, с. 514].

Данный прием, цель которого, вероятно, состоит в том, чтобы снять эмоциональное напряжение, вызванное долгой разлукой и усиливающееся при виртуальном прощании или приветствии, весьма распространен в письмах, которые писатели адресуют своим женам: *Ты видишь, что несмотря на городничиху и ее тетку – я все еще люблю Гончарову Наташу, которую заочно целую куда ни попало* [11, с. 153]; *Обнимаю, целую, ласкаю мою подругу, мою жену, не забывай меня, не забывай, не отвыкай* [21, с. 476]; *Доброе утро, мой милый! Позавчера получил ваше второе письмо, хотел на него не отвечать, но потом думаю, надо написать, а то мой роднушок как раз на Рождество уедет в Буканов* [23, с. 17].

В письмах к возлюбленным и женам также нередко случаи употребления имени существительного вместо местоимения 1-го лица (обычно в финале письма, при прощании): (1) *Прощайте, милая барышня, глупый человек любит вас...* [18, с. 420]; (2) *Это уже второе письмо, кажется, я посылаю тебе с кляксами. Прости своего нечистоплотного мужа* [21, с. 517]; (3) *Ваш «робитник» старается вовсю. Видишь, до какой поры сижу, но ведь надо, горячая пора настигла* [23, с. 61]; (4) *Моему милому «жулику» от «Михаилия Аксаныча» 2 бомбочки и плиточка шоколаду* [23, с. 57].

Данный прием используется, хотя и значительно реже, также в письмах к друзьям и знакомым: (5) *Письмо это тебе вручит очень милая и добрая девушка, которую один из твоих друзей неосторожно обрюхатил* [9, с. 610]; (6) *Благодарю вас, любезный и почтенный, за то, что вспомнили вы бессарабского пустынного* [9, с. 155]; (7) *Хорошо Вы сделали, что поговорили с ним [Л.Н. Толстым] о Горьком и сказали это Горькому* [4, с. 76–77].

По мнению исследователей, использование данного приема связано с тем, что с его помощью «говорящий «прячется» за кого-то, как бы снимает с себя ответственность за свои поступки» [13, с. 77]. Добавим только, что цель данного приема, на наш взгляд, может состоять не только в желании автора письма «спрятаться» после совершения неблагоприятного поступка (см. примеры (2), (5)), но также и в стремлении «стать незаметнее»,

вызванном скромностью пишущего (см. примеры (6), (7)). Кроме того, используя вместо местоимения 1-го лица конкретные номинации, автор получает возможность именовать себя, используя лексикон (и даже звукопроизношение) адресата (см. примеры (3), (4)).

Таким образом, лингвистический анализ исследуемого материала позволил выявить характерные для эпистолярного текста приемы создания языковой игры: трансформацию эпистолярных формул, модификации антропонимов, употребле-

ние конкретных номинаций вместо местоимений 1-го и 2-го лица. В процессе описания реализации данных приемов также удалось установить особенности использования определенных средств создания языковой игры конкретными авторами, что является одной из составляющих эпистолярного идиостиля писателя. Кроме того, распределение хронологически однородных примеров в рамках предложенных классификаций позволяет сделать определенные выводы об эволюции средств реализации языковой игры на протяжении XIX–XX веков.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Нет мне ответа... Эпистолярный дневник 1952–2001 / Сост., предисл. Г. Сапронова. – 2-е изд., доп. – Иркутск: Издатель Сапронов, 2009. – 752 с.
2. Балакай А.Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания. – Новокузнецк, 2002. – 228 с.
3. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета: ок. 6000 этикетных слов и выражений. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2007. – 767 с.
4. Горький М. Собрание сочинений. В 30 т. – Т. 28. Письма, телеграммы, надписи. 1889–1906 гг. – М.: Худож. лит., 1954. – 600 с.
5. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996. – 215 с.
6. Ильясова С.В. Словообразовательная игра как феномен языка современных СМИ. – Ростов н/Д, 2002. – 360 с.
7. Ильясова С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С.В. Ильясова, Л.П. Амири. – М.: Флинта, 2009. – 296 с.
8. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. – М., 2006. – 341 с.
9. Пушкин А.С. Письма: В 3 т. – Т. I. 1815–1826. – М.: Захаров, 2006. – 704 с.
10. Пушкин А.С. Письма: В 3 т. – Т. II. 1827–1831. – М.: Захаров, 2006. – 672 с.
11. Пушкин А.С. Письма: В 3 т. – Т. III. 1832–1837. – М.: Захаров, 2006. – 544 с.
12. Русский разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Отв. ред. Е.А. Земская. – М., 1983. – 238 с.
13. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2-е изд., испр. и доп., 2002. – 552 с.
14. Седова О.Н. Эпистолярный стиль в системе функциональных стилей русского языка // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – М., 1985. – № 6 (150). – С. 57–62.
15. Сковородников А.П. О понятии и термине «языковая игра» // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – М., 2004. – № 2. – С. 79–87.
16. Супрун В.И. Пушкинский автографоним // Вопросы ономастики. – Екатеринбург, 2008. – № 6. – С. 97–103.
17. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А–Й. – 702 с.
18. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22 томах. В 20 книгах. – Том XVIII. Письма. 1842–1881 гг. – М.: Худож. лит., 1984. – С. 305–912.
19. Хорошая речь / Под ред. М.Л. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. – Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 320 с.
20. Чехов А.П. Собрание сочинений: В 12 т. – Т. 11. Письма. 1877–1892. – М.: Гослитиздат, 1956. – 711 с.
21. Чехов А.П. Собрание сочинений: В 12 т. – Т. 12. Письма. 1893–1904. – М.: Гослитиздат, 1957. – 868 с.
22. Шацкая М.Ф. Взаимодействие лексической и синтаксической семантики в русском художественном тексте: межуровневые контакты и механизмы аномальных трансформаций при порождении языковой игры. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 200 с.
23. Шолохов М.А. Собрание сочинений в 10 т. – Т. 10. Письма. 1924–1984 гг. – М.: Советский писатель, 2005. – 736 с.

T.P. AKIMOVA

THE METHODS OF THE CREATION OF THE LANGUAGE PLAY IN AN EPISTOLARY TEXT (based on the letters of the russian classical literature writers of the 19th-20th centuries)

The article deals with the methods of the creation of the language play characteristic of epistolary texts, particularly, with the transformation of the epistolary patterns, with the peculiarities of the usage of anthroponyms and with the usage of the concrete nomination instead of the first- and second-person forms. The distinctions of the implementation of these methods in the letters have been revealed, the latter being caused both by the authors' individual preferences and by belonging to the definite time periods.

Key words: language play, epistolary style, idiolect, phraseological units, onomastic, morphology.

А.П. АЛЕКСАНДРОВА, кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 76-12-25

МОДАЛЬНОСТЬ ВОЗМОЖНОСТИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается категория модальности в испанском языке на примере модального значения возможности. Предпринята попытка описания семантического объема анализируемого значения, и предлагается система средств выражения возможности в испанском языке.

Ключевые слова: *модальность, модальное значение возможности, сентенциальная форма, детерминирующий фактор, функциональная грамматика, модальные существительные.*

Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий языка. Для лингвистов, занимающихся исследованием модальности, предметом острой озабоченности по-прежнему остаются вопросы, связанные с определением сущности категории модальности как одной из важнейших предикативных категорий предложения, с анализом ее содержательной структуры и выявлением языковых средств выражения модальных значений. Основные разногласия касаются семантического объема этой «супер-категории», которая получает соответственно и весьма широкую трактовку (В.В. Виноградов, П. Адамец, Ш. Балли, Э. Бевенист и др.), и более узкое понимание (Т.П. Ломтев, Л.С. Ермолаева, Г.А. Золотова, В.Н. Бондаренко, В.З. Панфилов, И.В. Головин, Л. Дюрович, В.Ф. Шабалина, J.K. Popela, B. Panzer). Тем не менее большинство авторов сходятся в том, что к числу базовых модальных значений относятся значения, выражающие возможность, необходимость, долженствование, повелительность, волеизъявление и достоверность.

Для большинства испанистов не характерен дифференцированный подход к данным значениям (С.И. Канонич, А.В. Фирсова, И.Н. Патрушев).

В зарубежной испанистике разработка проблемы модальности ведётся главным образом в двух направлениях:

1) детальному анализу подвергается глагольное наклонение, отождествляемое большинством исследователей с категорией модальности [«Академическая грамматика испанского языка» Антонио Килис, Монуэль Эскева] и рассматриваемое как одно из грамматических средств этой категории лишь некоторыми авторами;

2) интерпретация модальности на синтаксическом уровне сводится, как правило, к выделению так называемых модальных типов предложений, осуществляемому одновременно по нескольким разным основаниям [Алонсо «Академическая грамматика испанского языка»].

При описании грамматической семантики отдельных глагольных форм в разных синтаксических условиях смешиваются понятия возможности «posibilidad», «eventualidad», вероятности «eventualidad», «probabilidad» и предположительности, сомнения «suposicion», «hipotesis», «conjetura», «duda».

В то же время некоторые лингвисты, рассматривающие модальные отношения на синтаксическом уровне, классифицируют предложения по характеру отношений говорящего к высказыванию и называют в качестве отдельных модальных типов предложений «предложение возможности» «oraciones de posibilidad» и предложение сомнения «oraciones dubitativos» [Фернандо де Мигель Локода, 2005].

В настоящей статье мы обратимся к модальности возможности в испанском языке

ке. Материал для практического анализа, полученный методом случайной выборки, даже при поверхностном рассмотрении демонстрирует реализуемый в функциональной грамматике подход к делению модальности возможности.

В функциональной грамматике рассматриваются определенные модели, которые выражаются соответствующими способами для выражения определенных значений. Интересно посмотреть на аппарат описания функционально-семантических полей, заданный определенными параметрами. Важно заметить, что набор параметров толкования модальных полей в функциональной грамматике выводился лингвистами при анализе высказывания [ТФГ, 1990; Беляева, 1977, 1985; Цейтлин, 1985]. Все современные работы оперируют понятием сентенциальной формы (СФ), поэтому необходимо вывести СФ, выражающие базовые модальные смыслы.

Итак, обратимся к модели функциональной семантики высказывания, позволяющей вывести базовые формулы, отражающие типовые способы передачи модального значения возможности в высказывании и стоящие за ними типовые ситуации.

Любая потенциальная ситуация обусловлена некоторой детерминирующей ситуацией, которая включает в себе фактор, каузирующий осуществление связи субъекта предметной ситуации и его признака. Логически $C_{дет}$ является основанием для осуществления $C_{пот}$, причем причинно-следственные отношения между ними могут быть выражены различными способами [ТФГ, 1990: 125].

Исходная СФ для ситуаций и возможности: "X **может** делать Р".

При введении в формулу эксплицитного указания на детерминирующий фактор (ДФ) получаем:

в момент t_1	существуют условия Z,
	которые каузируют:
в момент $t_1/1n$	X может делать Р

Конкретизация характера условий, составляющих ДФ, позволяет получить более развернутые формулы, соответствующие тому набору семантических разновидностей ситуаций возможности, которые выделены в ТФГ при описании этих полей.

Ситуации внутренней неприобретенной возможности: «ДФ находится в самом субъекте (который мы обозначим как X), представляя его внутренние характеристики» (которые мы обозначим как M) [ТФГ, 1990: 131]. В этом случае свойства M субъекта X способствуют реализации Р:

Существуют условия Z:
 X' принадлежит к классу X и
 X' имеет интегральные свойства M (физические, психические и пр.),
 такие, что

M каузируют:

X' может делать Р.

В данном случае можно выделить такие квалификаторы, как характер X, характер ингерентных свойств X, а именно:

- физические свойства субстанции (при X – материальный неодушевленный предмет или реал), например:

Dicen que el avion **puede** llegar a Europa en una noche.

Unos documentos de esa ndole no **pueden** pasar inadvertidas para ningun funcionario – dijo el coronel.

Era **imposible** arrancar una tira de ese caucho sólidamente fundido a la tela.

- физические свойства человека / живого существа:

Pero nadie **pudo** llevarse los documentos para su casa – dijo el coronel.

– ¡No **puede** caminar? – me dijo el hombre.

Y yo, acostado en mi litera, sin **poder** dormir a causa de los movimientos de la nave, me sentía seguro con sus palabras.

Traté de resistir en el fondo de la balsa, pero no fue **posible**.

- психические свойства, система взглядов, убеждений человека:

Cuando me pareció que era **imposible** resistir, faltaban 20 minutos para las nueve de la noche.

Puede ser una buena corazonada", replicó Alvaro.

Ситуации внутренней приобретенной возможности:

- умения, навыки, знания субъекта:

Creo que un viejo marinero que haya viajado por todo el inundo, **puede** saber en qué mar se encuentra por la manera de moverse el barco.

....Luis Rengifo un hombre fuerte, un buen nadador bien alimentado que no **pudo** alcanzar la balsa a dos metros de distancia.

В ситуации внешней возможности ДФ находится вне субъекта. В ситуациях внешней возможности в качестве ДФ выступают признаки и условия

1) недеонтической природы:

- ситуация и заданные ей внешние обстоятельства:

Para entonces Agustín habrá cumplido su año y **podremos** ir al cine.

Pero si esta muy ocupado **puedo** venir mas tarde.

Ante la proximidad de la fecha de partida, **sin poder** deshacerme de mis preocupaciones, tomé una determinación: tan pronto como llegara a Cartagena abandonaría la marina.

- объективные законы мироздания:

Es **imposible** que la noche sea tan larga como el día.

En la agonía, un pez **puede** saltar más alto y mbs lejos que nunca.

2) деонтической природы:

- нормы данного общества, а именно служебные, юридические, социально-нравственные нормы, которые распространяются на сферу субъекта в силу его принадлежности к определенному социуму:

Es **posible** que por el interés de ganarse la plata lo resuelvan antes de enero – dijo, y se convenció a sí mismo.

- волеизъявление говорящего:

Puedes decir a alguien que te la saque a máquina.

Если говорить о средствах выражения модального значения возможности в испанском языке, то следует отметить тот факт, что система средств анализируемого значения в испанском языке имеет ярко выраженную глагольную доминанту. Большая часть примеров, выражающих различные подзначения модального значения возможности в испанском языке, иллюстрируют употребление модального глагола **poder**, например: *Dicen que el avión puede llegar a Europa en una noche*. Достаточно частотными были случаи употребления прилагательных **posible** и **imposible**: *Traté de resistir en el fondo de la balsa, pero no fue posible. / Era imposible arrancar una tira de ese caucho sólidamente fundido a la tela*. В ходе анализа отобранных примеров были также выявлены такие конструкции, как **sin poder** и **para poder**: **Sin poder** *disimular la repugnancia, arrojé el pedazo que tenía en la boca y permanecí largo rato inmóvil, con aquel repugnante amasijo de plumas y huesos sangrientos en la mano. / Yo sentía una gran admiración por un reportero que se disfrazaba de médico para poder entrar en un hospital militar; Pensaba dormir tan pronto como entregara la guardia, para poder divertirme esa noche en tierra firme, después de ocho meses de ausencia*. Были отмечены случаи употребления сослагательного наклонения, например, *Si yo pudiera decir lo mismo. / “Si Agustín tuviera su aco me pondría a cantar”*.

Проанализировав примеры, которые были выделены путем индуктивно-дедуктивного анализа, удалось установить, какие подзначения возможности доминируют в тексте:

внутренняя неприобретенная возможность – 37,66%;

внутренняя приобретенная возможность – 10,39%;

внешняя недеонтическая возможность – 40,26%;

внешняя деонтическая возможность – 11,69.

Полученные результаты можно сопоставить с данными, полученными в ходе анализа существительных модальной семантики в русском и английском языках. Существительные с модальным значением возможности в английском языке составляют 60 слов, из них 15 – со значением внешней возможности, 47 – внутренней возможности. Очевиден перевес в сторону внутренней возможности, что в процентном соотношении составляет $V_{\text{внутр}} - 80\%$, соответственно $V_{\text{внеш}} - 20\%$ [Александрова, 2008]. Если мы сравним эти данные со сведениями, полученными Е.И. Беляевой в ходе анализа ФСП модальности, в частности модальности возможности в английском языке, то можно заметить совершенно противоположную картину, поскольку она отмечает значительный перевес в сторону внешней возможности [Беляева, 1985:51], что наблюдается и при анализе примеров на материале испанского языка.

На наш взгляд, это предварительные результаты исследования. Во многом они обусловлены тем, что исследование проводилось на базе всего лишь 100 примеров. Вероятно, что привлечение более представительного корпуса примеров позволит получить развернутую систему средств выражения модального значения в испанском языке. Полагаем, что подробная систематизация и классификация различных средств выражения различных подзначений модальности возможности станет темой для дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Александрова А.П. Модальные существительные в языке (на материале русского и английского языков) [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / А.П. Александрова. – Орел, 2008.
2. Алонсо. Академическая грамматика испанского языка, 1998.
3. Антонио Килис, Монуэль Эскева. Академическая грамматика испанского языка, 1997.
4. Беляева Е.И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках [Текст] / Е.И. Беляева. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. – 180 с.
5. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность [Текст] / Л.: Наука, 1990.
6. Márquez Gabriel García. Cien años de soledad.
7. Márquez Gabriel García. El coronel no tiene quien le escriba.
8. Márquez Gabriel García. Relato de un náufrago.

НАЗВ. СТ. НА АНГЛ.

The article deals with modality of possibility in the Spanish language. The attempt to describe the semantics of probability is made and the system of expressing different sub-meanings of possibility in Spanish is suggested.

Key words: modality, modal meaning “possibility”, sentential form, determining factor, functional grammar, modal nouns.

А.А. БЕЛЬСКАЯ, кандидат филологических наук, доцент кафедры
истории русской литературы XI–XIX вв.
Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 74-41-52

ИДЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ»

В статье рассматривается дуалистическая модель женственности художника Райского, в рамках которой он идеализирует Веру, возводит её на пьедестал, возвышает до идеала и в финале романа представляет свою мифологему идеальной женственности. Произведённый анализ позволяет сделать вывод, что наряду с утверждением амбивалентности женской природы герою (и автору) присуща сакрализация женщины.

Ключевые слова: дуалистическая модель, идеал, идол, статуя, лилия, эстетизация страсти, мифологема, идеальная женственность, сакрализация.

Идеалом женщины для Бориса Райского является *Венера* (богиня плотской страсти), но «осмысленная, одухотворенная Венера, сочетание красоты форм с красотой духа, любящая и честная, то есть идеал женского величия, гармония красоты!» (2, 192). В свою очередь, идеальным женским образом, который должен стать центром будущего романа художника, выступает «статуя». С ней Райский соотносит Софью Беловодову, Марфиньку, Ульяну Андреевну, Веру, бабушку. Себя Райский воспринимает творцом, одухотворяющим статуи. Низводя с пьедестала идеальной женственности Наташу, женщину-жену, Софью, женщину-куклу, Марфиньку, женщину-дитя, Ульяну, женщину-тигрицу, Райский ставит на него Веру. Герой считает, что только в ней «он или найдет, или потеряет уже навсегда свой идеал женщины, разобьет свою статую в куски». Поскольку к Вере Райский относится не только как художник к статуе, но и как человек к живой женщине, то это ведёт к «раздвоению» его «натуры на реальное и фантастическое», к отношению к «статуе» как к «идеалу» и как к «идолу».

Вера-Статуя для Райского – это «неотступный образ красоты» (2, 273), причём скульптурной красоты, в которой не соединяется чувственное с духовным, а превалирует чувственное. Номинационный ряд Веры-Статуи: *пьедестал, огни, блеск, сияние, свет – лунный или солнца; белая; мраморное равнодушие; неподвижность, чистота, красота, гармония*. В первой зарисовке Веры-Статуи блеску солнца, вечному и животворящему источнику всего сущего, художник мысленно противопоставляет холодное безразличие ещё не пробудившейся от «сна» женщины. Свою задачу Райский видит в её «обращении» к «живой жизни»: «Одна Вера стояла на пьедестале, освещенная блеском солнца и сияющая в мраморном равнодушии, повелительным жестом запрещающая ему приближаться, и он закрыл глаза перед ней, клонил голову и мысленно говорил: “Вера, Вера, пощади меня, смотри, я убит твоей ядовитой красотой ...”» (2, 48). В восприятии Райского Вера-Статуя статична («стоит»), но красота её сияет, причём не только мраморным безразличием, но и ядоносной, сокрушительной силой. Между тем динамический аспект присущ только герою («закрыл», «клонил», «мысленно говорил»), в строе переживаний которого воедино сливаются восхищение и влюблённость. Эстетически поклоняясь красоте, Райский ощущает притягательность Вериной красоты как художник и чувствует её опасность как живой человек («... пощади <...> я убит...»), но противостоять влечению к ней не может. Несмотря на «повелительный жест» Веры-Статуи, запрещающий приближаться к ней и, по сути дела, содержащий предупреждение, предостережение женщины о недопустимости срывания «драпировки», которой она «украшена», Райский хочет «разгадать» «тайну», найти «ключ» к ней.

Второе описание Веры-Статуи строится героем-художником по законам живописи: «Аллеи представлялись темными коридорами, но открытые места <...> освещались косвенными лучами выплывшей на горизонт луны. Звезды сильно мерцали <...> Шагах в десяти от него, выступив немного на лунный свет, она, как белая статуя в зелени, стоит неподвижно и следит за ним с любопытством, уйдет он или нет <...> “Какая красота, какая гармония – во всей этой фигуре! Она страшна, гибельна мне!” – думал он, стоя как вкопанный, и не мог оторвать глаз от стройной, неподвижной фигуры Веры, облитой лунным светом.

Он чувствовал эту красоту нервами, ему было больно от нее. Он нехотя впился в нее глазами» (2, 222; 225). Вера – «белая статуя» – выхвачена из окружающего мрака лунным светом, который становится динамической точкой её «неподвижной» фигуры. С античных времён *белая статуя* – символ благородства, чистоты, грации. Райского красота Веры-Статуи в лунном свете – свете «интроверсии, созерцания, интуиции» (К. Юнг) – поражает двойственностью: она ослепляет и соблазняет; она не спасает, а губит. Наряду с эстетическим восхищением («Какая красота, какая гармония – во всей этой фигуре!») Райский испытывает боль, чувствует разрушительную силу женской красоты. Но как ни страшна, ни гибельна она для героя, он клонит голову перед таинственностью и непостижимостью женщины. Немаловажно, что лунной ночью в саду сама Вера точно так же, как Райский, испытывает «нетрезвость страсти». Находясь под влиянием страстных порывов души, Вера начинает играть чувствами брата. Свет луны активизирует «тёмную», бессознательную сторону её души. Недаром Райский воспринимает Веру в лунном свете не только как «статую», но и как «больную», «сумасшедшую», с выступающим «наружу волнением», с «нервной живостью движений», «больным блеском глаз», «лихорадочным лепетом», «принуждённым смехом»: «Он был в недоумении. Эта живость речи, быстрые движения, насмешливое кокетство – все казалось ему неестественно в ней. Сквозь живой тон и резвость он слышал будто усталость, видел напряжение скрыть истощение сил <...> Он чувствовал, что руки у ней дрожат и что вся она трепещет и бьется в какой-то непонятной для него тревоге <...> Она говорила бойко, развязно, трогая его за плечо, не стояла на месте от нетерпения, ускоряла шаг <...> Спокойствия в ней нет больше: она собирает последние силеньки, чтобы замаскироваться, уйти в себя: но и в себе ей уже тесно...» (2, 223–224). Тонкие пальцы Веры Райский трижды сравнивает с когтями хищной

птицы. В поверьях разных народов птица пользуется почитанием и в то же время считается демоническим существом. Что касается лунного света, то в данной сцене он многофункционален: олицетворяет женское начало, является атрибутом страсти, обнажает демоническое в Вере, а также выступает как «пасс гипнотизера». Начиная с митрополита Илариона, представители отечественной философской мысли связывают с действиями лунного света гипнотическое состояние человека, его галлюцинации. Согласно А.Ф. Лосеву, луна – это «совмещение полного окоченения и смерти с подвижностью, доводящей до исступления, до пляски, а лунный свет “есть гипноз <...> гипнотическое состояние <...> все сливается в одну галлюцинацию”» (4, 438–439). В свою очередь, П.А. Флоренский считает, что «в ночь лунную – размывается определенность природы <...> и враждебная сила подстерегает миг, и вот-вот ядовитую ртутную струю прольется в недра твои»: «Полная луна высасывает душу» (11, 18). Вера, когда «луна светила ей прямо в лицо», то впадает в бурную весёлость, то бросает Райскому «грубо-кокетливый вызов», то признаётся ему в любви, то называет близких «зверями». Вера сравнивает Марка с волком, Тушина – с медведем, Райского – с лисой, а страсть уподобляет огрызающемуся тигру. То, что Вера прибегает к зооморфному образу, означает, что она на себе испытывает природную, поистине звериную силу страсти. Из сомнамбулистического состояния Веру выводит её собственный вопрос: «Что это со мной?» – будто немного опомнившись, про себя сказала она» (2, 229). Помимо лунного света мистифицирует ощущение призрачности, обманчивости происходящего *мерцание звёзд*. Райский в отличие от Веры не становится «жертвой» луны, напротив, «болеет духом» за сестру. Несмотря на собственные страдания, Райский переполнен жалостью к познавшей «болезнь» страсти Вере. Вместе с тем она, «больная» страстью и «издевающаяся» над страстью Райского, олицетворяет в его глазах женское начало – соединение сексуальности с феноменом насилия. Отсюда сравнение Веры с «жестокими, историческими, женскими личностями, жрицами кровавых культов, женщинами революции, купавшимися в крови, и всем жестоким, что совершено женскими руками, с Юдифи до леди Макбет включительно» (2, 224–225).

Следует отметить, что два портрета Веры-Статуи не являются собственно портретами, поскольку акцент в них делается исключительно на фигуре, причём фигуре статичной. В обеих зарисовках статуя выступает персонифицированной красотой, совершенством, которая доводит Райского до

эстетического экстаза. Отождествление Веры со статуей имеет очевидный античный источник. Здесь проявляется аполлонизм героя, которого волнуют «формы, внешняя, ударяющая по нервам красота», что соответствует античному, телесно-пластическому пониманию женской красоты (2, 415). Основным детищем Аполлона, как известно, было пластическое искусство и прежде всего скульптура с её упорядоченностью форм и гармоничностью пропорций. Не случайно Вера представляется Райскому статуей, которой он поклоняется как идолу. Но аполлонизм героя, чувство соразмерности и гармонии, соединяется с преобладанием в его мире иллюзий и фантазий, с его постоянным стремлением к невозможному – к любви Веры, любящей другого. Отсюда смятение и отчаяние Райского. Впрочем, он столь же часто пребывает в состоянии экстатического восторга, что вскрывает дионисийское, иррациональное начало натуры художника – неудержимую игру «крови и нервов», погружение в чувственный мир и инстинктивный страх перед женской красотой. Больше того, наряду с аполлонизмом и дионисийским началом Райскому присуща донжуанская романтика: поклонение, обольщение, впечатлительность до степени страстности, неприятие грубых, плотских наслаждений, эстетизация страсти. Думается, именно романтизм порождает у героя механизм перевода живой женщины в статус статуи эзотерического культа красоты.

Примечателен сотворенный фантазией Райского третий словесный портрет Веры-Статуи. Он рождается во время «торжества» страсти и «падения» Веры. Потеря невинности не воспринимается художником как потеря монументальности, величественности женщины. Напротив, в его воображении против воли, вопреки ярости, горькой обиде и презрению возникает образ Веры во всей «обольстительной красоте», с любовью и примирением смотрящей на мир. Райский не видит в глазах сестры «ничего злого и холодного», «никакой тревоги, тоски» – только «одно счастье». Глаза Веры горят, как звёзды, страстью. В руках, в плечах, во всей её фигуре художник замечает игру «полной, здоровой жизни и сил». Вера вновь предстаёт перед Райским «на своем пьедестале, но не белой, мраморной статуей, а живою, неотразимо пленительной женщиной, как то поэтическое видение, которое снилось ему однажды, когда он, под обаянием красоты Софьи, шел к себе домой и видел женщину-статую, сначала холодную, непробужденную, потом видел ее преобразование из статуи в живое существо, около которого заиграла и заструилась жизнь, зазеленели деревья, заблис-

тали цветы, разлилась теплота...» (2, 272–273). Образ *оживающей статуи* опоэтизирован и идеализирован героем и отличается от женщин-статуй, лишённых «живой страсти» (Софья), «холодных» и «бессердечных» (Ульяна). В фантазмагории Райского Вера – пусть ценою падения – является оживающей статуей: она пробуждается от девического сна, обретает красоту зрелости, познаёт правду жизни, приобретает опыт, преобразуется из девушки в женщину – живое, страстное существо, рождённое для любви («У ног ее, как отдыхающий лев, лежал, безмолвно торжествуя, Марк; на голове его покоилась ее нога...»). Находясь под магнетическим влиянием неотразимой красоты пробудившейся Веры, художник одухотворяет страсть, окутывает её «волнами поэзии»: «<...> неотразимая красота пробужденной Веры влекли опять к обрыву, на торжество любви, на праздник, который, кажется, торжествовал весь мир, вся природа <...> Ему слышались голоса, порханье и пенье птиц, лепет любви и громадный, страстный вздох, огласивший будто весь сад и все побережье Волги» (2, 273). Райский слагает восторженный апофеоз Вере-Женщине, которой сопутствуют образы цветения («зазеленели деревья, заблистали цветы»), энергии («разлилась теплота»), света («лучи яркого света»), рая (сад). То, что видение Веры-Статуи возникает вблизи водоёма (Волга) и озарено светом, не случайно. По мнению А.А. Фаустова, приравнение скульптурного мифа к воде «объясняется древним торжеством первостихий» (9, 119). У Райского оживающая статуя помимо её связи с водой освещена «лучами яркого света». Во всех трёх описаниях Веры-Статуи организующую роль играет именно свет: «солнечный» (первый портрет) или «лунный» (второй портрет). Известно, что в мифологии солнечный свет означает «непосредственное познание», а лунный – «познание рефлектирующее, осуществляемое через умозрение» (1, 237). «Лучи яркого света» в третьей зарисовке Веры-Статуи напрямую не связаны ни с «луной», ни с «солнцем». В художественном восприятии Райского они соотносятся со страстью, которая, как кажется герою, является неотъемлемой составляющей человеческой жизни, самой природы, её огненной стихии. Всё: деревья, цветы, свет, лучи, Волга и, соответственно, классические первостихии (земля, огонь, вода) – выступают у художника великими началами страсти. Следует заметить, что автор и герой, сближающиеся в понимании женской красоты как гармонического слияния пластической красоты и внутренней красоты, расходятся в оценке страсти. Для автора страсть – «болезнь», «вихрь», «драма», «рабство»,

сила, противоречащая душевному и духовному складу человека, а значит, выходящая за пределы «гармонической нормы», отступающая от красоты. Для героя страсть – «величайшее счастье», преобразующая и возвышающая сила. Отсюда идеализация Райским «пробудившейся» Веры и возведение её на пьедестал. Между тем картина триумфа страсти и оживающей статуи ирреальна. Очнувшегося от фантазии-галлюцинации апологета страсти гонит «от обрыва ужас “падения” его сестры, его красавицы, подкошенного цветка» (2, 273). Заложенный в сознании художника стереотип страсти-счастья, страсти-красоты, страсти-поззии сменяется ощущением катастрофы, символическим обозначением которой становится «подкошенный цветок». «Оживление» статуи, переход «мёртвого» в «живое», на самом деле оборачивается «окаменением», «омертвлением» Веры: «каменное лицо», «замерзшая жизнь», «спала, как мертвая»; «закрывает глаза и предалась снову или сну, или муке»; «побледнела, как смерть», «оцепенела на минуту», «почти неподвижный взгляд, без лучей, как у мертвой, которой не успели закрыть глаза»; «мертвая улыбка»; «смертельные страдания» и др. Наконец, светом, в действительности «оживляющим» Веру и озаряющим её душу изнутри, становится не страсть, а любовь бабушки.

Надо заметить, что в романе особая роль принадлежит метафорам *смерти* и *цветка*. Сюжет «смерти» Веры имеет ярко выраженный религиозный подтекст. В Писании сказано: человек, который согрешает, должен умереть, т.к. «сделанный грех рождает смерть» (Иак. 1:15). В свою очередь, цветы не столько являются поэтизмами в речи героя-художника, сколько выполняют важную функцию персонификации и символа. Как известно, в мифологии и в искусстве цветы обладают многозначной семантикой и могут символизировать и «источник вдохновения», и «время, смерть и воскрешение», и «молчание, тайну» (12, 419–421). Так, уподобление умирающей Наташи сорванным с могилы цветам становится знаком угасающей жизни героини. Образу Полины Карповны Крицкой сопутствуют *незабудки* и *далия*, Марфиньки – *роза*, Веры – *лилия*. С помощью цветов Райский пытается раскрыть сущность женских характеров. Большое значение имеет окраска цветов. Так, *голубые* незабудки на шляпке Полины Крицкой, а также *голубая* кисейная блуза, *голубые* банты «на шее, на груди, на желудке, на плечах», в которые она закутана, «как в облака», символизируют сентиментальную томность героини. В качестве «своего» цветка сама Крицкая называет да-

лию («Желтая далия мне будет к лицу – я брюнетка!»). Выбор героини свидетельствует о том, что она далека от мира цветочных эмблем, ибо далии часто приписывают «непостоянство, нестабильность», что, впрочем, соответствует характеру героини. Считывается и ещё одно значение: цветение далии приходится на осеннее время, и в связи с образом Полины Крицкой она выступает знаком осени женщины, возраста старения. Немаловажно, что обозначен цвет далии – *жёлтый*. Из всех цветов жёлтый является наиболее противоречивым по своей символике: в христианской религии он ассоциируется со славой Богородицы. Но нередко жёлтый цвет соотносится с ложью, коварством, агрессией. В «Обрыве» жёлтый цвет – не просто номинация цветка, он – латентное средство характеристики героини, причём её низкой моральной оценки, посредством которого символизируется пошлость и пустота молодящейся Крицкой. В свою очередь, роза олицетворяет юность и невинность Марфиньки, ещё не знавшей любви, что соответствует греческому мифу о богине Флоре, однажды увидевшей красивую девушку и превратившей её в розу. Первое сравнение Веры с лилией возникает у Райского при сопоставлении с Марфинькой: «– Какая отменная девица! – вполголоса добавил он (Ватутин. – А.Б.), обращаясь к Райскому, – эта распускающаяся, так сказать, роза на стебельке, до коей даже дыхание ветерка не смеет коснуться! <...> “Да, правда, роза в полном блеске! – подумал Райский со вздохом, – а та (Вера. – А.Б.) – как лилия, “до коей” уже, кажется, касается не ветерок, а ураган”» (2, 185). В восприятии Райского Марфинька-Роза, чистая, наивная, целомудренная, контрастно оттеняет Веру-Лилию, уже познавшую «ураган» страсти. Подобная семантика лилии не случайна. В библейской традиции она отождествляется с эротической любовью (Песни песней – 2:2; 5:13), а в славянской мифологии считается русальным цветком. Помимо этого на языке цветов лилия означает равновесие и контраст. Согласно языку цветов душа лилии блуждает между светом и мраком, теплом и холодом. Кстати, та же семантика у *смородины*, которую Райский замечает в руках и на губах маленькой Веры (10, 98). Наконец, по христианским представлениям лилия способствует углублению молитвенного состояния человека. Показательно, что в сцене в церкви образ Веры-Лилии, «слабой, едва распустившейся», но узнавшей страсть и потому нуждающейся в моральной поддержке, побуждает Райского отдаться «мистическому влечению верить каким-то таинственным, подготовленным в человеческой судьбе минутам,

сближениям, встречам, наводящим человека на роковую идею, на мучительное чувство, на преступное желание, нужное зачем-то, для цели, неведомой до поры до времени самому человеку»: «"Хоть бы красоты ее пожалел... пожалела... пожалело... Кто? Зачем? За что?" – думал он <...> Вглядываясь в ткань своей собственной и всякой другой жизни, глядя теперь в только что початую жизнь Веры, он яснее видел эту игру искусственных случайностей, какие-то блуждающие огни злых обманов, ослеплений, заранее расставленных пропастей, с промахами, ошибками, и рядом тоже будто случайные исходы из запутанных узлов... "Что делать, рваться из всех сил в этой борьбе с расставленными капканами и все стремиться к чему-то прочному, безмятежно-покойному <...> Или бессмысленно купаться в мутных волнах этой бесцельно текущей жизни! Где же ключ к уразумению сознательного пути!"» (2, 237). Райский вновь пытается отыскать «ключ», но не к «секретам» Веры, а к законам бытия, стремится разгадать «тайну», но не женской природы, а человеческой судьбы. По сути дела, герой приближается к глобальной проблеме: человек и Бог. Бессознательному, природному, бесцельному художник мысленно противопоставляет сознательное, человеческое, целенаправленное; злым обманам, ослеплениям, пропастям – прочное, безмятежно-покойное.

Помимо лилии с Верой связан ещё один цветок – *померанцевый*. После «падения» сестры, потерявшей невинность, переполненный ревностью Райский бросает в её комнату букет из померанцевых цветов, которые традиционно символизируют чистоту и невинность. Вечнозеленый, цветущий, плодоносящий померанец дарят невестам: он призван наградить их аналогичными свойствами – оставаться вечно молодой, цветущей, плодотворной. Увидев букет, Вера падает в обморок. Померанцевые цветы становятся символом её виновности и порочности. Но флористический код померанцевых цветов не ограничивается этим. Цветы для букета Райский выбирает в оранжерее, в которой много лет назад состоялось «решительное rendez-vous» Татьяны Марковны с Ватутиным. Сам Райский свой поступок с букетом сначала объясняет тем, что «судьба подсказала!», но позже расценивает как нравственно преступное деяние, связанное с победой «порыва животной, слепой натуры». «– Это был не я, – говорит он Вере, – не человек: зверь сделал преступление» (2, 287). Неудивительно, что, заметив уже завянувшие померанцы в свадебном букете Марфиньки, Райский поспешно удаляет их. Соответственно, померанцевые цветы выступают символом греховности не

только Веры, но и бабушки, Райского. Что касается Веры, то основным её цветком является, конечно, лилия.

Метафорика этого цветка чрезвычайно сложна у Райского. Объясняется это прежде всего тем, что лилия обладает общей для цветов амбивалентной семантикой. Так, при последнем сравнении Веры с лилией после пробуждения «от сна», когда «темный запущенный храм» «осветили огнями и наполнили опять молитвами и надеждами», когда «могила обращалась в цветник», проступает евангельский подтекст: «Посмотрите на полевые лилии, как они растут...» (Мат. 6:28). Эти слова из Святого Писания утверждают неизбежность духовного возрастания в человеке, душа которого готова к воскресению. В восточнохристианской традиции лилия воплощает «преображённую через воскресение» (В.Н. Топоров). Вера-Лилия через «падение», страдание, покаяние, освещение преобразуется: обретает нравственный опыт, поднимается к более высокому уровню сознания. Недаром Райского поражает «новая» красота Веры-Лилии – «покой мысли, чувства и красоты». В её облике художник уже не видит «бессознательного блистанья молодости и красоты, разливающей яркие и горячие лучи вокруг себя», т.е. буйного физического цветения, слепящего, обжигающего огня. Вера-Лилия – это «томная печаль, глубокая усталость» в глазах, отсутствие «гордости, нетерпеливых, едва сдерживаемых молодых сил» в улыбке, «горячих, живых тонов» в лице: лишь «кротость и грусть тихо покоились на ее лице, и вся стройная фигура ее была полна задумчивой, нежной грации и унылого покоя» (2, 362). В зарисовке Веры-Лилии Райским используется романтическая эмоционально-экспрессивная лексика («унылый покой», «томная печаль» и др.). У художника полностью исчезают речевые обороты, развивающие мотивы тайны, гордости, чувственной страсти, демонического начала. В цвето- и светописии портрета Веры-Лилии отсутствуют контрастные сочетания *чёрного* и *белого*, *света* и *мрака*. Повторяющимися являются слова с семой «*бледный*» («лицо *бледное*», «была *бледна*», «прозрачная *бледность*», «*бледные* руки»). Вместе с тем «новая» – прозрачно-бледная – красота Веры не лишена *лучей* («Сию минуту ты вошла, *лучи* ее (красоты. – А.Б.) ударили меня по нервам, художник проснулся!»), но они не палящие, а отражающие духовный свет, олицетворяющие творческую энергию, оплодотворяющую и созидательную силу женщины (8, 207). «Новая» красота Веры больше не причиняет боли, а становится импульсом к творчеству для художника, который тоже переполнен «новым» чувством к

страдающей сестре (сострадание, жалость, забота). Испытывая не эротические, а эстетические переживания, Райский начинает писать портрет Веры. Но «вдруг он остановился, стараясь уловить и определить тайну ее задумчивого, ни на что не смотревшего, но глубокого, как бездна, говорящего взгляда»: «Он касался кистью зрачка на полотне, думал поймать правду – и ловил правду чувства, а там, в живом взгляде Веры, сквозит еще что-то, какая-то спящая сила. Он клал другую краску, делал тень – и как ни бился – но у него выходили ее глаза и не выходило ее взгляда <...> Да, это была дерзость рисовать ее взгляд, в котором улеглась вся драма ее и роман <...> Он нарисовал глаза закрытыми, глядя на нее и наслаждаясь живым образом спящего покоя мысли, чувства и красоты» (2, 364–365). Райский, который переживает вместе с Верой драму страсти, отказывается изображать её «тайну» (отсюда закрытые глаза Веры). Так в роман входит ещё один мотив – мотив предела творчества. Поиск страсти завершается для художника. Вера-Лилия становится для него тем идеалом полной, гармонично цельной красоты, чувственной и одухотворенной, живой и нравственно сознательной, которую он так долго искал в женщине.

Знаменательно, что в финале «Обрыва» мечты, желания, молитвы Райского «кончаются как торжественным аккордом в музыке, апофеозом женщин»: «Восхищаясь вашей красотой, вашей исполинской силою – *женскою любовью* <...> я слабою рукою писал женщину; я надеялся, что вы увидите в ней отражение не одной красоты форм, но и всей прелести ваших лучших сил <...> Мы не равны: вы выше нас, вы – сила, мы – ваше орудие <...> мы – внешние деятели. Вы – созидательницы и воспитательницы людей, вы – прямое, лучшее орудие Бога» (3, 133–134). Высокое предназначение женщины Райский связывает с её особой силой, отличной от мужской, дополняющей её и возвышающейся над ней. Женщина для художника – вдохновительница, воспитательница, водительница, связующая род человеческий, объединяющая все лучшие человеческие устремления, отражающая высшие эмоции, чувства, прекрасные творческие идеи. Силой, красотой, правом женщины утверждается любовь. Райский, для которого на протяжении всего романа женский мир распадается на мифологизированный мир совершенной красоты и inferнальный мир страстности, игры стихийных сил, в конце произведения представляет свою оригинальную мифологему идеальной женственности. В сознании героя данный конструкт приобретает вид статуарных женских фигур:

Вера, Марфинька, Бабушка. А. Молнар права, что в начале романа героем «тематизируется превращение статуи в живую женщину», а в финале «утверждается превращение женских образов в статуи, т.е. в произведения искусства» (6, 339). Не менее значимо, на наш взгляд, что три чувственно-конкретные женские фигуры преобразовываются в сознании Райского в мифологему идеальной женщины и выступают разными ипостасями единого, всеобъемлющего образа Женственности. Художник творит собственный миф, но при этом ориентируется на «вечные образцы», восходящие к глубокой культурно-философской традиции. Трёхликость, или трёхипостасность, женственности в символическом смысле является характерной чертой многих исторических эпох: матриархата – Великая богиня-мать, античного мира – известная триада: дева («нега, стыдливость»), нимфа (любовь, красота), старуха (высший духовный синтез), христианства – три теологические добродетели: Вера, Надежда, Любовь («А теперь пребывают сии три: вера, надежда, любовь; но любовь из них больше» – 1-е Кор. 13:13). Стоит особо сказать об осмыслении художником образа *нимфы*, с которой он не однажды сравнивает Веру («Нимфа моя не хочет избрать меня сатиром...»). Отношения мужчины и женщины для Райского невозможны без чувственного влечения («<...> все любовные мечты, слезы, все нежные чувства – суть только цветы, под которыми прячутся нимфа и сатир...»), но любовь неминуемо исчезает, «не оставляя по себе следа, если нимфа и сатир не превращаются в людей, то есть мужа и жену или в друзей на всю жизнь» (2, 9).

Итак, в «Обрыве» отчётливо проступает мифологическое сознание героя-художника, реализующееся в плоскости его метафорического языка. Мифологизируя образ Веры, Райский прибегает к различным прообразам, имеющим разное культурно-историческое происхождение, и в рамках дуалистической модели женственности колеблется между демонизацией и идеализацией Веры, между утверждением Хаоса и Космоса женщины. Особая актуальность образа художника состоит в том, что в конце романа он представляет свою идеальную мифологему женственности. В последнем видении Райского возникает «исполинская фигура» России, которую символизирует «великая» женщина – Бабушка, и это является ещё одним подтверждением приверженности героя идее женского мессианизма. Хотя мифотворчеством в романе занимается в основном герой-художник, введение в ткань реалистического повествования различных мифонимов, мифологем свидетель-

ствует о своеобразии художественного мировидения автора, который обогащает конкретно-исторические образы универсальным смыслом, раздвигает эстетическое пространство произведения. С мифологическими образами связаны многие концептуальные мотивы романа, с их помощью, в частности, глубже раскрывается понимание героем и автором такого феномена, как женственность. Автор далёк от однозначного толкования женщины, не разделяет её на идеализируемую (воплощенная «вечная женственность») и демоническую (порочность, грешница): «женщина – или ангел, или аспид» (7, 20), – а утверждает амбивалентность женской природы и одновременно особую женскую сакральность, когда вечно-женственное и вечно-нравственное достигают равновесия, гармонии.

Автор солидарен с героем в признании женственного созидющего начала в мире, в осмыслении «нормы» женской красоты как целостности, гармонической полноты, слаженности физических и духовных сил, нерасчлененного единства собственно красоты и нравственной красоты, прекрасного и хорошего, т.е. «нераздельно-истинной красоты». Сближаются автор и герой в суждении, что влечение к «видимой красоте» обличает в человеке «высшие» инстинкты – влечение к другой красоте, «невидимой»: «к идеалам добра, изящества души, к красоте жизни»; наконец, что под этими «нежными инстинктами» кроется «всеобъемлющая любовь» (2, 151). Соответственно и для автора, и для героя женственность включает в себя «нераздельно-истинную» красоту и одухотворенно-женское начало.

Библиографический список

1. Бидерман Г. Энциклопедия символов. – М., 1996.
2. Гончаров И.А. Обрыв. Части третья и пятая // Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8-ми т. – М., 1971–1980. Т.6.
3. Гончаров И.А. Лучше поздно, чем никогда // Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8-ми т. – М., 1971–1980. Т.8.
4. Лосев А.Ф. Из ранних произведений. – М., 1990.
5. Molnar Angelika. Обрыв и письмо // Slavica tergestina. 11–12. Studia slavica III. – Trieste, 2004.
6. Соловьев Н.И. Женщина и дети. – М., 1869.
7. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М., 1999.
8. Фаустов А.А. «Женский» миф // Фаустов А.А., Савинков С.В. Очерки по характерологии русской литературы. – Воронеж, 1998.
9. Флора и Фавн: Мифы о растениях и животных. Краткий словарь / Сост. В.М. Федосеенко. – М., 1998.
10. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. (Черты конкретной метафизики). Т. 2. – М., 1990.
11. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. – М., 1999.

A.A. BELSKAYA

IDEALISATION OF THE IMAGE OF THE LEAD CHARACTER IN THE I.A. GONCHAROV'S NOVEL «THE PRECIPICE»

The article considers dualistic model of the womanhood of the artist Ryeskii, within which he idealizes Vera, sets her on a pedestal, raises up to an ideal, and in the end of the novel presents his mythologeme of an ideal womanhood. Analysis made carries inference that together with claiming ambivalency of womanhood, the character (and author) tends to sacralize women.

Key words: dualistic model, ideal, idol, statue, lily, passion aestheticization, mythologeme, ideal womanhood, sacralize.

*А.А. БЕЛЬСКАЯ, кандидат филологических наук, доцент кафедры
истории русской литературы XI–XIX вв.
Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 74-41-52*

ДЕМОНИЗАЦИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБРЫВ»

В статье рассматриваются мифонимы, с помощью которых художник Райский демонизирует образ Веры. Исследование мифологического сознания героя позволяет глубже проникнуть в его понимание такого феномена, как женственность.

Ключевые слова: мифологическое сознание, мифоним, ночь, Изида, русалка, кошка, змея, код, загадочность, природность, стихийность.

Сюжетным стержнем романа И.А. Гончарова «Обрыв» является поиск Борисом Райским женщины, достойной его идеала и способной послужить прототипом для положительной героини задуманного им романа. С «диогеновским фонарём» «поклонник красоты» ищет её женскую «норму» и не находит ни в Софье Беловодовой («прекрасная, но холодная»), ни в Наташе («искренняя», «нежная», но бледно окрашенная «в цвета жизни»), ни в Марфиньке («ясная, чистая и тихая натура», но не знает «страстей, широких движений, какой-нибудь дальней и трудной цели»). Софья для Райского – «мраморная статуя», «великолепная картина», «великолепная кукла», Наташа – «нравственное существо», «райская птица», «голубь, а не женщина», Марфинька – «сахарная куколка», «сама естественность», воплощение «чистой, светлой, природной» поэзии (2.117, 121). Только в Вере Райский находит сочетание внешней и внутренней красоты («двойная сила красоты»), чувственного и нравственного, страсти и чистоты, «смелости ума» и «величия духа». Вера поражает Райского «новой красотой», «новым родом красоты, не похожим на красоту ни Беловодовой, ни Марфиньки» (2, 289). В Вере нет ни «строгости линий», ни «белизны лба», ни «блеска красок», ни «печати чистосердечия» Софьи, ни «детского, херувимского дыхания свежести» Марфиньки. Но в Вере Райский видит «и идею красоты, и воплощение идеи» (3, 153).

Гончароведы неоднократно отмечали важность тем женской красоты и любви в «Обрыве». Значительная исследовательская литература посвящена вопросу о разработке писателем темы художника. Образ апологета красоты и страсти Райского трактуется учёными по-разному: одни считают его «лишним человеком», другие – «романтиком», третьи – «дилетантом», четвёртые – неординарной творческой натурой. Несмотря на многообразие точек зрения, исследователями не прокомментировано мифотворчество героя-художника, связанное с его поиском Вечного Женского Начала. Разумеется, мифологический подтекст романа Гончарова был предметом исследования. Тем не менее признать данную проблему до конца изученной вряд ли возможно.

Композиция «Обрыва» довольно сложна, его пятая часть представляет собой «роман в романе» и является самой насыщенной в плане мифопоэтики. Связано это с тем, что Борис Райский обращается к написанию собственного романа, т.е. занимается индивидуальным творчеством, в котором отражаются особенности его психофизиологии, уровень его чувственного восприятия реальности, непосредственных ощущений и свойств памяти. Будучи по своему духовно-психическому складу творческой («артистической») личностью, Райский предстаёт в романе художником с развитым чувством красоты и потребностью в ней, с огромными способностями воображения – фантазии, а также носителем мифологического сознания, основу которого составляет отражение реальности в символах. Так, Вера ассоциируется в сознании Райского то с Ночью, то с Изидой, то с Русалкой, то с Кошкой, то со Змеей, то со Статуйей, то с

Лилией. Все эти «имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые» (12, 261), являются мифонимами (от греч. *mythos* 'миф', *онума* 'имя'): в них присутствует архаика, они выполняют роль аллюзии – отсылки к мифологии, несут символическую нагрузку. Герой «Обрыва» не занимается мифотворчеством в полном смысле слова. Скорее, он обращается к праобразам, а «говорящий праобразами», по К. Юнгу, «говорит как бы тысячью голосов, он пленяет и покоряет, он поднимает описываемое им из однократности и временности в сферу вечнующего» (19, 230). Называя Веру мифическими именами, соотнося её образ с мифическими образами, Райский мифологизирует обычного человека, его повседневную жизнь. Мифонимы выступают своего рода кодами, с помощью которых герой передаёт своё сложное отношение к Вере и одновременно указывает на неоднозначность её личности. Наконец, посредством мифонимов Райский пытается проникнуть в суть такого явления, как женственность.

Надо отметить, что в разные периоды развития человечества наблюдается различное понимание женственности. Светлый и тёмный лики женственности проходят через всю историю зарубежной и отечественной культуры (11). Что касается русской литературы, то дискурс женственности присутствует во многих произведениях русских классиков («Бедная Лиза» Н.М. Карамзина; «Евгений Онегин», «Капитанская дочка» А.С. Пушкина; «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Миргород», «Невский проспект» Н.В. Гоголя; «Кроткая», «Идиот», «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского; «Крейцерова соната», «Отец Сергей» Л.Н. Толстого; «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С. Лескова и многие другие). Признанным «певцом вечной женственности» считается И.С. Тургенев. Гончаров создаёт свой последний роман в то время, когда в общественной жизни России не только меняется облик российской женщины, но и появляется новый конструкт женственности. Как считает В.Н. Кардапольцева, в отечественной прозе 1860-х годов преимущественно «изображаются женщины, активно вступающие в “мужской мир”, идентифицирующие себя по мужской модели как на деятельностном уровне, так и в морально-этическом плане: создают мастерские, занимаются предпринимательством, просветительской деятельностью, “ходят в народ”, пьют “бочками порохом шампанское”, курят “пахитоски”, не дорожат семейными традициями, ведут достаточно фривольный образ жизни, достойный всяческого осуждения». В середине XIX века в основе литературной репрезентативности женственности, по мнению учёного, «лежит, с одной стороны, опре-

деленный тип, что несет определенную научно-логическую организацию, с другой – образ, включающий некое личностное, эмоциональное наполнение, идущее от создателя» (9. 62–76). В свою очередь, В.К. Кантор выстраивает градацию высказанных в отечественной публицистике 1860-х годов точек зрения по женскому вопросу – «от вульгарно-материалистических концепций М. Михайлова и В. Слепцова до глубокой метафизики Чернышевского, не раз обращавшегося к толкованию темы любви» и убеждённого, что «женщина всегда права». В подобных суждениях Н.Г. Чернышевского исследователь видит «отголосок идеи вечной женственности» (8, 155). Однако, по мнению большинства учёных, Чернышевский является не столько апологетом женственности, сколько защитником идеи эмансипации. Действительно, начиная с В.Г. Белинского, А.И. Герцена, в произведениях русских писателей, в том числе Н.Г. Чернышевского, Н.А. Некрасова и др., находят отражение идеи теории, которую условно можно назвать «неофеминизмом». Наряду с ней в отечественной словесности бытуют распространённые ещё литературой сентиментализма и романтизма под влиянием натурфилософии Ж.Ж. Руссо представления о противоречивости, двусмысленности женской природы (Н.В. Гоголь, А.С. Хомяков и др.). В романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», например, «женщина означает раздвоение» (Н.А. Бердяев) – «идеал Мадонны» и «идеал содомский». Амбивалентное отношение к женской природе свойственно также Л.Н. Толстому. В то же время и Ф.М. Достоевскому, и Л.Н. Толстому присуща мысль о сотериологической миссии женщины: «Целомудренная женщина (недаром легенда Марии) спасет мир» (13, 208). В «Обрыве» Гончаров вступает в своеобразный спор между «традиционалистами» и «эмансипатами».

Как многих современников, Гончарова занимает проблема эмансипации. По первоначальному замыслу главная героиня «Обрыва» должна была увлечься идеями Марка Волохова и, «бросив все свое гнездо», последовать за ним в Сибирь, разделить его участь, быть «полна безупречно страстной преданности ему», искать, как «сделаться полезной, необходимой другим» (4, 398). Хотя писатель отказывается от «сибирского» замысла, на страницах романа Вера предстаёт активной, сильной личностью, прогрессисткой, читающей Прудона, Фейербаха, социалистов и материалистов (3, 245), жаждущей «нового» и включающейся в борьбу со «старым». Правда, Вера, будучи человеком с ярко выраженными «инстинктами самосознания, самобытности, самодеятельности», не становится союзницей «новых» убеждений Воло-

хова, напротив, она стремится «воротить его на дорогу уже испытанного добра и правды, увлечь ... в глубину ее веры и надежд!» (3, 318). В окончательном варианте «Обрыва» вопрос о «социализации» женщины, женской эмансипации оказывается на периферии. Центр романа составляют проблемы отношений мужчины и женщины, любви и страсти, брака и семьи, сущности женской природы. В «Обрыве» представлены различные взгляды персонажей-мужчин на женщину. Так, Тушин придерживается христианских представлений о женщине как спутнице жизни, воплощении мужской полноты и защищает незыблемость семейных и супружеских уз. Нигилист Марк Волохов, пропагандирующий «любовь на срок», принижает женщину до объекта чувственных удовольствий, сексуального влечения. Художник Райский, идеализирующий чувства, изображён сторонником дуалистической модели женственности. Отсюда его поляризация характеристик Веры. Немаловажно, что все они рождаются в процессе эмоциональных переживаний героя, который охвачен страстной любовью к Вере – «как к женщине человек и как к идеалу художник» (3, 180).

После первой встречи с Верой Райский позиционирует её с тайной и загадкой. Представления героя о таинственности Веры трансформируются в архетипический образ *ночи*. Номинационный ряд Веры-Ночи: *тайна, мерцание, мгла, прелесть, чудеса, блеск, звёздный блеск, неуловимые искры, полумрак; сверкающая, сияющая, блещущая, таинственная, неразгаданная, исчезающая; непроницаема; заманчиво, таинственно-прекрасна*. Восприятие Райским ночи соответствует традиционному мифопоэтическому восприятию: в мифологии ночь – архетип тьмы; ночь мистична и метафизична, магична и сакральна, переменчива и непостоянна; ночь символизирует тайну, неизвестность, и её изменчивость – это изменчивость женщины (18, 512). Вера-Ночь для Райского – сокрытая тайна. Она сияет и покоряет своей таинственной красотой. Она непостижима и притягательна. Описания внешности Веры-Ночи не являются исчерпывающей портретной характеристикой героини, поскольку все они раскрывают, как правило, душевное состояние Райского, которого влечёт неизъяснимо-загадочная красота женщины. Эта красота не просто раздражает воображение художника, она ввергает в бездну противоречий. Вера-Ночь манит красотой и в то же время пугает своей таинственностью; её «таинственная» прелесть «блестит», но «опасной, безотрадной красотой» (3, 75). Для охваченного любовными муками, «раздираемого» страстью Райского пре-

красно-таинственная Вера-Ночь – и очарование, и страдание одновременно: «<...> явилась она в полумраке, как настоящая Ночь, с звездным блеском, с злой улыбкой, с таинственным, нежным шепотом к кому-то и с насмешливой угрозой ему, блещущая и исчезающая, то трепетная, робкая, то смелая и злая!» (3, 48). Все зарисовки Веры-Ночи даны художником в романтической традиции: *полумрак* символизирует его внутреннюю тревогу; *звёздный блеск* – призрачность любви; бинарные оппозиции: *нежный/насмешливый, шепот/угроза* – покой и в то же время недоверие, тревожную настороженность; *трепетная, робкая/смелая, злая* – сложность, противоречивость объекта поклонения и неоднозначное отношение к нему. В восприятии Райского образ Веры-Ночи дуалистичен, соткан из «*света*» и «*тьмы*». В поэтике героя-художника световые образы (искры, лучи, мерцание, сияние, блеск и т.п.) далеки от христианского символического значения. В христианстве они являются отражением в тварном мире нетварной (Божественной) энергии, а образы полумрака, мглы указывают на отдалённость человека от Божественного целого. Райский наделяет световые образы особым значением: они имеют эмоционально-оценочный смысл. Для художника сочетание «*света*» и «*мрака*» в Вере – свидетельство того, что она пребывает в точке пересечения этих двух стихий. Больше того, «*мрак*» и «*свет*» воспринимаются героем как изначальные стихии женщины, красота которой неотделима от стихии ночи («сверкая красотой, как ночь»). Основным штрихом портрета Веры-Ночи является чёрный, «бархатный, гордый и горячий» взгляд. Чёрный цвет – обычный цвет ночи, её тайн, но он также знак господства низших сил в человеке, символ теневой или тёмной стороны его личности (К. Юнг). Взгляд героини полон противоречий: он и *мягкий* (бархатный), и *пылкий* (горячий), и *греховный* (гордый). Одной из форм тёмного начала личности Веры выступает гордость. И здесь герой сближается с автором, поскольку мотив гордости является основополагающим при создании образа главной героини романа и тесно связан с мотивом её падения. Оба мотива развиваются в «Обрыве» в соответствии с христианскими представлениями: «Погибели предшествует гордость, а падению – надменность» (Притчи Соломоновы, 16: 18). Показательно, что героине в романе сопутствуют в основном ночные пейзажи. Погружая Веру в тёмно-мглистый и звёздно-лунный мир ночи, автор не столько окутывает героиню поэзией, сколько подчёркивает дисгармоничное начало в ней. Благодаря эмблематическому образу ночи романист вскрывает стихию тай-

ного космоса, иррационального в Вере. Её «ночная» (греховная) сторона души, выражающаяся в гордости, в любви-страсти, приводит к обрыву-падению. Важно, что после духовной драмы героиня приходит к пониманию необходимости «начать “новую” жизнь, не похожую на ту, которая стащила её на дно обрыва... любить людей, правду, добро...» (3, 339). Духовное просветление Веры связано с победой светлого начала в ней над тёмным. Недаром в портрете Веры-Ночи присутствуют *искры*, которые в поэтике Райского выступают «признаком кокетства, обмана» женщины, напротив, в поэтике автора – фрагментом Божественного света, отдалившегося от Создателя, но способного воссоздаться с Ним, отделившись от материального мира (14, 129).

Близок к образу Веры-Ночи образ Веры-Изиды. Отождествляя Веру с *Изидой*, Райский обращается к древнеегипетской мифологии, в которой Изида (Исида) является богиней плодородия, воды, ветра, волшебства и символом женственности. У этого образа нет однозначного толкования: в различных мифах Исида предстаёт то верной и преданной супругой и любящей матерью, то мудрой, доброй и благодетельной владычицей, то злой и жестокой волшебницей, обладающей «великими чарами» и магической властью. Для Райского Вера-Изида – «таинственная фигура». Номинационный ряд Веры-Изиды: *фантастическая даль, туман, покрывало, тайны*. Художник воспринимает Веру как существо многозначное, постоянно меняющееся, преображающееся, сотканное из контрастов: «<...> он стремился за ней, касался покрывала, хотел открыть ее тайны и узнать, что за Изида перед ним» (3, 196). Известно, что покрывало Изиды олицетворяет тайны Вселенной. В роман Гончарова с образом *покрывала* входит мотив познания. Райский, которого влекут неизвестные грани – фантастические дали – личности Веры, сквозь «покрывало» пытается приблизиться к пониманию сущности женщины, её «тайны». Правда, в мифологии «покрывало» нередко выступает метафорой иллюзорности знания. Показательно, что Райский, интуитивно чувствующий присутствие в Вере каких-то неведомых сил, не может распознать их. Веру окутывает «туман покрывала». В развёрнутой метафоре, к которой прибегает герой, лексическая единица *покрывало* явно выполняет ограничивающую функцию, а другая лексическая единица – *туман* – ещё более усиливает значение закрытости знания и выступает атрибутом «непознаваемости». По сути дела, посредством данной метафоры художник выражает непостижимость для себя личности Веры, неопределённость её ча-

рующего образа. Женская сущность, внутренний облик Веры оказываются скрыты от Райского, причём он не может распознать «тайны» не только её страсти, но и «нравственной фигуры». По утверждению Гончарова, герою не удаётся увидеть в Вере главного: «За ее наружною красотой он, без всяких данных, видел в ней и красоту внутреннюю, как воображал себе последнюю, и видит упорно то, что ему хочется видеть, не допуская, что она может быть другою» (3, 459). В то же время сравнение Веры с Изидой, олицетворяющей тайные силы природы, свидетельствует о том, что Райский осознаёт близость женщины к природе.

Но, видя в женщине лучшее создание природы, Райский тем не менее нередко кодифицирует её «природность» с помощью мифологических образов, указывающих исключительно на инстинктивное, животное начало. В науке не однажды отмечалось, что при изображении Веры до её грехопадения широко используются русалочные знаки, которые в славянской мифологии являются символами нечистой силы (Л.С. Гейро, Ж.К. Зельдхейи-Деак, А.А. Фаустов и др.). Важно заметить, что Райский отождествляет с *русалкой* не только Веру, но и Ульяну Андреевну, т.е. посредством данного образа мифологически атрибутирует женское начало в целом. Г.П. Козубовская считает, что даже Татьяна Марковна Бережкова обретает «русалочью ипостась», когда бродит по усадьбе с распущенными волосами, кается, казнит себя: «это Душа, не нашедшая покоя». «Русалочье» в бабушке – тайна, сокрытый грех, что и роднит её с Верой, история греха которой становится «зерном» сюжета гончаровского романа. Изучая семантику женских имён «Обрыва», Г.П. Козубовская приходит к выводу, что они имеют преимущественно «акватическую» (водную) или близкую к ней семантику. В этом, считает учёный, ключ к пониманию писателем женской природы. Между тем исследователь справедливо отмечает, что в имени и фамилии Татьяны Марковны Бережковой соединяются «водное» и «земное» (10, 46–55). Вопрос об особенностях гончаровских антропонимов чрезвычайно важен и заслуживает отдельного рассмотрения. Заметим только, что имена персонажей «Обрыва» символизируют их отношение к миру, модус их присутствия в нём, авторское отношение к ним. Семантика женских имён в романе, действительно, главным образом акватическая (Марина, Ульяна, Полина Карповна и т.д.). Однако сводить авторское понимание женской природы лишь к водной стихии вряд ли справедливо. Гончаров рисует в романе многообразие женских типов и противопоставляет страстный и амораль-

ный тип (Ульяна, Марина) чувственному и высоко-нравственному типу (Татьяна Марковна Бережкова, Вера). Любопытно, что с давних времён в украинских и белорусских заговорах разделяются имена Татьяна и Ульяна и соответствующие им стихии – земли и воды. Хотя обе они относятся к «началу женскому», в заговорах обращаются к земле Татьяне и к воде Ульяне (13.224). Точно так же в Татьяне Марковне Бережковой «земное» противопоставляется «водному» как «твердь», как благодатная сила – нравственная, духовная, практическая – разрушительному началу. Бабушка живёт преимущественно в бытовом мире и лишь спорадически, в кризисные моменты, соприкасается с водными (чувственными) стихиями. Немаловажно, что корень фамилии бабушки «берег». Известно, что «берег» является сквозным образом архетипических сюжетов об испытаниях, и в бабушкиной фамилии он выступает своего рода границей между о-сво(й)-енным и не о-сво(й)-енным героиней мирами. Переступая эту черту, сама бабушка и те, кто вместе с ней (Вера), оказываются в безопасности (о-берег-ает). Что же касается Райского, то, соотнося Веру, Ульяну с «русалкой», он опирается на фольклорно-мифологическую традицию, согласно которой русалка, как и вообще все образы, связанные с водой, относится к эротическому началу и подразумевает сладострастие, высвобождение любовных импульсов, желания у мужчины и inferнальность женщины. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля читаем: «русалка» – «сказочная жилища вод, водяная, шутовка <...> злая, из числа нежити <...> они наги, с распущенными волосами, прельщают, заманивают, щекотят до смерти, топят...» (5.114). Аналогичная пейоративная окраска присуща эмоциональной интерпретации Веры как русалки. Номинационный ряд Веры-Русалки: *дно, Волга, венок, водяные поросли; щекотанье; непроницаемость, обман, ложь, смех, боль*. Лейтмотивными деталями портрета Веры-Русалки являются соматизмы: глаза (стеклянные, ничего не выражающие, светлые, прозрачные), взгляд (безжизненный, пропускающий сквозь себя, не позволяющий проникнуть внутрь, а значит, опасный, скрывающий истинные чувства и намерения). Живущий нервами, страдающий и блаженствующий «под влиянием приятных или неприятных ощущений», Райский колеблется между притягиванием и отталкиванием в отношении к Вере-Русалке: «<...> появляется <...> будто со дна Волги, вынырнувшей русалкой, с светлыми, прозрачными глазами, с печатью непроницаемости и обмана на лице, с ложью на языке, чуть не в венке из водяных порослей на голове...» (3, 75). Вера-Русалка для Райского – потен-

циальный обман («<...> вот он, этот взгляд, один и тот же у всех женщин, когда они лгут, обманывают, таятся <...> Русалки!»). Но в сознании художника «русалка» выступает синонимом не только притворства, а и соблазна женщины, её власти над мужчиной. Для Райского искушающая – русалочья – ипостась Веры проявляется как на уровне её внешности (внешняя красота inferнальна, ибо тащит мужчину на «дно»), так и поведения: она «манит» к себе, играет, «дурачит», притворяется, смеётся («смех, который, как русалочное щекотанье, производил в нем зуд и боль»). Мотив игры с её главным атрибутом – смехом – выступает выражением «низового» мира Веры, который противостоит её духовно-нравственному миру. Таким образом, посредством аналогии с русалкой Райский заостряет бездну бессознательного в женщине и подчёркивает её демоническую роль в жизни мужчины.

Эхом-образами русалки являются образы кошки и змеи, которые в мифологии отождествляются с нечистой силой. Следует заметить, что Гончаров часто в своих романах сопоставляет поведение женщины с кошачьими повадками (Ольга Ильинская играет с Обломовым по-кошачьи; у Веры «мягкий, неслышимый, будто кошачий, шаг», и она тоже играет с Райским как «кошка с мышкой»; много «кошачьего» в Ульяне Андреевне; Марина «живуча, как кошка»). Одни исследователи считают, что в «Обрыве» образ кошки восходит к басне Лафонтена «Кошка, превращенная в женщину» (Л.С. Гейро), другие полагают, что он символизирует фальшивость, физическую страсть (Ж.К. Зельдхейи-Деак). Думается, что *кошка* у Гончарова устойчиво ассоциируется с чувственным, биологическим началом в женщине. Райский отождествляет кошку с любовным желанием. Номинационный ряд Веры-Кошки: *чувственная страсть, жалкая натура, пошлость, слабость, игра*. В глазах Райского Вера-Кошка – воплощение похоти: «Вера-кошка! <...> слабонервная, слабосильная... из тех падших, жалких натур, которых поражает пошлая, чувственная страсть...» (3, 271). Игнорируя глубокий психологический анализ поведения Веры, Райский прибегает к негативной коннотации и характеризует её как женщину, воплощающую в себе телесно-чувственную страсть. С образом кошки (как и русалки) связан мотив игры: «Ты, как кошка с мышью, играешь со мной! Я больше не позволю, довольно!» (3.233) «Игра» Веры воспринимается Райским как обман его собственных ожиданий, как подмена.

Наряду с кошкой Райский соотносит образ Веры со *змеёй* («Вот где гнездится змея!» – думал опять, глядя злобно на её окно...»; «Она уползла в темную аллею...»; «Вот змея, которую вы

двадцать три года грели на груди!..»). В европейской традиции змея олицетворяет зло, искуш, грех, половую страсть. Для Райского Вера-Змея ассоциируется с соблазном, злом («образ какого-то таинственного, могучего, облеченного в красоту зла»). Интересна портретная зарисовка, в которой походка, движения Веры сопоставляются со змеиной пластикой: «<...> она неслышными шагами неслась по траве, почти не касаясь ее, только линия плеч и стана, с каждым шагом ее, делала волнующее движение; локти плотно прижаты к талии, голова мелькает между цветов, наконец явление мелькнуло еще за решеткой сада и исчезло в дверях старого дома» (2, 351). *Волнующие движения* – это не просто устойчивая примета Веры, но и сознательное доминирование героем в женщине плотского начала, искушения. Показательно, что многие сравнения со змеей возникают у Райского в тот момент, когда Вера отправляется на свидания на дно обрыва. Важно заметить, что для героя образ Веры-Змеи многозначен: с ним связаны представления не только об опасном начале, таящемся в женщине (красоту её художник не раз называет «ядовитая»), но и об опасности, грозящей ей. Известно, что в мифологических системах вертикальной трёхчленной модели мира змея является существом нижнего или среднего из них и, воплощая зло, отрицательное начало, играет основную роль в его гибели. Благодаря мифопоэтической ассоциации Райскому удаётся создать новый пласт в понимании личности Веры: скольжение её, подобно змее, вниз обрыва вскрывает, как кажется герою, приземлённость её чувств (телесный низ) и, главное, их враждебность тому миру, который «наверху» (духовный верх), наконец, предвещает катастрофу – движение вниз, к обрыву-падению. Реальное место – *овраг* – становится заколдованным (или враждебным) местом, которому приписывается обманное действие – обитание нечистой силы и смерти. Так с помощью мифопоэтического образа змеи в текст входит мотив искушения, который играет сюжетообразующую роль в романе.

В науке неоднократно отмечалось, что «Обрыв» насыщен библейскими и евангельскими реминисценциями. Многие учёные справедливо считают, что сцена первого свидания Марка и Веры имеет библейский подтекст. Данная сцена, действительно, содержит концептуально важную отсылку к библейской драме. Правда, в ней активной, жаждущей знания стороной выступает женщина, а мужчина предстаёт пассивным, наивным существом. В гончаровском романе, напротив, искусителем изображён мужчина: «Он (Марк. – А.Б.) закусил одно яблоко.

– Не хотите ли? – говорил он, подвигаясь к ней (Вере. – А.Б.) по забору и предлагая ей другое»

(3, 167). В центре библейского мифа находится *яблоко* – символ любовного плода, сексуального блаженства, чувственного наслаждения. Символика яблока в романе сходная: Марк Волохов, лакомящийся яблоками из сада Райского, хочет «накормить» Веру запретным плодом, пробудить в ней желание, потребность в любви-страсти. С помощью яблок герой иллюстрирует также свою теорию свободной любви («Не давай яблоку свалиться, рви его скорей и завтра рви другое»); наконец, отождествляет Веру с Яблоком («– Вот если б это яблоко украсть!..»). В свою очередь, Марина, «крепостная Мессалина», ищущая плотских наслаждений, по ночам тайком от мужа «ходит за яблоками». Вера, напротив, категорически заявляет: «...я – не яблоко». Между тем она тоже в соответствии с библейской посылкой изображена грешным созданием, которая «взяла плодов его, и ела» (Быт. 3:6). В романе библейский подтекст любовного яблока становится ещё более очевидным благодаря введению образа змия-искусителя – страсти. Во многих культах со змеей связана сексуальная символика (14, 111). В «Обрыве» почти во всех ситуациях, когда герои оказываются во власти страстных порывов души, возникают символические знаки искушения: змеи или удава. Райский называет страсть «удавом» и, одушевляя её, («бледнеет», «сверкая», «ползя», «грозя», прибегает к красочной («изумрудами и золотом»), звуковой («шипя»), осязаемой («грозя острыми зубами») характеристике (3, 197). «Змеиное» в Вере Райский соотносит с торжеством земного, стихийного в ней. Между тем в развитии сюжета героини «змеиное» начало связано не только с тем, что «змея-любовь» «забирается» в неё, но и с тем, что Вера проходит через искус соблазна «новыми» идеями. Известно, что в христианстве существует этическое толкование образа змеи как «злого помысла», «злого инстинкта», «злого побуждения», которые, проникая в душу человека, приводят к духовной смерти (16, 56–57). Симптоматично, что героиней «Обрыва» овладевает не только любовь-страсть, но и желание познать добро и зло, что ведёт её к падению. Важно и существенно, что после «духовной смерти» и покаяния Веры Райский замечает изменения в её походке, в которой исчезает змеиная грация: «Она подошла к нему не прежним ползучим шагом, не волнующимся при походке станом, а тихой, ровной поступью. Шаги издавали легкий, сухой стук» (3, 362). Показательны эпитеты, которые использует герой. Посредством одних: «*ровный*», «*тихий*» – он передаёт появившуюся сдержанность, внутреннее спокойствие Веры; посредством других: «*легкий*», «*сухой*» – изящество («лёгкий»), но не чувственное («сухой»),

а полное смирения и кротости (ср: «сухая любовь» – платоническая или духовная, не плотская).

Многие исследователи считают, что зооморфные образы выступают в романе метафорой «чужого», «не своего» в Вере. Судьба героини в контексте русалочьего мифа тоже осмысливается учёными как «фабульно разыгранный процесс “самопознания и самообладания”»: удаление-падение в «чужое и – после сюжетной инверсии – умудренное возвращение в “свое”» (15.111). Безусловно, в романе показано удаление-падение Веры от «своего», но чаще Райский, который творит образ сестры на основе прообразов, хочет приписать ей всё, что кажется ему чужеродным в ней, – всё непредсказуемое, телесное, инстинктивное. Эти качества выступают у художника синонимом женственности и воспринимаются олицетворением экзистенциальной угрозы для мужчины. Сам терзаемый «боями страсти», «неизвестностью, ревностью», Райский хочет отграничить их от себя и проецирует исключительно на женщину. Видя в ней существо, способное к различным трансформациям (оборотничество, двойничество), Райский сознательно, но чаще бессознательно демонизирует образ Веры,

отождествляя её с ночью, Изидой, русалкой, кошкой, змеей: Ночь – тайна, опасность; Изида – неизвестность, неизведанность; Русалка – соблазн, обман; Кошка – похоть, чувственная страсть; Змея – искушение, зло. Данные образы, наделённые особым метафорическим значением, в сознании художника становятся своеобразными «двойниками» Веры. Райского мало заботит, соответствует или нет реальный внутренний мир сестры миру этих мифологических существ. Посредством их художник стремится выразить свои представления о женской «загадочности», «природности», «стихийности». По сути дела Райский, который сам призывает Веру к «преображению» – отдалиться вольному потоку любви, под влиянием собственных страстных движений души сводит естественную природу женщины к животной сущности, инстинктивной стороне, чувственности («жалкая самка»). Отсюда преувеличение художником склонности Веры ко лжи, подменам, эгоистическому наслаждению. Между тем негативное отношение к женской «норме» сочетается в герое с восхищением, преклонением перед женщиной как «венцом создания», возведением её красоты к божественному.

Библиографический список

1. Гейро Л.С. «Сообразно времени и обстоятельствам...» (Творческая история романа «Обрыв») // Иван Александрович Гончаров: новые материалы и исследования / Литературное наследство. – М., 2000.
2. Гончаров И.А. Обрыв. Части первая и вторая // Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8-ми т. – М., 1971–1980. Т. 5.
3. Гончаров И.А. Обрыв. Части третья и пятая // Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8-ми т. – М., 1971–1980. Т. 6.
4. Гончаров И.А. Лучше поздно, чем никогда // Гончаров И.А. Собр. соч.: В 8-ми т. – М., 1971–1980. Т. 8.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. Т. IV. – М., 1980.
6. Зельдхейн-Деак Ж. К проблеме реминисценций в лейтмотивах романа И.А. Гончарова «Обрыв» // И.А. Гончаров: (Материалы междунар. конф., посвящ. 180-летию со дня рождения И.А. Гончарова). – Ульяновск, 1994.
7. Кантор В. «Вечно женственное» и русская культура // Октябрь. – 2003. – № 11.
8. Кардапольцева В.Н. Женственность как социокультурный конструкт // Вестник РУДН / Серия Социология. – 2005. – № 1(8).
9. Козубовская Г.П. Женские имена в романе И.А. Гончарова «Обрыв» и их коды // Поэтика имени: Сб. науч. тр. БГПУ. – Барнаул, 2004.
10. Рябов О.В. Русская философия женственности (XI–XX века). – Иваново, 1999.
11. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. – М., 1973.
12. Толстой Л.Н. Дневник // Толстой Л.Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. – М., 1935–1958. Т. 53.
13. Топорков А.Л. Материалы по славянскому язычеству: (Культе матери сырой земли в дер. Присно) // Древнерусская литература: Источниковедение. – Л., 1984.
14. Тресиддер Дж. Словарь символов. – М., 1999.
15. Фаустов А.А. Об одном неявном способе авторского подключения к традиции: «Русалочный» миф в «Обрыве» Гончарова // Проблема автора в художественной литературе. – Ижевск, 1993.
16. Щедровицкий Д. Введение в Ветхий завет. – М., 1994. Т.1.
17. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост. В. Андреева, В. Куклев, А. Ровнер. – М., 2000.
18. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. – М.; Киев, 1997.

A. A. BELSKAYA

DEMONIZATION OF THE IMAGE OF THE LEAD CHARACTER IN THE I.A. GONCHAROV'S NOVEL «THE PRECIPICE»

The paper considers mythonims by means of which the artis Ryeskii diabolizes Vera's image. Exploration of mythologic perception of the character helps to reveal his understanding of the womanhood phenomenon.

Key words: *mythologic perception, mythonims, night, Isis, mermaid, cat, serpent, code, mystique, nature kind (natural), spontaneity.*

Н.М. БОЛОХОНЦЕВА, преподаватель кафедры иностранных
и русского языков Орловского юридического института МВД России,
соискатель кафедры английской филологии
Орловского государственного университета
Тел.: +79192617752; Nat.tash.13@mail.ru

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНЫХ И МЕТАКОММУНИКАТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЯХ ЛОЖНОГО КОММУНИКАТИВНОГО КОМФОРТА

В данной статье рассматриваются метакommункативные и коммуникативные показатели коммуникативно-дискомфортных ситуаций в целом и ложного коммуникативного комфорта в частности. На основе выведенных другими авторами классификаций метакommункативных и коммуникативных показателей коммуникативно-аномальных ситуаций в статье выводится классификация метакommункативных и коммуникативных показателей ложного коммуникативного комфорта. Предложенная классификация иллюстрируется примерами, взятыми из художественной литературы, которые подтверждают теоретические предположения автора.

Ключевые слова: коммуникация, метакommункативные и коммуникативные показатели, ложный коммуникативный комфорт, коммуникант, коммуникативный дискомфорт.

Важным моментом для характеристики ЛКК-ситуаций является, на наш взгляд, определение их коммуникативных и метакommункативных показателей. Как и для любой другой коммуникативно-аномальной ситуации, для ЛКК мы можем выделить коммуникативные и метакommункативные характеристики.

Метакommункативные показатели характеризуют состояние собеседников «со стороны» («третьими лицами», как отмечает Е.М. Мартынова) или с точки зрения восприятия самими собеседниками данной коммуникативной ситуации (например, слова автора являются примером метакommункативных показателей).

Е.В. Фадеева, например, выделяет следующие классы слов, относящихся к метакommункативным показателям:

1. Слова, отражающие психологическое состояние говорящего (например, *сконфузиться, смешаться, проглотить язык, смотреть с ужасом* и т.д.).
2. Слова, в значении которых присутствуют компоненты, отражающие физические показатели состояния коммуниканта (например, *покраснеть, нахмуриться, потупить, отвести глаза*).
3. Лексические единицы с эксплицитным или имплицитным значением «коммуникант нервничает».
4. Метафорические обозначения дискомфортного состояния коммуниканта [5, с. 69–83].

Л.П. Семененко, рассматривая глагольный компонент метакommункативных дескрипций, определяет саму метакommункативную дискрипцию как описание речевого события, взятого в одном или нескольких его аспектах, частным случаем которой являются «слова автора», сопровождающие в тексте «прямую речь». К релевантным характеристикам диалогического высказывания, каждая из которых может служить референтной областью метакommункативного глагольного показателя прямой речи в словах автора, Л.П. Семененко относит:

- Фонацию, которая предполагает использование артикуляторного аппарата независимо от того, связано ли это использование с производством осмыс-

ленного высказывания (например, глаголы: зудеть, завопить, гаркнуть и т.п.).

- Локуцию – акт использования в речи выражений, имеющих буквальный смысл и референцию. Локутивный компонент входит в состав любых глаголов.
- Когницию, которая охватывает явления мыслительной деятельности (например, такие глаголы мыслительной деятельности, как решить, заключить, заинтересоваться и т.п.).
- Интенцию – необходимое условие для реализации основных составляющих диалогического речевого акта (иллокутивной, перлокутивной, регулятивной, интерактивной).
- Иллокуцию, представленную в словах автора потенциально перформативным глаголом, употребленным неперформативно (например, <с легким смешком> спрашивать, <искренне> поздравлять и т.п.).
- Эмоцию, соотносящуюся в словах автора с глаголами эмоционального состояния (занервничать, растеряться и т.п.).
- Перлокуцию, предполагающую использование в словах автора глаголов воздействия говорящего на психическое состояние собеседника (обидеть, напугать и т.п.).
- Интеракцию, отражающую нацеленность высказывания на взаимодействие с высказываниями партнера (ответить, отреагировать, повторить и т.п.).
- Регуляцию, позволяющую проследить возможные направления воздействия говорящего на коммуникативное поведение партнера и определить меры, принимаемые субъектом для создания благоприятных для него или взаимоприемлемых условий коммуникации (перебить, гнуть <свое> и т.п.).
- Фазу, указывающую на определенный этап развития коммуникативного сценария – начало, продолжение, завершение диалога (заговорить, резюмировать и т.п.) [3, с. 211–216].

Отметим, что, на наш взгляд, некоторые метаязыковые показатели могут быть схожими для всех коммуникативно-аномальных ситуаций, но для ЛКК-ситуаций возможно выделение некоторых дополнительных специфических метакоммуникативных показателей, обусловленных механизмом симуляции комфортности в общении. Таким образом, на основе приведенных классификаций метакоммуникативных показателей и примеров, взятых из литературных источников, предложим следующий перечень метакоммуникативных показателей ЛКК:

1. Слова, отражающие реальное психологическое состояние коммуниканта (они могут противоречить тем словам, которые коммуникант произносит вслух, так как мы имеем дело с мнимым комфортом).

2. Слова, в значении которых присутствуют компоненты, отражающие реальные физические показатели состояния коммуниканта (коммуникант может сдерживаться по каким-либо причинам, провоцируя тем самым ЛКК, однако метакоммуникативные показатели реального физического состояния способны сигнализировать о симуляции комфорта в общении).

3. Метафорические обозначения дискомфорта состояния коммуниканта (слова, которые не напрямую, а метафорически выявляют дискомфортное состояние коммуниканта, даже если диалог внешне выглядит бесконфликтным).

Рассмотрим метакоммуникативные показатели ЛКК на примере (при их анализе мы будем использовать не только предложенные нами виды показателей ЛКК, но также будем опираться на типологии метакоммуникативных показателей Л.П. Семененко и Е.В. Фадеевой).

(1) Виктория. Да вы что, на самом деле?.. Вы хулиганите или вы рехнулись?

Калошин. Нет, зачем же? Я невелик барин, не метранпаж какой-нибудь, могу и подвинуться. (*Подвинулся.*)

Виктория (*негромко*). Сошел с ума... (*громче.*) Что с вами?.. Как себя чувствуете?

Калошин. Спасибо, хорошо. Самочувствие отличное, перехожу на прием.

Виктория (*негромко*). Рехнулся! (*Громче.*) Я вызову врача, хорошо?

Калошин. Замечательно.

Виктория (*подходит к телефону, стоит спиной к Калошину. Набрала номер, негромко*). «Скорая помощь»?

Калошин сел на постели, *прислушивается к разговору*.

Приезжайте в гостиницу... Тут с человеком плохо... По-моему, он сошел с ума... Приезжайте!.. Номер двести десятый... Чего нет?.. Машины?.. Скоро будет?.. Хорошо... (*Положила трубку.*)

Калошин улегся.

Виктория (*оборачиваясь к Калошину, тоном, каким разговаривает с детьми*). Ну вот. Скоро он приедет.

Калошин. Кто приедет?

Виктория. Врач приедет.

Калошин. А зачем он приедет?

Виктория. Зачем?.. (*Осторожно.*) Да так просто. В гости.

Калошин. В гости?.. Ну что ж, пусть приезжает. А я пока почитаю, не возражаете? <...> [1, с. 257–258].

Данный пример взят из пьесы, где интересующие нас метакоммуникативные показатели ЛКК-ситуации представлены словами автора, находящимися в скобках. Среди них мы можем отметить слова, отражающие психологически и коммуникативно дискомфортное состояние коммуниканта: «негромко» собеседник говорит при выражении реальных мыслей, «громче» – при попытке создать мнимый коммуникативный комфорт, убедить слушающего в том, что все в порядке; слово «осторожно» и словосочетание «тоном, каким разговаривает с детьми» также выявляют попытку коммуниканта «подстроиться» под определенное психологическое состояние собеседника в данный момент, тем самым провоцируя мнимую бесконфликтность диалога.

Если метакоммуникативные показатели мы считаем схожими для всех коммуникативно-аномальных ситуаций, то коммуникативные показатели ЛКК-ситуации будут значительно отличаться от коммуникативных показателей других аномальных ситуаций в общении. При выделении коммуникативных показателей ЛКК-ситуаций особое внимание обратим на «ложность» комфортности общения и на то, какими коммуникативными средствами эта ложная комфортность достигается.

Рассмотрим показатели, выделенные для коммуникативно-дискомфортных ситуаций Е.В. Фадеевой. К ним относятся:

1. Пейоративная лексика и выражения, ассоциированный или неассоциированный эффект употребления которых – оскорбление, унижение партнера. К этому классу относятся бранные слова, вульгарная лексика.

2. Паузы, запинки, повторы, вызванные трудностями вербализации смысла, которые обусловлены состоянием КД.

3. Утверждение или побуждение, выражающее намерение говорящего нейтрализовать испытываемый им КД. К этому классу относятся восклицательные предложения, носящие негативную окраску. Например, **Заткнись, Закрой рот** и т.д.

4. Показатели, отражающие просодический аспект высказывания говорящего в КД-ситуации. В данном случае имеется в виду интонация, которая на письме может быть выражена восклицательным знаком [5, с. 80–91].

Учитывая специфику мнимого коммуникативного комфорта, мы можем выделить следующие характерные для него коммуникативные показатели:

1. Вежливые фразы и клише.
2. Лесть, комплименты собеседнику.
3. Лексика, имеющая положительную эмоциональную окраску.
4. Уменьшительно-ласкательные формы.
5. Преувеличения.
6. Повторы.
7. Интонационное оформление речи, паузы, запинки.
8. Многозначные слова.

Проиллюстрировать приведенные коммуникативные показатели ЛКК может следующий пример: (2) Мечеткин (*удивился*). Валентина?

Кашкина. Неужели она вам не нравится?

Мечеткин (*не сразу*). Но она... ей... Мне, Зинаида Павловна, уже сорок лет.

Кашкина. Вот и прекрасно.

Мечеткин. Я, извините, лысый. (*Снимает шляпу, показывает лысину*.)

Кашкина. Ерунда. Просто у вас открытый лоб. Очень выразительный.

Мечеткин. Но она такая э-э... миниатюрная, а я, извините...

Кашкина. Что вас смущает? Полнота мужчине не вредит. Она придает ему импозантность.

Мечеткин. Как вы сказали?

Кашкина. Импозантность. Разве не так?

Мечеткин. Слово красивое.

Кашкина. Вы себя явно недооцениваете.

Мечеткин. Вы думаете...

Кашкина (*перебивает*). Я уверена. Вы тут первый жених. Это вам каждый скажет.

Мечеткин. А Пашка?

Кашкина. Он ей не нравится.

Мечеткин. А вам не кажется, что она посматривает на... э-э... на другого?

Кашкина. Вам показалось. И нечего вам рассуждать, надо действовать. Поговорите с ней, пригласите ее погулять, у вас есть лодка, покатайте ее на лодке, побеседуйте с ее отцом, вы местный житель, он человек патриархальный, да мало ли что? За счастье, Иннокентий Степаныч, надо драться. Зубами и ногами. Ясно вам?

Мечеткин (*вдохновился*). Я вас понял. [1, с. 355]

Данный пример характеризуется мнимой комфортностью, так как в нем нарушается принцип Кооперации, а именно категория Качества («Говори правду»), что компенсируется следованием принципу Вежливости, а именно максимама Великодушия («Своди до минимума выгоду для себя, бери на себя усилия») и Такта («Своди до минимума затраты усилий партнера; Старайся увеличить выгоду для партнера»). Коммуникативными показателями ЛКК в рассматриваемом случае являются:

ся: дружелюбная и в то же время настойчивая интонация коммуниканта, который пытается убедить собеседника в своей правоте; использование вежливых слов («извините»), комплиментов собеседнику («у вас открытый лоб», «очень выразительный», «полнота мужчине не вредит», «придает ему импозантность», «вы себя явно недооцениваете»), преувеличений («вы тут первый жених»), лексики, имеющей положительную эмоциональную окрас-

ку («прекрасно»). В результате достигается коммуникативный комфорт («Ясно вам? – Я вас понял.»), но не реальный, а мнимый.

Таким образом, в своей статье мы предложили классификацию типов метакоммуникативных и коммуникативных показателей, которые подтверждаются описанными выше примерами и могут быть использованы при анализе ЛКК-ситуаций.

Библиографический список

1. Вампилов А.В. Избранное. – 2-е изд., доп. [Текст]: Пьесы / А.В. Вампилов. – М.: Изд-во «Искусство», 1984. – 589 с.
2. Мартынова Е.М. Стратегии коммуникативного поведения участников коммуникативно-дискомфортной ситуации // Язык и коммуникация – восьмой выпуск [Текст]: Статья / Е.М. Мартынова. – Орел: ОГУ, 2001. – С. 22–24.
3. Семенов Л.П. Глагольный компонент метакоммуникативных дескрипций // Актуальные проблемы современной филологии и методики преподавания языка. Материалы международной научно-практической конференции. 24–26 ноября 2008 года [Текст]: Статья / Л.П. Семенов. – Орел: ПФ «Картуш», 2008. – С. 211–216.
4. Семенов Л.П. Основы коммуникативно-целевой семантики [Текст]: Учебное пособие / Л.П. Семенов. – Орел: ОГУ, 1999. – 84 с.
5. Фадеева Е.В. Метакоммуникативные показатели дискомфорта общения [Текст]: Диплом. работа / Е.В. Фадеева. – Орел: ОГУ, 1998. – 100 с.

N.M. BOLOCHONTSEVA

THE ISSUE OF COMMUNICATIVE AND METACOMMUNICATIVE ASPECTS OF FALSE COMMUNICATIVE COMFORT

Communicative and metacommunicative aspects of communicative discomfort situations in general and of false communicative comfort in particular are discussed in the given article. Basing on the classifications of communicative and metacommunicative aspects of abnormal communicative situations suggested by other authors we single out a classification of communicative and metacommunicative aspects of false communicative comfort. This classification is illustrated by the examples taken from fiction which support the theoretical statements of the author.

Key words: communication, communicative and metacommunicative aspects, false communicative comfort, communicant, communicative discomfort.

К.А. ВЕТРЮК, аспирант кафедры английской филологии
 Орловского государственного университета
 Тел.: (4862) 497620 (дом.); 89606503827 (сот.); cherchil05@rambler.ru

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ПОСЛОВИЦ В РЕЧИ

Данная статья посвящена особенностям употребления и восприятия паремий в речи. В данной работе говорится о логико-семиотических и когнитивных моделях семантики паремий. Список данных инвариантов расширяется, так как этих моделей недостаточно, чтобы отразить все ситуации.

Ключевые слова: паремии, логико-семиотические модели, образный фрейм, окказиональный фрейм, обобщенный фрейм, метафоризация.

Темой нашего исследования являются когнитивные особенности использования и восприятия в речи паремий, включающих в себя компоненты добро и зло (на материале русского и английского языков).

В паремиях хранится отражение глубинных мифологем и архетипов человеческого сознания, которые могут проявляться как в древних фольклорных образованиях, так и в современных штампах массового сознания (реклама, идеологические тексты). Паремии отражают совокупность мнений, выработанных народом как лингвокультурной общностью, и дают возможность обнаружить значимые ментальные ценности этноса.

Основная задача состоит в том, чтобы описать и объяснить внутреннюю когнитивную структуру и динамику говорящего–слушающего. Система говорящий–слушающий – система переработки информации, которая состоит из определенного количества независимых компонентов и соотносящая языковую информацию на различных уровнях. Следовательно, цель когнитивной лингвистики – в исследовании такой системы и установлении важнейших принципов ее функционирования, а не только в систематическом отражении явлений языка.

Когниция организует в человеке смыслообразование и использование значений в рамках культуры, делая значение общим достоянием людей, принадлежащих к этой культуре. Речевое общение направлено на установление договоренностей о нормах в употреблении значений, интерпретаций и понятий [11, с. 12–13].

В филологии интерпретация речи человеком – это вид когниции, непосредственным объектом которой является продукт речевой деятельности, а результаты и инструменты обладают разветвленной типологией и насквозь пропитаны личностными характеристиками [4].

В своей когнитивной функции язык в минимальной степени зависит от грамматической структуры, потому что определение человеческого опыта находится в дополнительном отношении к металингвистическим операциям: когнитивный уровень языка не только допускает, но и прямо требует интерпретации-перекодировки, т.е. перевода (translation) [12, с. 433]. В общечеловеческой когниции заложены универсальные когнитивные стратегии.

Паремия как клишированное метафорическое высказывание служит средством закрепления в языковой памяти обобщенных знаний о целостной (и вместе с тем четко структурированной) когнитивно-коммуникативной ситуации в виде развернутого ситуационного образа. Паремия дает говорящему возможность легко распознать ситуацию (подведя ее под соответствующий образ) и легко вербализовать свою речевую реакцию на нее. Паремия позволяет слушающему легко увидеть в ситуации

обобщенное знание, о котором напоминает ему партнер по коммуникации. Модель Т.С. Зевахиной учитывает три глобальных измерения “языковых явлений”: языковую когнитивную систему, процессы говорения и понимания, о которых писал Л.В. Щерба [10].

Как утверждает Т.С. Зевахина, паремии в наиболее выраженном виде демонстрируют нам возможности того, что мы могли бы назвать “когнитивной экономией” (ср. “принцип фонетической экономии” А. Мартине). В идеале для всего национально-культурного социума и для всех его поколений задано относительно небольшое число клишированных образных высказываний, применимых, в принципе, к бесконечному множеству конкретных ситуаций, осмысление которых определяется небольшим числом правил межфреймовых связей [5].

Обращение к паремиям английского и русского языков позволяет делать существенные шаги на пути выявления универсальных семантических закономерностей [5].

Понимание данных операций с точки зрения лингвистического процессора означает комплексное моделирование когнитивно-коммуникативных паремических актов как актов интерпретационной фреймовой деятельности на основе понятия образного ситуативного фрейма данной паремической единицы.

При моделировании употребления паремической единицы в реальном общении мы вслед за Т.С. Зевахиной исходим из идеи множественности конкретных фреймов. Выделяют следующие фреймы: образный фрейм (показывающий структуру исходного ситуационного образа и задающий класс “стереотипных ситуаций”); окказиональные фреймы (отражающие структуру случаев конкретных ситуаций); обобщенный фрейм (структурирующий абстрактные знания о классе стереотипных ситуаций) [5].

По характеру ситуаций все существующие в природе пословицы можно разделить на четыре большие инвариантные группы, которые Г.Л. Пермяков называет логико-семиотическими инвариантами.

В одной из них моделируются отношения между вещью и ее свойствами: если какая-либо вещь (Р) обладает каким-либо свойством (х), то она обладает и другим свойством (у).

В сокращенной символической записи это выглядит так:

$$P(x) \rightarrow P(y)$$

(например: «Всё живущее – смертно»).

В другой моделируются отношения между вещами: если есть одна вещь Р, то есть и другая вещь

Q, или, более точно, если одна вещь связана с другой вещью, то если есть одна вещь, то есть (будет) и другая:

$$(P \in Q) \rightarrow [\exists P \rightarrow \exists Q]$$

(например: «Есть вода – будет и рыба»).

В третьей группе моделируются отношения между свойствами разных вещей в зависимости от отношения самих этих вещей: если какая-либо вещь Q зависит от какой-либо вещи Р и при этом вещь Р обладает каким-либо свойством (х), то Q и зависимая вещь Q будет обладать тем же свойством (х):

$$(P \rightarrow Q) \rightarrow [P(x) \rightarrow Q(x)]$$

(например: «От большой горы и тень велика»).

В четвертой группе моделируются отношения между вещами в зависимости от наличия у них определенных свойств: если вещь Р обладает каким-нибудь свойством х, а вещь Q не обладает этим свойством, то вещь Р лучше, чем Q:

$$[(P \rightarrow x) \wedge (Q \rightarrow \bar{x})] \rightarrow (P > Q)$$

(например: «Своя борона лучше чужого плуга»).

В данной статье мы проследим употребление и понимание паремических единиц в конкретных ситуациях использования [8, с. 20–23].

В своих схемах мы использовали следующие знаки, заимствованные у Г.Л. Пермякова:

- 1) $\in$ – служит символом связи вещей;
- 2) $\exists$ – символ наличия или существования;
- 3) $\wedge$ – изображает конъюнкцию и читается как «и»;
- 4) $>$ – обозначает преференцию и читается как «лучше чем», «предпочтительнее чем»;
- 5) $\rightarrow$ – обозначает импликацию и читается как «если...то...».

Мы предлагаем добавить еще 2 пропозициональные связи:

- 6) $\vee$ – изображает дизъюнкцию и обозначает «противопоставление»;

- 7) $\xrightarrow{t}$ – некий временной отрезок.

Рассмотрим следующий пример из рассказа О. Семеновской «Пропажка». У одной из деревенских жительниц пропала собака, в этом обвиняют Трифонова, который имеет плохую репутацию. Старухи хотят добиться от него признания в совершенном преступлении. А Трифонов, в свою очередь, пытается себя оправдать.

«– Не убивал я вашего Дружка! – застучал себя в грудь Трифонов.

– Да не ври ты! Это твоих рук дело! **В ком добра нет, в том и правды мало!** – не унималась старуха. – Бесстыжий! Помнишь, как ты яблоки в кол-

хозном саду воровал, а мы с Николаевной тебя заловили? Ни слова ведь не сказали, хоть председатель и допытывался! И в кого ты такой, Витя? Отец твой худого никому не сделал, а ты... волком, небось, глядишь» [17].

Для того чтобы полнее представить, о чем идет речь, обратимся к словарю В.И. Даля, который дает следующее определение «добра»: «благо, что честно и полезно, всё, чего требует от нас долг человека, гражданина, семьянина» [3, с. 410]. Запишем образный фрейм для данной пословицы:

Имя фрейма: «в ком добра нет, в том и правды мало».

Ассоциированные кванты знаний:

[Условия применения: основной субъект X знает нечто плохое об У, что дает ему возможность считать У жестоким и злым человеком и не верить ему].

[Коммуникативные намерения: X пытается выяснить правду у У].

[Результаты применения: знание о том, какой проступок совершил У из-за своих отрицательных качеств].

Стереотипной ситуацией в данном случае будет являться разговор между двумя собеседниками X и У, когда X пытается выяснить правду у У и обвиняет его во лжи на основании его злобного поведения в прошлом. (Нельзя верить человеку, который совершал кражи). Тогда суть окказионального фрейма будет выглядеть следующим образом: сторона У пытается доказать свою непричастность к совершенному преступлению, а субъект X настаивает на виновности У и описывает его с негативной стороны, считает, что он лжет, что не убивал собаку, потому что помнит его прошлые неблагоприятные поступки и считает его злым и лживым человеком.

Обобщенный фрейм для данной ситуации будет выглядеть следующим образом: субъект X не верит У, так как знает его с негативной стороны. Пословица «В ком добра нет, в том и правды мало» по логической связи между компонентами относится ко второй модели, выделенной Г.Л. Пермяковым (см.: Пермяков, 1970). Но следует отметить тот факт, что значение данной паремии не укладывается полностью в эту модель из-за отрицания, поэтому мы посчитали возможным выделить следующую подгруппу, к которой и будет относиться данная пословица: **в этой подгруппе моделируются отношения между вещами: если одна вещь связана с другой, то если нет одной вещи, нет и другой (где Р – это правда, а Q – это добро; если нет добра, то правды тоже нет, то есть правда и добро находятся в отношениях прямой зависимости):**

$$(Q \in P) \rightarrow [\exists (\bar{Q}) \rightarrow \exists (\bar{P})].$$

Если у человека нет одного качества, то ему не свойственно и другое.

Теперь давайте обратимся к английскому языку. Рассмотрим употребление пословицы «The good is the enemy of the best».

Mother: Aren't you going to rewrite your paper?

Child: Why? It's good enough.

Mother: The good is the enemy of the best [15].

Вебстер в своем словаре определяет слово «good» как нечто хорошее, что соответствует всемирным законам морали [15].

Исходный образ данной ситуации заключается в следующем: вместо того, чтобы сделать что-либо как можно лучше, качественнее, мы часто останавливаемся на том, что удовлетворяет нашим требованиям, но не является идеалом. Образный фрейм для данной ситуации будет выглядеть следующим образом: абстрактные понятия the good и the best противопоставляются друг другу как враги.

Имя фрейма: «The good is the enemy of the best»

Ассоциированные кванты знаний:

[Условия применения: Сравниваются результаты фактические и потенциальные].

[Коммуникативные намерения: пожелание или требование со стороны У по адресу X].

[Результаты применения: знание о недостаточной результативности действия, следует стремиться к лучшему результату].

Стереотипной ситуацией будет являться следующая: разговор между сторонами X и У, когда У указывает на недостатки работы X, а X, в свою очередь, не видит необходимости во внесении каких-либо изменений.

В данном случае обобщенный фрейм для рассматриваемой паремии будет выглядеть следующим образом: партнер У указывает на недостатки работы X, так как У знает, что можно сделать лучше.

Данная пословица по типу отношений между вещами принадлежит ко второй модели Г.Л. Пермякова (см.: Пермяков, 1970), но так же, как и в первом случае, инвариант, выделенный Г.Л. Пермяковым, полностью не отражает смысл данной паремии, поэтому мы выделили дополнительно еще одну подгруппу: **в данной подгруппе моделируются отношения между вещами: если есть вещь Р, то вещи Q нет (где Р – это хорошее, а Q – это лучшее; если есть хорошее, то нет лучшего):**

$$(P \in Q) \rightarrow (\exists P \rightarrow \bar{\exists} Q).$$

Обратимся еще к одному примеру из книги Роберта Луиса Стивенсона

«Сент Ив». Главному герою понравилась девушка, но он никак не решался заговорить с ней. И вот однажды ему представился такой случай:

«Я мигом вскочил, я забыл про свое горчичного цвета одеяние, забыл, что я простой солдат и мое дело – отдавать честь. С низким поклоном я подал ей кусочек батиста.

– Сударыня, – сказал я, – благоволите взять платок. Ветер принес его ко мне.

И поглядел ей прямо в глаза.

– Благодарствую, – отвечала она.

– Ветер принес его ко мне, – повторил я. – Почему бы не счесть это добрым предзнаменованием? У вас, англичан, есть пословица: «Плох тот ветер, который никому не приносит добра».

– Что ж, – с улыбкой отвечала она. – Услуга за услугу. Посмотрим, что у вас есть» [8, с. 3].

Приведем образный фрейм для данной ситуации:

Имя фрейма: «Плох тот ветер, который не приносит добра».

Ассоциированные кванты знаний:

[Условия применения: люди стремятся к переменам].

[Коммуникативные намерения: желание X узнать У, завязать знакомство].

[Результаты применения: X и У ведут беседу, и X приходит к выводу, что, все что ни делается, – все к лучшему].

Образный фрейм – это ветер, приносящий листья и что-то ещё, какие-либо изменения, знакомства. Обобщенный фрейм будет выглядеть следующим образом: всякие изменения хороши. Окациональный фрейм: случайное знакомство может быть приятным и полезным, не следует избегать перемен.

Данная паремия принадлежит к четвертой модели, выделенной Г.Л. Пермяковым: **в данной группе моделируются отношения между вещами в зависимости от наличия у них определенных свойств: если вещь Р обладает каким-нибудь свойством х, а вещь Q не обладает этим свойством, то вещь Р лучше, чем Q (где Р – это ветер, который обладает неким свойством (х), а Q – это ветер, но который не обладает этим свойством (х), следовательно, ветер Р лучше ветра Q):**

$$[(P \rightarrow x) \wedge (Q \rightarrow \bar{x})] \rightarrow (P > Q).$$

Еще один пример взят из текста рекламы бывших в употреблении сумок. Автор статьи пытается убедить читателей, что лучше купить сумку известного дизайнера, бывшую в употреблении, чем сумку «неизвестного происхождения» [18]:

OK, let's move on to designer used handbags and how much money do you have to work with?

Goodness is better than beauty but also I'm betting you're acquainted with used handbags for sale. Why would I go through this effort? I can see how that would work with so many designer used handbags.

Приведем образный фрейм для данной ситуации:

Имя фрейма: «Goodness is better than beauty».

Ассоциированные кванты знаний:

[Условия применения: Сравниваются два объекта: один хороший (качественный), другой просто красивый].

[Коммуникативные намерения: X старается убедить У изменить свой выбор].

[Результаты применения: У выбирает хорошую вещь].

В данном случае стереотипной ситуацией будет являться выбор в сторону качества.

Обобщенный фрейм для данной ситуации будет следующим: следует сделать выбор в пользу хорошего качества, а не внешней красоты.

Паремия «Goodness is better than beauty» принадлежит к четвертой инвариантной группе, о которой говорит Г.Л. Пермяков: **в данной группе моделируются отношения между вещами в зависимости от наличия у них определенных свойств: если вещь Р обладает каким-нибудь свойством х, а вещь Q не обладает этим свойством, то вещь Р лучше, чем Q (где Р – это качество, а Q – это красота, х – это качество, которым обладает Р, но не обладает Q). (Ветер должен приносить что-то: добро, предметы, воздух, изменения, иначе он плох):**

$$[(P \rightarrow x) \wedge (Q \rightarrow \bar{x})] \rightarrow (P > Q).$$

Следующий пример взят из статьи, посвященной воспитанию молодежи. В статье говорится о проблемах, связанных с поведением трудных подростков в наше время [16].

Сейчас уже не приходится говорить о падении интеллектуального и духовного уровня, его просто нет. Не заповеди Божии, а и простые человеческие понятия о добре и зле, воспитании и культуре, о чести практически отсутствуют. Всегда есть выбор, кого слушать и как поступать. Верить в Бога, знать заповеди Божии и строить в соответствии с ними свою жизнь, или быть как все, жить по страстям, или вообще жить по понятиям воровской шайки. Каждый из нас выбирает свой путь. Хочется только напомнить, что этот путь не заканчивается этим миром, а в том мире воздаяние человек получает по делам своим. Да и в этом мире, как говорится в одной французской поговорке: «Злой человек не проживет в добре век».

Образный фрейм для данной ситуации будет следующим:

Имя фрейма: «Злой человек не проживет в добре век»

Ассоциированные кванты знаний:

[Условия применения: разговор о выборе пути, об отношении к людям].

[Коммуникативные намерения: X старается убедить Y в неправильности злых, жестоких поступков по отношению к окружающим].

[Результаты применения: Предполагается, что человек сделает правильный выбор, выбор в сторону добра].

В этом примере стереотипная ситуация будет выглядеть следующим образом: Y выбирает свою линию поведения, но он должен учитывать моральные нормы, принятые в обществе, иначе к нему тоже будут относиться не по-доброму.

Данная ситуация будет иметь следующий обобщенный фрейм: X говорит о необходимости вести себя по-доброму по отношению к людям.

Паремия «Злой человек не проживет в добре век» принадлежит к первой группе логико-семиотических моделей, выделенной Г.Л. Пермяковым, но данный инвариант не раскрывает всего значения паремии, поэтому мы посчитали возможным выделить еще одну подгруппу: **здесь моделируются отношения между свойствами, одно из которых принадлежит P, а другое нет (если человек P злой (x), то он никогда не получит добра (y)):**

$$P(x) \rightarrow P(\bar{y}).$$

Таким образом, в процессе формирования высказывания говорящий, обдумав содержание своего сообщения, формирует его, опираясь на окказиональный, ситуативный фрейм, и применяет метафорическое преобразование, т.е. пытается найти в своей памяти нужный обобщенный фрейм и с его помощью преобразует окказиональный фрейм в образный, известный всем носителям данной культуры.

В процессе понимания слушающий (или посторонний наблюдатель) в процессе общения в какой-то момент понимает, что возможно применение пословицы, чтобы образно, кратко отразить ситуацию, а раз так, то можно применить метафорическое преобразование, дающее наш образный фрейм. Таким образом слушающий определяет смысл высказывания [5].

Проанализировав логико-семиотические модели семантики пословиц, семантически объединенных понятием добра и зла, мы пришли к выводу, что наиболее типичной моделью как для русских, так и для английских паремий является I модель, выделенная Г.Л. Пермяковым (34% русских ПЕ, 34% английских ПЕ). Следует отметить, что для английского языка наиболее характерными являются модели I Б (12,5% ПЕ), IV (11%), VII (9%), III (7%), II Б (5% ПЕ). В тематической группе II Б в русском языке не было выявлено пословиц, построенных по данной модели. Для русского языка типичными являются следующие модели: I Б (15% ПЕ), II А (9%), VI А и VIII (по 1%). В VIII тематической группе в английском языке нам не встретилось ни одной пословицы, построенной по данным моделям.

Библиографический список

1. Аникин В.П. Русские пословицы и поговорки [Текст] / В.П. Аникин – М.: Художественная литература, 1988. – 431 с.
2. Буковская М.В., Вьяльцева С.И., Дубянская З.И., Зайцева Л.П., Биренбаум Я.Г. Словарь употребительных английских пословиц [Текст] / М. В. Буковская [и др.] – М.: Русский язык, 1990. – 232 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / Под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ // Т. 1–4. – М., 1955.
4. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ [Электронный ресурс] / Под ред. Э.К. Лавошниковой [сайт]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – Режим доступа: www.infolex.ru/Int0.html, свободный. – Загл. с экрана.
5. Зевахина Т. С. Метафора мертвая и метафора живая: экспериментальный подход к паремиологии дунганского и китайского языков [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: www.dialog-21.ru, свободный. – Загл. с экрана.
6. Зимин В.И., Спирин А.С. Пословицы и поговорки русского народа [Текст] / В.И. Зимин, А.С. Спирин. – Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Цитадель, 2005. – 543 с.
7. Ковалева С. 7000 золотых пословиц и поговорок [Текст] / С. Ковалева. – М.: АСТ – Астрель, 2007. – 479 с.
8. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки (заметки по общей теории клише) [Текст] / Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, 1970. – 240 с.
9. Стивенсон Р. Л. Сент Ив [Текст]. – М.: Изд. «Правда», 1981 г.
10. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании [Текст] / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – С. 24–39.

11. Bruner, J.S. Acts of meaning [Текст] – Cambr. (Mass.); L.: Harvard UP, 1990.
12. Jakobson R. Language in literature / Ed. by Krystyna Pomorska, Stephen Rudy [Текст] – Cambr. (Mass.); L.: The Balknap Press of Harvard UP, 1987.
13. Fergusson, R. The Penguin Dictionary of Proverbs – Market House Books Ltd, 2000 – 365с.
14. Kuskovskaya, S. English proverbs and sayings – Minsk: Vysheishaya Shkola, 1987. – 253с.
15. Dictionary and Thesaurus – Merriam-Webster [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: www.merriam-webster.com, свободный. – Загл. с экрана.
16. Православный военный лагерь для трудных подростков [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: www.robeda.ru, свободный. – Загл. с экрана.
17. Жизнь за городом [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: www.rus-plotnik.ru, свободный. – Загл. с экрана.
18. Used handbag [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: www.usedhandbags.info, свободный. – Загл. с экрана.

K.A. VETRYUK

COGNITIVE PECULIARITIES OF USAGE AND PERCEIVING PROVERBS IN SPEECH

This article is devoted to the peculiarities of using and perceiving proverbs in speech. In this article logic-semiotic and cognitiv models of the semantics of proverbs are spoken about. The list of the invariants is broaden because these models are not enough to describe all situations.

Key words: proverbs, logic-semiotic models, figurative frame, occasional frame, general frame, metaphorization



С.М. ВАСИЛЬЧЕНКО, кандидат филологических наук, доцент
кафедры русского языка Орловского государственного университета
Тел.: 74-45-84 (раб.), 55-54-52 (дом.)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФОРМАЛЬНЫЕ СВЯЗИ НАИМЕНОВАНИЙ ВМЕСТИЛИЩ С ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИМ ГИПЕРОНИМОМ ЧЕМОДАН

В статье рассматриваются связи русских слов, входящих в функционально-тематическую группу (ФТГ) локативов с лексикографическим гиперонимом чемодан, на уровне формы и содержания, в семасиологическом и ономаσιологическом аспектах. ФТГ состоит из лексико-семантических групп, в составе которых наблюдается синонимия. Являясь мотиваторами, локативы формируют словообразовательные парадигмы и гнёзда при номинации способом семантической и морфемной деривации.

Ключевые слова: имя существительное, вместилище, лексикографический гипероним чемодан, значение слова, локатив, номинация.

Мир предметов, окружающих человека, отличается большим разнообразием. Значительное место в предметном мире занимают вместилища, используемые в быту. Семантическое пространство наименований этих вместилищ отличается диффузностью, построено по иерархическому принципу: на высшем уровне обобщения находится лексикографический гипероним 'вместилище', на более низком – гиперонимы 'ящик', 'сундук', 'чемодан', 'коробка', 'футляр', представляющие наиболее важные смыслы русской культуры. Указанные согипонимы гиперонима 'вместилище' обозначают психологически значимые объекты базисного уровня, являются прототипами, культурными кодами.

Отношения значений названий вместилищ (локативов) в локативной семантической сети и происходящие в ней изменения отражаются в дефинициях толковых словарей. Комплексный анализ лексико-семантических объединений, представленных в толковых словарях, является актуальной задачей современной лингвистики. Комплексный анализ предполагает формальные и семантические классификации слов, выявление соотношений между формой и содержанием, связей с другими словами на семантическом и формальном уровнях.

С помощью слова *чемодан* в семнадцатитомном «Словаре современного русского литературного языка» (в дальнейшем сокращённо – БАС) раскрывается значение существительных *баул* и *важ*. Слово *чемодан* в БАС толкуется через гипероним *ящик*: «дорожный раскидной ящик, сделанный из кожи, фибры, фанеры и т.п., для перевозки вещей, багажа» [20]. Аналогичное толкование в «Большом толковом словаре русского языка» (в дальнейшем сокращённо – БТСРЯ): *чемодан* – «ящик прямоугольной формы (из кожи, фибры и т.п.) с откидной запирающейся крышкой и ручкой, употребляемый обычно для перевозки вещей» [4].

В четырёхтомном «Словаре русского языка» (в дальнейшем сокращённо – МАС) *чемодан* – «род коробки, ящика (из кожи, фибры и т.п.) с откидной запирающейся крышкой и ручкой, употребляемый в дороге для вещей, багажа» [19]. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова (в дальнейшем сокращённо – СО) *чемодан* – «твёрдая коробка (из кожи, фибры и т.п.) с прикреплённой запирающейся крышкой, употребляемая в дороге для вещей» [16]. Гипероним *коробка* использован в дефиниции существительного *чемодан* и в «Словаре сочетаемости слов русского языка» (в дальней-

шем – сокращённо СССРЯ): «коробка (из кожи, фибры и т.п.) с прикрепленной запирающейся крышкой и ручкой, служащая для перевозки вещей» [22].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (в дальнейшем сокращённо – СУ) *чемодан* – «род раскидного сундука (из кожи, фибры, материи и т.п.), употребляемого в дороге для вещей, багажа» [25]. Слово *сундук* (наряду со словами *баул*, *укладка*) использовал в дефиниции рассматриваемого существительного В.И. Даль: «кожаный, дорожный баул, сундук, укладка» [7, т. 4, с. 589].

Соотнесённость лексемы *чемодан* с разными гиперонимами свидетельствует о связи вместилищ, обозначаемых этими гиперонимами и словом *чемодан*, их функциональном и внешнем сходстве, а также об изменении употребительности, снижении частотности слов, избираемых в качестве гиперонимов. Современное представление о чемодане отражено в словарной дефиниции слова *чемодан* в «Русском семантическом словаре» (в дальнейшем сокращённо – РСС): *чемодан* – «вместилище из твёрдого, прочного материала для ручной перевозки вещей, обычно четырёхугольное, с откидной крышкой, запорами и ручкой» [17]. Отсылка в РСС к гиперониму *вместилище* свидетельствует о прототипическом статусе слова *чемодан*, которое является гипонимом по отношению к слову *вместилище* и гиперонимом по отношению к словам *баул* («большой, прочный чемодан») и *важ* («большой чемодан, прикрепляемый к крыше возка или кареты») [20].

В значении анализируемых наименований вместилищ с гиперонимом *чемодан* представлены семемы: 'внешний вид, форма', 'назначение', 'материал', 'устройство', 'величина, ёмкость', 'способ использования, транспортировки'. Семема 'внешний вид, форма' отражена в гиперонимах 'ящик', 'коробка', 'сундук' и в словосочетаниях с этими гиперонимами (*род коробки, ящика; род сундука, ящик прямоугольной формы*). Семема 'назначение' выражена в формулировках 'дорожный', 'употребляемый в дороге', 'для перевозки вещей, багажа' (*чемодан*). Семема 'материал' реализована в семмах: 'из твёрдого прочного материала' (РСС) [17], 'сделанный из кожи, фибры' (СУ, БАС, СО, МАС, БТСРЯ) [25, 20, 16, 19, 4], 'сделанный из фанеры' (БАС) [20], 'из материи' (СУ) [25] (*чемодан*), 'прочный' (*баул*). В словаре С.И. Ожегова эта семема передаётся прилагательным *твёрдый* (*чемодан* – «твёрдая коробка») [16]. Семема 'устройство' представлена в гиперониме семмами: 'раскидной' (БАС) [20], 'с откидной (раскидной)

запирающейся крышкой и ручкой' (МАС, БТСРЯ) [19, 4], 'с прикрепленной запирающейся крышкой и ручкой' (СССРЯ) [22] (*чемодан*); 'с выпуклой крышкой' (*баул*) (ССРЛЯ, БТСРЯ) [21, 4]. Семема 'величина, ёмкость' находит отражение в семме 'большой' (*баул, важ*), семема 'способ использования, транспортировки' – в семмах 'с ручкой' (*чемодан*), 'прикрепляется к крыше возка или кареты' (*важ*).

Все три названия дорожных вместилищ для вещей, багажа представляют собой заимствования из разных языков, заимствование сопровождается флексацией. Как отмечает М. Фасмер, слово *баул* («круглый дорожный сундук с горбатой крышкой») известно в русском языке со времени Петра I, заимствовано оно из итальянского языка (*baule* – «чемодан для платья») от тюркского *baul* [26, т. 1, с. 135–136]. Наименование чемодана *важ, важа* («кожаный чемодан, обычно плоской формы, на крыше дилижанса») заимствовано из французского языка, французское соответствие *vache* имеет значение «кожаный чемодан (на дилижансах)» [26, т. 1, с. 266], «чемодан из (коровьей) кожи» [20].

В устаревшей орфографической форме *чамадан*, зафиксированной в БАС, гипероним *чемодан* заимствован в русский язык через татарский язык из персидского. Персидское соответствие представляет собой сложное слово со значением «место для хранения одежды». Первая часть этого слова *чама* имеет значение «одежда», вторая часть *дан* – «хранилище» [26, т. 4, с. 332]. Произошло межъязыковое опрошение, слово *чемодан* в русском языке состоит из корня *чемодан-* и окончания. М. Фасмер указывает, что слово *чемодан* отмечено «уже в словаре Рич. Джеймса 1618–1619 гг.» [26, т. 4, с. 332].

Сначала в русском языке был зафиксирован деминутив *чемоданец* (начало XV в.), затем – лексема *чемодан* [23, с. 36]. Основное отличие чемодана от остальных похожих вместилищ заключалось в материале, из которого он изготовлялся: *чемодан* – «сумка, чаще перемётная, из кожи или ткани, для хранения платья или других вещей». «В этом значении слово употреблялось чаще, чем в других»: 'футляр из кожи или ткани для драгоценностей, денег или книг' [23, с. 36], 'футляр для воинского или походного снаряжения из ткани' [23, с. 37]. В лексиконах XVIII в. лексема *чемодан* входила в следующие ряды: *сума, чемодань, котомка, ранец* [Вейсман, 483]; *чемодан, перемётные сумы* [Целлариус, 49]; *чемодан* – «кожаный мешок, у которого отверстие вдоль, прикрываемое клапаном с застёжками, и в котором в дороге хранится платье и другие вещи» [САР 6, 1257] [23,

с. 37]. Значение 'футляр' в XVIII в. перестало быть актуальным для слова *чемодан*, оно окончательно специализируется в значении 'кожаное или матерчатоеместилище для платья и других вещей' [23, с. 37].

Судя по изложенному,местилище и обозначающая его лексема *чемодан* претерпели значительные изменения. Слово *чемодан* стало лексикографическим гиперонимом в лексико-семантическом объединении (ЛСО). Как родовидовые квалифицирует отношения между словами *чемодан* и *баул* К.Р. Бабаев [2, с. 73]. Входящие в ЛСО существительные *баул*, *важ*, *чемодан* имеют нулевое окончание в именительном падеже единственного числа, основу на твёрдый согласный и относятся к мужскому роду. У слова *важ* в словаре М. Фасмера и в двадцатитомном «Словаре современного русского литературного языка» (в дальнейшем сокращённо – ССРЛЯ) отмечен вариант женского рода *важа* [26, т. 1, с. 266; 21, т. 2, с. 14]. В последнем словаре и в БАС в качестве первой представлена форма множественного числа *важи*, поэтому толкование дается в форме множественного числа [21; 20]. Это связано с актуализацией имеющейся в значении названий чемоданов семы 'дорожный' из семемы 'способ транспортировки'.

В БАС существительное *важи* – моносемант: «большие чемоданы, прикреплявшиеся к крышевозка или кареты», в ССРЛЯ и в «Большом академическом словаре русского языка» (в дальнейшем – сокращённо БАСРЯ) в толкование включен второй гипероним *сундук*: «большие чемоданы или сундуки, укреплявшиеся на крышевозка или кареты» [ССРЛЯ, БАСРЯ] [20; 21; 3]. Аналогичным образом толкуется в ССРЛЯ первое значение слова *баул*: «продолговатый дорожный сундук или чемодан с выпуклой крышкой» [21, т. 1, с. 370]. В БАС первое значение слова *баул* представлено несколько иначе: «небольшой, продолговатый дорожный сундук; большой, прочный чемодан» [20]. В БАСРЯ в толковании первого значения слова *баул* дана отсылка к четырём гиперонимам: «продолговатый дорожный *сундучок*, дорожная фанерная *коробка* округлой формы или *чемодан* с выпуклой крышкой; дорожная *сумка* продолговатой формы с выпуклой крышкой» [3]. В МАС локатив *баул* обозначает два видаместилищ, это продолговатый дорожный сундук с выпуклой крышкой и дорожная продолговатая, округлая фанерная коробка [19]. Следовательно, в русском быту в качествеместилища багажа, клади используются не только чемоданы, но и сундуки, коробки, сумки, что отражается в семе 'предназначенный для дороги, поездки, путешествия' ('дорожный') из функциональной семемы.

В БТСРЯ у слова *баул* два значения: 1) употребляющееся в разговорной речи значение «дорожная сумка или портфель с округлыми боковыми стенками», 2) «старинный продолговатый дорожный сундук или чемодан с выпуклой крышкой» [4]. Таким образом, имя существительное *баул* в русском языке используется для обозначения пяти видовместилищ: сундука, чемодана, коробки, сумки, портфеля, входит в пять семантических парадигм. Общей семой в семантическом пространстве локативов является сема функциональной семемы 'дорожный' ('сундук', 'коробка', 'сумка') и семы из семемы 'устройство, форма': 'продолговатый' ('сундук', 'коробка', 'сумка'), 'округлая' ('коробка'), 'с округлыми боковыми стенками' ('сумка', 'портфель'), 'с выпуклой крышкой' ('чемодан', 'сундук', 'сумка'). Тип связи словозначений в лексикографических полисемантах радиальный.

В БАС зафиксировано устарелое локативное («транспортное») значение слова *баул* «зимний закрытый возок» при первом значении «небольшой, продолговатый дорожный сундук; большой, прочный чемодан» [20]. Тип связи словозначений метонимический, в основе переноса ассоциация по смежности – одно на другом. Сема 'транспортное средство, перевозящее чемоданы' ('возок', 'каreta') имеется в значении слова *важи* («большие чемоданы, прикреплявшиеся к крышевозка или кареты») [20].

Является полисемантом слово *чемодан*. В СУ, БАС и в МАС в нём отмечено устарелое разговорное переносное значение «крупнокалиберный артиллерийский снаряд» [25; 20; 19]. В речи военных слово *чемодан* употребляется также со значением «снаряд со взрывчатым веществом, мина»: «В Герате их санчасть угодила под «чемодан» – так в Афгане называли осколочную пакистанскую мину» [С. Кашницкий. Его язык – моё лекарство. – Аргументы и факты, № 27, 2007 г., с. 15]. В основе переноса сходство функций двух предметов – вмещать вещи и вмещать взрывчатое вещество.

В СУ в качестве переносного с пометой «разговорное шутивное» представлено соматическое значение слова *чемодан* «живот, брюхо»: «Набить свой чемодан» [25]. Глагол *набить* содержит в своем значении количественную сему чрезмерности. *Набить чемодан* в буквальном смысле – «плотно вкладывая, с трудом помещая, втискивая что-либо внутрь, наполнить, заполнить». Соматизм *чемодан* имеет значение «часть тела у человека, в которой расположены органы пищеварения». *Набить свой чемодан* в переносном значении – это «полностью утолить голод, насытиться, наесться».

Часть тела (вместилище) сравнивается с вместилищем – чемоданом. В основе переноса сходство функций двух предметов – быть вместилищем.

При первом значении гиперонима *чемодан* в толковых словарях даётся устойчивое словосочетание *сидеть на чемоданах* со значением «быть готовым к отъезду» [20], «быть совершенно готовым к отъезду» [19; 4]. Это устойчивое словосочетание включено во «Фразеологический словарь русского языка»: *сидеть на чемоданах (на узлах)* – «собрав все вещи, ждать отъезда» [27, с. 423]. Оно встречается в современных текстах: «*Саша Захаров сидел «на чемоданах» в ожидании билетов в Америку*» [Н. Троепольская. Разговор с художником, уехавшим в Нью-Йорк. – Литературная газета, 11.04.1990, № 15, с. 8]; «*Привезли обращение от многих тысяч русских жителей Душанбе, которые, как заявил депутат М. Арутюнов, «сидят на чемоданах и не знают, как им быть»*» [Л. Графова. Беженцы без статуса. – Литературная газета, 20.06.1990, № 25, с. 10]. В этой же статье Л. Графовой употребляется устойчивое словосочетание «*сидящие на чемоданах*» с субстантивированным причастием *сидящие*.

В устойчивых словосочетаниях с гиперонимом *чемодан* актуализируется сема 'дорожный', гипероним употребляется в форме множественного числа и сочетается с глаголом пространственной локализованности, который приобретает в этом контексте иное значение, чем в словосочетании «*сидеть на стуле*». При употреблении гиперонима в форме единственного числа глагол сохраняет первичное значение пространственной локализованности субъекта: «*На станции никого не было. Верочка села на чемодан... А я сижу на чемодане и зачем-то жду поезда*» [Л. Плотникова. Женская логика. – Литературная газета, 7.03.1984, № 10, с. 16].

Название вместилища *чемодан* употребляется для номинации того, что в него вмещается, вмещаемого: *уложить чемодан* вместо *уложить вещи в чемодан*. Такие отношения квалифицируются как метонимические [29, с. 228]. Глагол *уложить* Д. Н. Шмелев относит к глаголам с совмещёнными значениями, указывающими на «обратимые» действия [30, 99]. Глагол *уложить* имеет значение «сложить, поместить во что-л. для хранения или перевозки» (*уложить вещи в чемодан*) и «наполнить вещами, упаковать» (*уложить чемодан*) [19]. Глаголы *уложить*, *укладывать* включены в словарную статью со стержневым словом *чемодан* в учебном двуязычном словаре словосочетаний «Словосочетания русского языка» [5, с. 377].

Таким образом, на уровне семантической деривации наибольшей активностью обладает гипероним *чемодан*.

Наиболее активен он и на уровне морфемной деривации. Не зафиксированы производные у слова *важи* (*важ, важа*). В. И. Даль отмечает значительное количество суффиксальных производных от слова *баул*. Рядом со словом *баульчик* он помещает слово *баулец* со значением «умал. такой же округлый ларчик для женских работ, рабочка», «растение». Указываются также суффиксальные прилагательные с суффиксами *-ов-, -н-, -чат-, -ист-*: *бауловые скобы* – «для баулов делаемые», *баульные* – «к баулу приделанные», *баульчатый, баулистый* – «пузатый, горбылястый, горбатый, выпуклый, облый, округлый, бочковатый». Приводимые В. И. Далем суффиксальные существительные (с суффиксами *-ник-, -щик-*) *баульник, баульщик* имеют значение лица – «баульный мастер» [7, т. 1, с. 55]. В БАСРЯ представлено два суффиксальных производных, мотивированных существительным *баул*, с локативным значением «сундучок», «коробка», «чемодан», «сумка»: прилагательное с суффиксом *-н-* *баульный* со значением «относящийся к баулу» и употребляющееся в разговорной речи имя существительное с суффиксом *-чик-* с уменьшительно-ласкательным значением *баульчик* [3].

В БАС зафиксировано пять суффиксальных производных от гиперонима *чемодан* – четыре существительных мужского рода и одно прилагательное [20]. Существительное с суффиксом *-ишк-* *чемоданишко* имеет уничижительное значение и употребляется в разговорной речи. В разговорной речи употребляется существительное *чемоданище* с суффиксом *-ищ-* и увеличительным значением и существительное с суффиксом *-чик-* *чемоданчик*, в котором отмечено уменьшительно-ласкательное значение и значение «маленький чемодан». Личное существительное с суффиксом *-щик-* *чемоданщик* имеет значение «мастер, изготавливающий чемоданы, а также сундуки, шкапулки и пр.». При помощи суффикса *-н-* образовано относительное прилагательное *чемоданный* со значением «относящийся к чемодану» (*чемоданный замок, чемоданная ручка, чемоданное производство*). Словосочетание *чемоданное настроение*, которое представлено в БАС с пометой «шутливо», имеет значение «настроение перед отъездом, когда все мысли уже о дороге» [20]. Как и в устойчивом словосочетании *сидеть на чемоданах*, в этом словосочетании актуализируется сема 'дорожный'; чемодан ассоциируется с дорогой, с отъездом.

Эта связь прослеживается и на страницах газет и журналов. Существительные *чемодан, чемоданчик* используются при описании приготовления к

дороге, сборов, отъезда и приезда, путешествия героев: «Чемодан отпускницы» (далее сообщается, что нужно взять с собой, собираясь в отпуск) [Аргументы и факты, № 32, 1994, с. 8]; «Собираем чемоданы», «Упаковываем чемодан» (далее сообщается, что брать с собой в поездку) [АИФ – Золотое кольцо, № 9, 1996, с. 2]; «Потом назначили день эвакуации, и родные упаковали два чемодана с летними вещами»... «Вещмешок сменил чемоданчик...» [Ю. Щеглов. Кузнецов на Кузнецком. – Огонёк, № 34, 1987, с. 8 – 9]; «Сборы оказались недолгими. В лёгкий чемоданчик свободно уместились абсолютно все вещи...» [А. Чижевский. Нхаен из города Брянска. – Работница, № 2, 1990, с. 17]; «И вот в назначенный день с допотопным чемоданчиком в руке и связкой рамок он доехал на автобусе до Шереметьевского аэропорта...» [Б. Окуджава. Как Иван Иванович осчастливил целую страну. – Литературная газета, 14.02.1990, № 7, с. 6]; «После радиозаклинания «гражданоотправления поезда остаётся» на перрон выбегает запыхавшийся полковник с двумя чемоданами» [С. Штейрин. Великий импровизатор. – Неделя, № 17, 1982]. «Значит, этот Новый год вы тоже встречаете как знатный турист – «на чемоданах». А на машине путешествуете?» [О. Костенко. Сергею Шакурову нравятся блондинки. – АИФ – Золотое кольцо, № 8, 1997, с. 8].

Гипероним *чемодан* и название небольшого чемодана *чемоданчик* зафиксированы в «Частотном словаре русского языка», частотность гиперонима – 74, слова *чемоданчик* – в шесть раз меньше – 12 [28]. Слово *чемодан* представлено в качестве ключевого в «Русском ассоциативном словаре». Слова-стимулы к гиперониму (реакции) *чемодан*: существительные *вещь, путь*; прилагательные *тяжёлый, старый, двойной, новый, полный, огромный, большой, надутый, открытый, бесформенный, деревянный, длинный, жёлтый, жёсткий, зелёный, небольшой, плохой, современный, чёрный, широкий*; глаголы *нести, везти, собираться, тащить, привезти, собраться, переть, перемещать, приезжать, приехать, готовиться, купить, оставить, плыть, поднять, принести, уезжать*; местоимения *свой, ваш, твой, тот*. Глаголы *везти, нести, переть, уехать* породили ответ в форме множественного числа: *чемоданы*; числительное *два* явилось стимулом к реакции в виде слова *чемодана*. Из этого следует, что для человека актуально количество чемоданов. Глагол *привезти* вызвал также реакцию: *чемодан с подарками*, личное существительное *врач* вызвало реакцию: *чемоданчик* [10, с. 341].

Связь *чемоданчик – врач* находит отражение и на страницах печати: «Олег Блохин в падении за-

бил гол и остался лежать. Мышалов с чемоданчиком прибежал к нему, посмотрел – ничего страшного не произошло... Не у каждого при себе чемоданчик со всем необходимым. – А что у вас в чемоданчике? – Гм... Экипировка врача – наша болевая точка...» [Г. Карапетян, Э. Церковер. Сборная в непривычном ракурсе. – Неделя, № 34, 1988, с. 15]; Он [С.Н.Федоров] «едет во Францию, США, Индию, в десятки других стран, делает свои знаменитые операции (чемоданчик с уникальным инструментом всегда с собой), показывает слайды» [Н. Желнорова. Человек перестройки. – Аргументы и факты, № 23, 1988, с. 6].

В учебный двуязычный словарь словосочетаний кроме указанных ранее глаголов *укладывать, уложить* включены глаголы *закрывать – закрыть, открывать – открыть, распаковывать – распаковать*, прилагательные *вместительный, кожаный, лёгкий, пустой, тяжёлый*, сочетающиеся со стержневым словом *чемодан*, а также существительное *ключ (ключ от чемодана)* [5, с. 377]. В «Толковом словаре русского языка» представлены словосочетания: *кожаный чемодан, тяжёлый чемодан, сложить вещи в чемодан, вынуть вещи из чемодана, идти с чемоданом*. Слово *чемодан* толкуется в этом словаре через гипероним *коробка*: «прямоугольная коробка для вещей с крышкой и ручкой» [24, с. 366]. Ю.Д. Апресян, анализируя сочетаемостные различия антонимов, в числе примеров включения сочетаемости приводит словосочетания со словом *чемодан*: *наполнять чемодан бельем – опорожнять чемодан* [1, с. 305]. Он считает весьма сомнительным словосочетание *порожний чемодан* [1, с. 309].

Таким образом, в словах, сочетающихся с гиперонимом *чемодан*, отражаются различные стороны обозначаемой реалии: материал (*деревянный, кожаный, жёсткий*), форма, размер, ёмкость, вес (*огромный, большой, тяжёлый, небольшой, бесформенный, длинный, широкий, тащить, переть* и др.), цвет (*жёлтый, зелёный, чёрный*), степень изношенности (*старый, новый*), устройство (*двойной, ключ от чемодана*), способ транспортировки (*нести, везти, переть, тащить* и др.), на значение (*вещь, путь, глаголы движения*).

Назначение отражено в прилагательном *балетный*, которое сочетается со словом *чемоданчик* [9, с. 165]. В романе И. Ильфа и Е. Петрова речь идёт о барышне, которая вышла из квартиры с балетным чемоданчиком. Лет пятьдесят тому назад в разговорной речи бытовало наименование небольшого чемоданчика *балетка*. Это существительное мотивируется прилагательным *балетный*, от усечённой основы которого оно могло быть

образовано при помощи суффикса -к-, и существительным *балет*, к основе которого присоединили суффикс -к-. Суффикс -к- сочетается с системой флексий женского рода (*балетка*). Вместителище, обозначаемое словом *балетка*, учащейся молодёжи выполняло функцию портфеля, в него помещалось то, что нужно было для занятий. В двадцатитомном словаре зафиксировано существительное *балетки* (ед. *балетка*) со значением «балетные туфли», которое употребляется в разговорной речи [21, т. 1, с. 310].

В речи военных слово *чемоданчик* употребляется для обозначения вместителя, в котором находится аппаратура связи: «Наконец, входит сопровождающий повсюду президента офицер морской пехоты со знаменитым чемоданчиком с торчащей антенной. С его помощью президент как главнокомандующий вооружённых сил США через космос поддерживает постоянную связь на случай чрезвычайных обстоятельств» [За кулисами визита. – Аргументы и факты, № 23, 1988, с. 2].

Для номинации переносного командного пункта используется словосочетание «ядерный чемоданчик», которое находится в одном ряду со словами *портфель*, *дипломат*: «У президента, министра обороны и начальника Генштаба есть чёрного цвета портфели – «дипломаты» отечественного производства, которые лет десять назад были модными у офицеров Генштаба. Но вместо газет, бутербродов, бутылки пива, что чаще всего лежит в таком чемоданчике у обычного полковника, в «ядерном» находится современная аппаратура связи... «Ядерный чемоданчик» предназначен для связи и передачи кодированного сигнала в экстренных случаях» [А. Иванов. Вокруг «ядерной кнопки». – Аргументы и факты, № 39, 1996, с. 7]. В прилагательном *ядерный* актуализируется функциональная семема: «ядерный чемоданчик» «даёт возможность президенту оперативно связаться с военными в режиме конференц-связи и дать команду на ответный термоядерный удар» [там же].

Существительное *дипломат* как обозначение чемоданчика и чемодана встречается и у других авторов: «В фильмах, особенно детективных, часто показывают «дипломаты», полные денег. Какая сумма умещается в обычном «дипломате»? На этот вопрос мы нашли ответ без большого труда, аккуратно уложив пачки денег в «дипломат» одного из сотрудников. Оказалось, что если это чемоданчик стандартный, средних размеров, а не его увеличенная модель, которая сейчас очень распространена, то 2 – 2,5 миллиона долларов» [Т. Виркунен. Не храните деньги в морозильнике! – Аргументы и факты, № 29, 1996, с. 9]. Л. Фулт-

стинский использует для обозначения одного и того же вместителя слова «дипломат» и *чемодан* [Спасибо, Митя. – Литературная газета, 7.11.1990, № 45, с. 16]. Я. Зискинд пишет о дорожном чемоданчике типа «дипломата»: «И вдруг на эту же скамейку сел жгучий брюнет с усиками и дородным чемоданчиком типа нынешнего «дипломата» [Нюрина свадьба. Сказка для взрослых. – Литературная газета, 29.08.1984, № 35, с. 16].

Таким образом, личное существительное *дипломат* стало в наши дни использоваться для номинации вместителя. Тип связи словозначений метонимический. Локативное значение зафиксировано в качестве третьего значения у слова *дипломат* в «Словаре-попутчике»: «плоский чемоданчик для ношения книг, бумаг, тетрадей» [18, с. 39]; в «Толковом словаре иноязычных слов» Л.П. Крысина *дипломат* – «небольшой плоский чемодан; то же, что кейс» [11]. В БАСРЯ значение слова *дипломат* раскрывается с помощью гиперонима *портфель*: «портфель в виде плоского чемоданчика», локатив снабжён пометой «разговорное» [3].

Рассматриваемое ЛСО пополняется и за счёт заимствований. К их числу относится сложное существительное *атташе-кейс*: «Иногда... шёпотом рассказывали об особых взятках для начальства – в атташе-кейсах, плотно набитых сторублёвыми бумажками...» [В. Поволяев. О романе Мир-Хайдарова «Пешие прогулки». – Литературная газета, 15.11.1989, № 46, с. 4]. Название восходит к английскому *attaché case* – ручной плоский чемоданчик; папка, портфель – от *attaché* (франц. *attaché* – атташе, дипломатический ранг) и *case* – ящик, коробка, ларец, контейнер; сумка, чемодан» [18, с. 78].

Вошло в употребление во второй половине двадцатого века также восходящее к английскому *case* слово *кейс* со значением «плоский чемоданчик, удобный для ношения документов» [18, с. 78]. Составители словарных материалов – 79 относят слово *кейс* к названиям портфелей: «портфель в виде плоского чемоданчика, то же, что дипломат» [14, с. 109]. В БАСРЯ *кейс* – «небольшой плоский чемоданчик для ношения деловых бумаг, книг, тетрадей и т.п.; портфель-дипломат» [3]. Отсылая к гиперониму *чемоданчик*, составители БАСРЯ используют в толковании также составное наименование *портфель-дипломат*, образованное путём сращения двух локативов: *портфель* и *дипломат*. В БТСРЯ разговорное слово *дипломат* и нейтральное слово *кейс* – синонимы со значением «плоский чемоданчик для ношения бумаг, тетрадей, книг» [4]. В БАСРЯ зафиксировано мотивированное локативом *кейс* прилагательное с суффиксом

-ов- кейсовый со значением «относящийся к кейсу» [3].

Для номинации чемодана могут использоваться и устойчивые словосочетания. Эту особенность отмечает Г.Ф. Булгакова: «Но вот Бендер становится обладателем миллиона, и с золотым телёнком ассоциируется не только понятие «деньги». Это и мешок, и чемодан, где хранятся деньги» [6, с. 24]: «Бендер снова потащился с золотым телёнком в руках» [6, с. 24]. Актуализируется сема, связанная с вмещаемым в чемодан – деньгами. Вместилище (золотой телёнок) получило название по отношению к вмещаемому. Обратное наблюдается в следующем контексте: «...сейчас редкие преступники расплачиваются или дают взятки «дипломатами», вся эта детективная романтика уходит в прошлое... Наличные деньги – это дополнительный риск» [Т. Виркунен. Не храните деньги в морозильнике! – Аргументы и факты, № 29, 1996, с. 9]. Название вместилища дипломат использовано для номинации вмещаемого – денег. Тип связи словозначений метонимический.

В наши дни создаются специальные чемоданы для перевозки денег, снабжённые электронным устройством: «Фирма «ДСВ секьюрити», специализирующаяся на перевозке денег, предлагает своим клиентам специальный чемодан, снабжённый электронным предохранителем. При попытке похищения он вызывает возгорание шашек, выделяющих едкий, красный дым, обесцвечивающий деньги» [Агентство ДПА (ФРГ). – Аргументы и факты, № 24, 1991, с. 7].

Зафиксировано употребление слов *чемодан*, *чемоданчик* в значении «блок-ячейка реактора»: «Наша бригада монтирует блок-ячейки реактора. Чемоданами мы их называем. Вес чемоданчика – пять-семь тонн, это до заполнения бетоном» [15, с. 219]. В основе переноса сходство по функции – быть вместилищем.

Современный чемодан по-прежнему вмещает одежду: «Лишние» кофты, плащи, пальто и обувь извлекаются из переполненных чемоданов и натягиваются на себя» [Летать туда и обратно. – Литературная газета, 28.03.1990, № 13, с. 10]; «Я купила ватник на Сретенке, в магазине «Рабочая одежда». Чтобы не занимать им полчемодана, напаяли на себя» [Л. Васильева. Они и мы. – Крестьянка, 1988, № 11, с. 21]. Сложное существительное *полчемодана* образовано путем сложения первого компонента *пол-* (усечённого слова *половина*) и формы родительного падежа единственного числа существительного *чемодан* – *чемодана*. Оно имеет значение «50% ёмкости чемодана, половина объёма чемодана».

На страницах газет слова *чемодан*, *чемоданчик* используются в «юмористических» целях: «Для жён, собирающихся навсегда уйти к маме, фирма «Надежда» выпустила компактный дорожный набор. В красивом чемоданчике содержится комплект предметов, обеспечивающих комфорт и независимость в течение двух недель» [Это удобно. – Литературная газета, 13.02.1980, № 7, с. 16]. В тексте актуализируется функциональная сема («дорожный набор», указывается вмещаемое чемоданчика).

Заменитель кожи, из которого делают чемоданы, называется *фибра*: *чемодан из фибры*, *фибровый чемодан*. Слово *фибра* (обычно в форме множественного числа) употребляется также в словосочетаниях *фибры души*, *фибры сердца*, *фибры существа* и т.п. как «символ душевных сил, составляющих в совокупности всё существо человека» [19]. Сочетание слов «всеми фибрами своих чемоданов» с количественным значением «всеми фибрами души, всем существом» использовано в «юмористических» целях в контексте: «Сегодня в «Салоне профессора Воланда» – особо торжественный день. Салон-Совет, стремясь поспеть за быстротекущей, кипучей и бурлящей жизнью и не отрываясь от насущных и наболевших проблем страны и народа, обеими руками, душой, сердцем и всеми фибрами своих чемоданов горячо одобрил предложения правительства о переходе на рыночную экономику» [Рынок «Клуба ДС». – Литературная газета, 18.09.1990, № 38, с. 16].

В разговорной речи существительное *чемодан* в форме творительного падежа с предлогом с употребляется в функции обращения, для номинации человека – пассажира с чемоданом. В троллейбусе водитель – пассажирам: «С чемоданом! Не стойте в проходе!» [8, с. 29]. Тип связи словозначений метонимический. Для номинации лица, которое занимается торговлей привозимыми им из-за границы товарами, создано при помощи суффикса *-очник* – существительное *чемоданочник* по аналогии со словом *челночник* (*челночник* – *чемоданочник*) [Радио России, 8.09.1996]. Лиц (пассажиров) обозначает субстантивированное причастие *обесчемоданенные*: «(в автобусе, набитом туристами с чемоданами, шутливо). Которые обесчемоданенные выходить могут?» [8, с. 181]. Инфинитив *обесчемоданить* для причастия *обесчемоданенные* образован от основы слова *чемодан* при помощи префикса *обес-* и суффикса *-и-* по словообразовательной модели со значением «лишить того, что названо мотиватором».

По аналогии с глаголом движения *смываться* «уходить, уезжать» при помощи префикса *с-*, суффикса *-ива-*, постфикса *-ся* от основы слова *чемодан* образован глагол *счемоданиваться*. М.В. Китаргородская считает, что этот глагол «образован путем подстановки корня: Ну ты теперь *счемоданиваться* будешь? (ср. *сматываться*; чемодан – ‘инструмент – место для дорожных вещей’)» [8, с. 146]. Актуализируется сема ‘дорожный’, которая связана с семой «движение».

В разговорной речи функционирует экспрессивное модификационное наименование *чемодаша*, образованное от слова *чемодан* [8, с. 110]. Е.А. Земская квалифицирует способ образования слова *чемодаша* как суффиксальный – при помощи суффикса *-ш-* [8, с. 110]. Суффикс присоединяется к усечённой основе слова, в основе усекается конечное *-н-*.

Таким образом, словообразовательная парадигма слова *чемодан*, представленная в БАС пятью суффиксальными производными (*чемоданчик*, *чемоданище*, *чемоданишко*, *чемоданщик*, *чемоданный*), в письменной и устной речи пополняется новообразованиями: *полчемодана*, *чемодаша*, *чемоданочник*, *обсчемоданенные*, *счемоданиваться*. Словообразовательная парадигма состоит из субстантивного, адъективного и глагольного блоков. Преобладает субстантивный блок – существительные, обозначающие вместилище (модификационные производные), и существительные со значением лица. В производных наименованиях «просматривается» человек, создавший артефакт. Отношение человека видно и на других уровнях. При семантической деривации и заимствовании типично направление: название вместилища → название вместилища. Сформировавшись за счёт заимствований, ЛСО пополняется заимствованиями в наши дни. Изменение условий жизни приводит к изменению вместилищ и слов, их обозначающих. Наибольшей активностью обладает самое частотное слово *чемодан* и образованное при помощи суффикса *-чик-* от этого слова существительное *чемоданчик* с семой ‘небольшой’ в значении.

Локатив *чемоданчик* использован в качестве мотиватора при образовании названия сумки большого размера геометрической формы (в форме трапеции, прямоугольника, квадрата или цилиндра) *мини-чемоданчик*: «Такие *мини-чемоданчики* незаменимы для женщины, которой надо умудриться вместить в *ридикюль* косметичку, *органайзер*, бутылку минеральной воды и папку А4 с рабочими материалами» [Почтадьон, № 67 (244), 1 ноября 2005 г., с. 14]. Новое слово образовано

способом сложения связанного компонента интернационального характера *мини-* со значением «маленький по размеру» и слова *чемоданчик*.

Рассмотренные названия близки к другим названиям вместилищ, что обусловлено прежде всего функциональной общностью обозначаемых ими артефактов. О функциональной близости свидетельствует образованный способом сращения двух локативов (*чемодан* и *портфель*) локатив *чемодан-портфель* со значением «большой портфель, который можно использовать и в качестве чемодана» [13, с. 244]. Близки они также по другим параметрам. Как и слово *сундук*, существительное *чемодан* может выражать количественное значение «много», «в большом количестве»: «К вам вернутся Робинзоны с чемоданами открытий» [Н.М. Олев] [12, с. 104]. Тип связи словозначений метонимический.

Проведённый анализ названий вместилищ прямоугольной формы с откидной запирающейся крышкой и ручкой показал, что релевантным признаком в их семантическом пространстве является функциональный признак. Чемодан как артефакт представляет собой полый предмет, который употребляется для транспортировки уложенных в него вещей. Назначение предмета определяет использование его названий в речи, сочетаемость с другими словами. Следовательно, рассмотренное ЛСО является функционально-тематической группой (ФТГ).

В лексикографических описаниях находят отражение и другие признаки вместилищ типа чемодана. Актуален размер вместилища. Различаются названия больших чемоданов (*баул*, *важ*) и названия небольших (маленьких) чемоданов (*чемоданчик*, *баульчик*, *балетка*, *дипломат*, *кейс*, *атташе-кейс*). Они образуют две лексико-семантические группы (ЛСГ). В пределах ЛСГ слова могут находиться в отношениях синонимии. Являются синонимами названия плоского чемоданчика для ношения книг, бумаг, тетрадей *дипломат*, *кейс*, *атташе-кейс*.

В ФТГ преобладают формы мужского рода, что обусловлено фонетическим обликом этимона при заимствовании (*баул*, *чемодан*, *дипломат*, *кейс*, *атташе-кейс*). Форма женского рода производного слова *балетка* обусловлена словообразовательной структурой – наличием суффикса *-к-*.

Общая функция и внешнее сходство предметов позволили использовать звуковые оболочки локативов *баул*, *дипломат*, *чемодан*, *чемоданчик* для лексической объективации нового идеального содержания способом семантической деривации.

Способность слова быть мотиватором зависит от его употребительности. Не вошли в активный словарь давнее заимствование *важ*, недавнее заимствование с двумя корнями *атташе-кейс*, имеющее однокоренной, простой по структуре, более употребительный синоним *кейс*, функционировавшее в разговорной речи суффиксальное производное *балетка*. Эти локативы не имеют производных.

Имена существительные *баул*, *дипломат*, *кейс*, *чемодан* участвуют не только в семантической, но и в морфемной деривации, являются вершинами словообразовательных гнёзд. Словообразовательное гнездо локативов *кейс* и *дипломат* состоит из одной словообразовательной цепочки: *кейс* → *кейсовый*, *дипломат* → *портфель-дипломат*.

В словообразовательном гнезде локатива *баул* в словаре В.И. Даля 8 словообразовательных цепочек с 8 производными первой ступени: *баульчик*, *баулец*, *баульник*, *баульщик*, *бауловый*, *баульный*, *баулистый*, *баульчатый*, в современных сло-

варях 2 словообразовательные цепочки с 2 производными первой ступени: *баульчик*, *баульный*.

Самое большое словообразовательное гнездо у слова *чемодан*. В него входит 11 словообразовательных цепочек. 9 словообразовательных цепочек состоят из одного шага, имеют производные первой ступени: *чемоданишко*, *чемоданище*, *чемодаша*, *чемоданщик*, *чемоданочник*, *полчемодана*, *чемодан-портфель*, *чемоданный*, *счемоданиваться*. Одна словообразовательная цепочка состоит из двух шагов (*чемодан* → *чемоданчик* → *мини-чемоданчик*), одна – из трёх шагов: *чемодан* → *обсче́моданить* → *обсче́моданенный* (причастие) → *обсче́моданенный* (имя существительное). Итак, лексикографический локативный гипероним *чемодан* является семантическим и формальным стержнем ФТГ, имеет статус прототипического названия. Описание лексических классов с формальных и семантических позиций позволяет увидеть все типы отношений между словами.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. – Т. 1. – Лексическая семантика (синонимические средства языка) [Текст] / Ю.Д. Апресян. – 2-е изд. – М., 1995. – 472 с.
2. Бабаев К.Р. Тюркизмы в лексико-семантической системе современного русского литературного языка [Текст] / К.Р. Бабаев. – Ташкент: ТГПИ им. Низами, 1983. – 97 с.
3. Большой академический словарь русского языка [Текст] / Гл. ред. К.С. Горбачевич. – Т. 1 – 8. – М. – СПб.: Наука, 2004 – 2007 [БАСРЯ].
4. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998 [БТСРЯ].
5. Братусь Б.В., Братусь И.Б., Данциг Е.А., Матвеева В.М., Тимина С.И., Эйнтрей Г.И., Сепеши Э. Слово-сочетания русского языка: учебный словарь для говорящих на венгерском языке [Текст] / Б.В. Братусь, И.Б. Братусь, Е.А. Данциг, В.М. Матвеева, С.И. Тимина, Г.И. Эйнтрей, Э. Сепеши. – Москва, Будапешт: Русский язык; Танкёньвидадо, 1985. – 388 с.
6. Булгакова Г.Ф. Роль фразеологизмов в создании образа персонажа [Текст] / Г.Ф. Булгакова // Образная структура текста: сб. науч. трудов. – Алма-Ата: КазГУ, 1987. – С. 19 – 25.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – Т. 1 – 4. – М.: Русский язык, 1981–1982.
8. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис [Текст] / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1981. – 276 с.
9. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. Золотой телёнок [Текст] / И. Ильф, Е. Петров. – Алма-Ата, 1958.
10. Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. – Часть 1 [Текст] / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: ИРЯ РАН, 1994.
11. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2007.
12. Лашкевич А.И. Именные словосочетания со значением метафорического количества [Текст] / А.И. Лашкевич. – Минск: Выш. шк., 1985. – 142 с.
13. Новое в русской лексике. Словарные материалы – 78 [Текст] / Под ред. Н.З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1981. – 262 с.
14. Новое в русской лексике. Словарные материалы – 79 [Текст] / Под ред. Н.З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1982. – 320 с.
15. Новое в русской лексике. Словарные материалы – 82 [Текст] / Под ред. Н.З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1986. – 253 с.
16. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – 16-е изд. – М.: Русский язык, 1984 [СО].
17. Русский семантический словарь. – Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений [Текст] / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – Т. 2. – М.: Азбуковник, 1998 [РСС].

18. Словарь-попутчик: Малый толково-этимологический словарь иностранных слов [Текст] / Ответственные редакторы: Н.С. Арапова, Ю.М. Миронова. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
19. Словарь русского языка: В 4-х т. [Текст] / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1981 – 1984 [МАС].
20. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. [Текст] – М. – Л., 1948 – 1965 [БАС].
21. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. – [Текст] / Гл. ред. К.С. Горбачевич. – 2-е изд. – Т. 1, 2. – М.: Русский язык, 1991 [ССРЛЯ].
22. Словарь сочетаемости слов русского языка [Текст] / Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1983 [СССРЯ].
23. Судаков Г.В. Из истории бытового словаря. Названия мешков и сумок в русском языке преднационального периода [Текст] / Г.В. Судаков // Диалектное и просторечное слово в диахронии и синхронии: межвуз. сб. науч. трудов. – Вологда: ВГПИ, 1987. – С. 27 – 43.
24. Толковый словарь русского языка: пособие для учащихся нац. школ [Текст] / Под ред. М.И. Махмутова, А.В. Текучёва, Н.М. Шанского. – Л.: Просвещение, 1982.
25. Толковый словарь русского языка [Текст] / Под ред. Д.Н. Ушакова. – Т. 1 – 4. – М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1935 – 1940 [СУ].
26. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер. – 2-е изд. – Т. 1 – 4. – М.: Прогресс, 1986 – 1987.
27. Фразеологический словарь русского языка [Текст] / Под ред. А.И. Молоткова. – М.: Сов. энциклопедия, 1967.
28. Частотный словарь русского языка [Текст] / Под ред. Л.Н. Засориной. – М.: Русский язык, 1977.
29. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики [Текст] / Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
30. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: учебное пособие [Текст] / Д.Н. Шмелев. – М.: Просвещение, 1977. – 336 с.

S.M. VASILCHENKO

SEMANTIC AND FORMAL CONNECTIONS OF THE NAMES OF RECEPTACLES UNITED UNDER THE LEXICOGRAPHICAL HYPERNYM *TRUNK (CHEMODAN)*

This article considers the form and meaning, semasiological and onomasiological connections between the Russian words of the functional-thematic group of locatives united under the lexicographical hypernym trunk (chemodan). This functional-thematic group consists of the lexico-semantic groups which demonstrate the synonymy. Locatives are the motivaters which form the word-building paradigms and families of words in nomination by the method of semantic and morphemic derivation.

Key words: *noun, locative, receptacle, the trunk (chemodan) lexicographical hypernym, meaning of the word, nomination.*

С.М. ВАСИЛЬЧЕНКО, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
Орловского государственного университета
Тел.: 74-45-84 (раб.), 55-54-52 (дом.)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ФОРМАЛЬНЫЕ СВЯЗИ НАЗВАНИЙ СУНДУКОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются связи русских слов, входящих в функционально-тематическую группу локативов с лексикографическим гиперонимом сундук, на уровне формы и содержания, в семасиологическом и ономасиологическом аспектах. Локативное семантическое пространство организовано иерархически. Локативы являются членами морфологических, словообразовательных, лексико-семантических парадигм – тематических, функционально-тематических, гипо-гиперонимических, гиперо-гипонимических и синонимических, – входят в лексико-семантические группы.

Ключевые слова: имя существительное, форма и значение слова, лексико-графический гипероним сундук, вместилище, функционально-тематическая группа, лексема, семантические и формальные парадигматические связи.

Являясь единицей языка, слово обладает совокупностью семантических, фонетических и грамматических признаков. Изучение семантических и формальных связей нарицательных исчисляемых конкретно-предметных имён существительных – актуальная задача современной лингвистики. Наричательные исчисляемые конкретно-предметные имена существительные делятся на одушевлённые и неодушевлённые. В группу неодушевлённых конкретно-предметных имён существительных входят названия натурфактов – объектов естественного происхождения и названия артефактов – объектов, созданных человеком.

Мир артефактов отличается большим разнообразием. Свойства обозначаемых предметов отражаются в минимальной единице плана содержания – семе. Совокупность иерархически организованных сем образует семную структуру однозначного слова или отдельного лексико-семантического варианта полисеманта. Семная структура слова эксплицируется через его словарную дефиницию.

Семантические признаки (семы) выполняют в языке системообразующую функцию. Опираясь на словарные дефиниции, можно описать семантическое поле, классы слов внутри поля, составить каталог сем различных лексических групп. Семы входят в состав семемы. Семемы – результат языковой категоризации окружающей действительности человеком.

Названия исчисляемых конкретных предметов объединяют граммема (общая сема грамматического характера 'предмет') и семы лексико-грамматического характера 'неодушевлённость', 'отдельность', что отражается в способности имён существительных сочетаться с количественными числительными. Собственно лексические семы выделяются на более низком по степени обобщённости уровне. Они делятся на главные (более общие, родовые) и подчинённые (менее общие, видовые), которые уточняют главные семы.

В семной структуре названий исчисляемых конкретных предметов отражаются различные семемы: 'назначение', 'устройство', 'материал', темпоральная, локальная, персональная семема. Основной, доминирующей является семема 'назначение', ибо «назначением предмета определяются все его другие качества» [5, с. 61]. Функциональный признак (назначение), заключённый в глаголе *вместить* и образованном от него суффиксальном существительном *вместилище*, нашёл отражение в семнад-

цатитомном «Словаре современного русского литературного языка» (в дальнейшем сокращённо – БАС) [20] в толковании более 300 однословных наименований предметов домашнего быта.

В словарных толкованиях этих лексем в качестве отсылочных используется около 100 имён существительных. По денотативной отнесённости названия вместилищ чрезвычайно разнообразны. Самую большую группу образуют названия, значения которых толкуются в БАС с помощью ключевого слова *сосуд*. К названиям, не входящим в эту группу, относятся названия с гиперонимами 'ящик', 'сундук', 'чемодан', 'коробка', 'корзина', 'мешок', 'сумка', 'чехол', 'футляр'.

Значение слов *сундук*, *чемодан*, *коробка*, *футляр* в БАС раскрывается с помощью ключевого слова *ящик*. С ящиком предметы, обозначенные словами *сундук*, *чемодан*, *коробка*, *футляр*, роднит внешнее сходство (четырёхугольная форма) и общая функция – быть вместилищем; что касается разновидностей функции и устройства, то они перекрещиваются, частично совпадают. Как отмечает Г.В. Судаков, различия в значении существительных *ящик* и *сундук* имелись уже в XVII в.: *ящик* – 'деревянное или железное вместилище для хранения различной утвари, чаще стеклянной посуды, и мелкого товара, а также деловых бумаг' [23, 8], *сундук* – 'большой деревянный ящик с крышкой для хранения разного имущества и бумаг' [23, 10].

В современном употреблении *сундук* – «ящик для хранения вещей с крышкой на петлях и с замком» [20], «большой ящик с крышкой и замком для хранения вещей, ценностей» (четырёхтомный «Словарь русского языка», в дальнейшем сокращённо – МАС [19]; «Большой толковый словарь русского языка», в дальнейшем сокращённо – БТСРЯ [3]), «тяжёлый напольный ящик для хранения вещей с крышкой на петлях и замком» («Русский семантический словарь», в дальнейшем сокращённо – РСС [15]). Таким образом, *сундук* – это особый ящик, ящик с крышкой на петлях и с замком. Об отсутствии синонимии между словами *сундук* и *ящик* писала Н.П. Гринкова [6, с. 132].

По данным БАС, в группу с ключевым словом *сундук* входят однословные лексемы *баул*, *коробейка*, *коробка*, *коробушка*, *коробья*, *кофр*, *ларец*, *лубянка*, *погребец*, *подголовок*, *подголовье*, *рундук*, *скрыня*, *укладка*, *шкатула*. В значении перечисленных названий эксплицитно выражены семы из семем: 'назначение', 'устройство', 'величина, ёмкость', 'форма, внешний вид', 'материал'. В семеме 'назначение' кроме общего признака 'для хранения вещей' (*сундук*) отмечены семы 'дорожный' (*баул*, *погребец* – во втором значении), 'с напит-

ками и едой' (*погребец* – во втором значении), 'помещаемый в изголовье, под подушку' (*подголовок*, *подголовье*). Две семы входят в семему 'форма, внешний вид': 'продолговатый' (*баул*), 'низенький' (*подголовок*, *подголовье*). Семема 'материал' представлена семемами: 'из фанеры, драни и т.п.' (*коробка*), 'из тонкого дерева или луба' (*коробья*), 'из луба, лубьев' (*лубянка*). Три семы отражены в семеме 'устройство': 'с крышкой на петлях и замком' (*сундук*), 'с поднимающейся крышкой' (*рундук*), 'с несколькими отделениями' (*кофр*).

Сема 'небольшой' из семемы 'размер', 'величина, ёмкость' зафиксирована в толковании существительных *баул*, *ларец* (во втором значении), *укладка* (в третьем значении), *шкатула*, *подголовок* [20]. Информацию о небольшом размере вместилища в БАС содержит также слово *сундучок*, которое является ключевым в дефиниции существительного *подголовок*, и в МАС в дефиниции существительного *погребец* [20, 19]. Существительное *сундучок* в БАС трактуется как "разговорное", "уменьшительно-ласкательное к *сундук*" [20]. Деминутивное значение в слове *сундучок* отмечает Г.В. Судаков: «небольшие по размеру вместилища тоже получали название *сундучок* или *ковчежец*» [23, с. 10]. Сема 'большой' имеется в толковании значения существительного *рундук* («большой сундук, ларь») в БАС и в МАС – в толковании гиперонима *сундук* («большой ящик с крышкой и замком для хранения вещей, ценностей») [20, 19].

По своему образованию и происхождению описываемые названия различны. Локативный мотив обнаруживается в префиксально-суффиксальных существительных *подголовок*, *подголовье*, мотивированных существительным *голова* со значением «часть тела человека», которое выступает в роли ориентира. Локативные отношения представлены префиксом *под-*, предмет ориентации – суффиксом *-ок-* и *-j-*. Образованы эти существительные префиксально-суффиксальным способом (префикс *под-*, суффикс *-ок-* и *-j-*) по варианту словообразовательной модели со значением «предмет – вместилище, приспособление по отношению к предмету, с которым связано его назначение», или способом сращения с суффиксацией (*-ок-* и *-j-*) при мотивации предложно-падежными формами *под головой*, *под голову*. Суффиксы сочетаются с системой флексий 2 склонения мужского (*подголовок*) и среднего (*подголовье*) рода. Г.В. Судаков отмечает 12 слов с корнем *-голов-*: *подголовок* (1573 г.), *подголовашник* (1619 г.), *подголовашек* (1629 г.), *подголовочек*

(1658 г.), *подголовчишко* (1662 г.), *подголовник* (1687 г.), *подголовченко* (1689 г.), *приголовок* (1667 г.), *приголовок* (1678 г.), *приголовашек* (1636 г.) и др.; они называли деревянный невысокий сундук или ларец для поездок, с наклонной крышкой, окованной железом, с замком; во вместилище перевозили деньги, драгоценности, ценные бумаги; изготавливали подголовки в основном в Холмогорах и В. Устюге, здесь их обивали просечным железом [23, с. 11].

Г.В. Судаков считает, что слово *подголовок* и однокоренные с ним слова возникли в результате номинации по форме предмета [23, с. 13]. Если *изголовье* – «то место на постели, куда ложатся головой» (МАС) [19], а *подголовок* – «небольшой низенький сундучок, ларец или подставка, помещаемые в изголовье, под подушку» [20], то наименование предмету могло быть дано по месту, имеющему отношение к назначению (к человеку, его части тела). Сема 'место' актуализируется в словосочетании *в головах* – «в изголовье» (МАС), в значении существительного *голова* в МАС она не фиксируется [19].

Отношение к материалу лежит в основе названия сундука *лубянка*, которое образовано от основы относительного прилагательного *лубяной* со значением «сделанный из луба, лубьев» при помощи суффикса *-к-*. Существительным *короб* со значением вместилища («изделие из луба, бересты, щепы и т.п., служащее для упаковки, хранения, переноски чего-либо» (МАС) [19] мотивируются названия сундука *коробка*, *коробейка*, *коробушка*, *коробья*, образованные при помощи суффиксов *-к-*, *-ейк-*, *-ушк-*, *-j-* в сочетании с флексией женского рода первого склонения. Как отмечает В.В. Иванов, слово *коробка* фиксируется в памятниках с XIV в., известно в восточнославянских и западнославянских языках, «образовано от *короб* с помощью суф. *-ка*» [28, с. 213]. Названием вместилища *ларь* («большой деревянный ящик для хранения разных вещей, продуктов» – МАС) [19] мотивируется также суффиксальное название небольшого сундука *ларец*, представляющее собой «древнерусское производное посредством суф. *-ьць*» [28, с. 234]. В современном русском языке в этом существительном выделяется суффикс *-ец-*, за которым располагается система флексий мужского рода второго склонения.

Вторичным является значение «сундук» в суффиксальных существительных *погребец* и *укладка*. В первом значении звукоряд *погребец* употребляется в разговорной речи и является наименованием вместилища – погреба (ямы с крытым верхом и бревенчатыми стенами, служащей для

хранения съестных припасов, и нижней части дома, подвала, где хранятся съестные припасы); второе значение – «дорожный сундук с напитками и едой» [20]. Общее между значениями – «для хранения съестных припасов», «вместилище», тип конфигурации словозначений в полисеманте радиальный.

Существительное *укладка* в первом значении обозначает действие по третьему и четвёртому значению глагола *укладывать* (МАС) [19]. Второе значение слова – «предмет как результат, объект действия» (по третьему значению глагола в МАС): «что-либо сложенное, уложенное в определённом порядке», по оттенку третьего значения глагола в МАС: «причёска из уложенных определённым образом волос» [19, 20]. Третье значение – значение вместилища: «небольшой сундук» [19, 20]. Вместилище (сундук) получило название по отношению к назначению: *укладка* – «то место, куда можно поместить, сложить, уложить, укладывать (по пятому значению глагола в МАС) что-либо для хранения или перевозки» [19]. Соотнесённость звукоряда *укладка* с разными значениями глагола *укладывать* позволяет сделать вывод о суффиксальном способе образования названия небольшого сундука: к усечённой основе глагола *уклад-* присоединили суффикс *-к-* в сочетании с системой флексий женского рода первого склонения.

Как указывает Н.П. Гринкова, слово *скрыня* с основным значением 'ящик', 'сундук с крышкой' известно всем славянским языкам, но характер его употребления различный: оно сохранилось в других славянских языках, а в русском утрачено; остатки его сохранились только в русских территориальных диалектах [6, с. 127]. Со значением «сундук» слово *скрыня* зафиксировано в орловских говорах [18, с. 163].

Большинство исследователей признают заимствованный характер общеславянского слова *скрыня* [6, с. 128; 23, с. 4; 25, т. 3, с. 657]. В языке-источнике соответствующий звукоряд также имел значение вместилища: в латинском языке – «цилиндрический ящик для хранения бумаг», в древневерхненемецком – «шкаф» [25, т. 3, с. 657].

Через польское посредство из среднелатинского языка заимствовано название небольшого сундука *шкатула* [28, с. 508; 25, т. 4, с. 447]. Среднелатинское слово *scatula* и итальянское соответствие *scatola* имеют значение «коробка» [25, т. 4, с. 447; 27, с. 374].

Является заимствованием и гипероним *сундук*. Исследователи указывают на различные пути заимствования этого слова. По мнению Н.П. Гринковой, слово *сундук* могло проникнуть в народный

язык в 13 в. в результате общения с Востоком, а также и непосредственно от татар; о непосредственном восприятии слова русским языком из тюркских свидетельствуют наконечное ударение в форме *сундук*, сохранившаяся гармония гласных [6, с. 138]. В литературном языке слово закрепилось лишь в XVII–XVIII вв., постепенно оттеснило в широком употреблении слово *скрыня* в значении ‘сундук’, ‘ящик’ [6, с. 138].

Л.А. Булаховский относит слово *сундук* к тюркизмам, устно поступившим в русский язык [4, с. 113]. Тюркским заимствованием считают слово *сундук* К.Р. Бабаев [2, с. 64, 73], В.П. Гущина [7, с. 21], Г.В. Судаков [23, с. 9]. На заимствование в русский язык слова *сундук* из арабского указывает И.У. Асфандияров [1, с. 114]. Н.М. Шанский отмечает, что слово *сундук* заимствовано из тюркских языков не позднее XV в.; в тюркские языки слово пришло (через посредство арабского языка) из греческого (ср. греческое *syndokeion*) [28, с. 432, 27, с. 308]. Эта точка зрения излагается и в «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера [25, т. 3, с. 803]. Указываются исследователи, сомневающиеся в греческом происхождении слова *сундук*. Приводимые М. Фасмером соответствия из тюркских языков имеют значения: «ящик, шкаф, коробка», «ящик» [25, т. 3, 803].

Слово *рундук* отличается от слова *сундук* первой буквой (первым звуком). Как и в слове *сундук*, в нём наконечное ударение в начальной форме и гармония гласных. Это наводит на мысль о его тюркском происхождении. К тюркизмам относит это слово К.Р. Бабаев [2, с. 73]. М. Фасмер возводит слово *рундук* к тюркскому *orunduk* – «подушка, подкладка, лежанка, сиденье», татарскому *urunduk* – «сиденье» [25, т. 3, с. 517–518].

Представляет собой заимствование эпохи Петра I из итальянского языка название сундука *баул*. Итальянское соответствие *baule* «чемодан для платья» от тюркского *baul* [25, т. 1, с. 135–136]. Как отмечено в БАС, название сундука *кофр* заимствовано из французского языка, французское соответствие *coffre* имеет значение «сундук».

Таким образом, значительное место в лексико-семантическом объединении с лексикографическим гиперонимом *сундук* занимают заимствования. Из шестнадцати лексем – шесть заимствований, в том числе и гипероним: *сундук*, *рундук*, *скрыня*, *шкатула*, *баул*, *кофр*. Заимствование сопровождается флексацией. Иноязычные соответствия также обозначают вместилища. Одно слово (*погребец*) образовано лексико-семантическим способом. Продуктивна суффиксация. Этим способом образовано семь слов: *коробка*, *укладка*,

коробейка, *лубянка*, *коробушка*, *коробья*, *ларец*, два слова (*подголовок*, *подголовье*) образованы префиксально-суффиксальным способом или способом сращения с суффиксацией. В пяти наименованиях в качестве производящей использована основа существительного со значением вместилища (*короб* → *коробка*, *коробейка*, *коробья*, *коробушка*; *ларь* → *ларец*), в одном наименовании – слово со значением вместилища (*погребец* → *погребец*). Только одно существительное (*лубянка*) образовано от основы прилагательного. Вещественное существительное *луб*, от которого образовано это прилагательное, обозначает материал, из которого сделано вместилище. Глагольные корни *-клад-* и *-греб-* имеют существительные *укладка* и *погребец* (ср. *погреб*, «буквально – «вырытая и покрытая яма»», образовано от глагола *погребати*, родственные слова: *погребение*, *гроб*, *гresti* [27, с. 346].

Фонетическим обликом этимона при заимствовании, способом словообразования и словообразовательной структурой основы обусловлена форма рода рассматриваемых существительных. 50% наименований употребляется в форме женского рода: *коробейка*, *коробка*, *коробушка*, *коробья*, *лубянка*, *укладка*, *скрыня*, *шкатула*. Это формы с окончанием *-а* в именительном падеже единственного числа и основой на твёрдый согласный *К* суффиксального происхождения (*коробка*, *укладка*, *коробейка*, *лубянка*, *коробушка*), твёрдый согласный *Л* (*шкатула*), а также с основой на мягкий согласный и окончанием, обозначаемым буквой *-я* (*коробья*, *скрыня*).

К мужскому роду относится семь существительных с нулевым окончанием в именительном падеже единственного числа и основой на твёрдый согласный *Ц* суффиксального происхождения (*ларец*, *погребец*), *К* в составе суффикса (*подголовок*) и *К* в составе корня (*рундук*, *сундук*), *Л* (*баул*), *Р* (*кофр*). В форме среднего рода употребляется только одно производное существительное с окончанием *-е* в именительном падеже единственного числа и основой на суффиксальный *-[л]-* (*подголовье*).

Что касается длины рассматриваемых слов, то четвертую часть составляют четырёхсложные слова с ударением на корне (*коробушка*, *подголовье*, *подголовок*) и на суффиксе (*коробейка*). Шесть слов в начальной форме состоят из трех слогов (*коробка*, *укладка*, *лубянка*, *шкатула*, *погребец*, *коробья*), пять слов – из двух слогов (*рундук*, *сундук*, *баул*, *ларец*, *скрыня*), одно слово односложное (*кофр*). Среди односложных и двусложных слов преобладают заимствования (пять из шести). В

группе четырёхсложных и трёхсложных слов только одно заимствование (*шкатула*), остальные слова образованы с помощью русских словообразовательных средств.

Так как анализируемая группа названий формировалась в течение длительного времени и из разных источников, то в ней обнаруживаются синонимы. Значение «сундук» имеет гипероним *сундук* и устарелое и областное слово *скрыня*. Для номинации небольших сундуков используются нейтральные слова *ларец*, *укладка* и устарелое *шкатула*. Один и тот же предмет обозначают однокоренные приставочно-суффиксальные существительные *подголовок* и *подголовье* («небольшой низенький сундучок, ларец или подставка, помещаемые в изголовье, под подушку»). Синонимичны суффиксальные однокоренные существительные *коробка*, *коробейка* (устарелое), *коробушка* (областное) со значением «сундук из фанеры, драни и т.п.». Наличие синонимии позволяет квалифицировать объединение слов с гиперонимом *сундук* как функционально-тематическую группу, состоящую из лексико-семантических групп.

Употребительность рассмотренных названий сундуков в современной речи различна. К устарелым в БАС относится пять названий (*коробейка*, *коробья*, *погребец*, *скрыня*, *шкатула*), к областным – два (*коробушка* и *скрыня*) [20]. Десять названий представлены в БАС без помет: *баул*, *коробка*, *кофр*, *ларец*, *лубянка*, *подголовок*, *подголовье*, *рундук*, *сундук*, *укладка* [20]. В БТСРЯ 6 названий: *баул*, *погребец*, *подголовок* (с пометой «историческое»), *подголовье* (с пометой «разговорное»), *рундук*, *сундук* [3]. В РСС анализируемая группа локативов представлена словами *сундук*, *рундук* («укреплённый на палубе корабля металлический сундук») и названиями небольших сундуков – *сундучков*: *баул*, *ларец*, *погребец* (устарелое) [15]. В «Частотном словаре русского языка» зафиксированы слова: *сундук* (с частотностью – 49), *сундучок* (с частотностью – 7), *ларец* (с частотностью – 2, возможно, в другом значении), *коробка* (с частотностью – 27, видимо, в другом значении) [26].

В качестве ключевых слов в «Русском ассоциативном словаре» представлены слова: *ларец*, *сундук*, *сундучок*. Слова-стимулы к слову *ларец* – прилагательное *деревянный* и глагол *запирать*, к слову *сундучок* – глагол *открывать*, к гиперониму *сундук* – прилагательные *деревянный*, *полный*, *старый*, *огромный*, *настоящий*, *небольшой*, *тяжёлый*, *шероховатый*, глаголы *запирать*, *нести*, *переть*, *положить*, существительные *запас*, *золото*, местоимение *свой* [14, с. 138, 305]. В словах-стимулах отражаются различные стороны реалий, обо-

значаемых наименованиями *ларец*, *сундук*, *сундучок*: материал, размер, назначение, устройство. Слово-стимул к словосочетанию *сундук с деньгами* – существительное со значением лица *владелец* [14, с. 305].

В прозаических и поэтических текстах названия сундуков используются при описании быта. Так, А.С. Пушкин использовал гипероним *сундук* в ряду других слов, обозначающих вместилища, домашнюю утварь («домашние пожитки»), в «Евгении Онегине»: «Обоз обычный, три кибитки Везут домашние пожитки, Кастрюльки, стулья, сундуки, Варенье в банках, тюфяки, Перины, клетки с петухами, Горшки, тазы et cetera, Ну, много всякого добра». Как отмечает А.И. Ефимов, писатель «намеренно сосредоточил слова предметного характера», в результате этого выступает «предметно-изобразительный план повествования» [9, с. 152].

Гипероним *сундук* встречается в современной устной и письменной речи, на страницах газет. При употреблении актуализируются семы, имеющиеся в значении существительного. Так, в словосочетании *бабушкин сундук*, используемом для номинации музыкальной зарисовки, радиопередачи (центральное радио, 2 июля 1990 г.), актуализируется сема «вместилище» и темпоральная сема. Реалия, обозначаемая словом *сундук*, постепенно выходит из употребления, ассоциируется с прошлым. Об этом свидетельствует соседство существительного *сундук* с прилагательным *бабушкин*. В статье Л. Бежина «Исповедь славянофила» реалия, обозначаемая словом *сундук*, представлена в ряду предметов, вещей, являющихся атрибутами русского стиля: «Люблю терема с кокошниками, пузатые ларцы и кованые сундуки» [Литературная газета, 15.08.1990, № 33, с. 3].

Л. Графова озаглавила раздел статьи «Три сундука памяти» [Дети Хамита. – Литературная газета, 22.12.1982, № 51, с. 12]. Существительное *сундук* сочетается с абстрактным существительным *памяти*, которое в начальной форме имеет значение «о том, что является напоминанием о каком-либо событии» (МАС) [19]. В данном случае событие – усыновление Х. Саматовым 13 детей. В сундуках хранятся материалы, свидетельствующие об этом событии. Х. Саматов ведёт Л. Графову «в маленькую комнату с громким названием «архив». Три больших кованых сундука. В одном – кипы фотографий, в другом – ворох писем, в третьем – подшивки газет и журналов». Индолог Л.В. Шапошникова сообщает И. Мамаладзе, что при изучении наследия Рерихов они «обнаружили пятнадцать сундуков архива» [Наследие Рериха. – Литературная газета, 30.05.1990, № 22, с. 8]. О сунду-

ке, набитом фолиантами XIX века, идёт речь в статье Т. Гараниной «Любовь Чердачника» [«АиФ – Золотое кольцо», № 18, 1997 г., с. 6]. Для экономиста Л. Пияшевой сундук – вместилище вместилищ – мешков с деньгами: «*После того как незавершёнку и всю сферу услуг распродали, вырученные деньги в мешки сложили, ленточкой мешки завязали и в сундук положили. «Заморозили». До лучших времён...*» [Литературная газета, 30.05.1990, № 22, с. 10].

Наличие замка в реалии, обозначаемой словом сундук, невозможность открыть крышку сундука каждому, кто захочет, нашли отражение в прилагательном *сундучный*, которое употребляется как синоним к прилагательному *потаённый*: «*Поначалу наиболее острый интерес вызывали произведения потаённой, «сундучной» литературы*» [В. Кавторин, Что случилось, чего ожидать... – Литературная газета, 27.06.1990, № 26, с. 6].

Функциональное и внешнее сходство предметов-вместилищ позволило использовать слово сундук для номинации рефрижератора: «– *А твой танк-то, Саня, ещё долго стоял на том месте, где сейчас этот рефри... Не выговоришь, мать честная, в общем, этот сундук холодный на колёсах*», – объяснил сторож» [Н. Паниев. Поле перейти... – Неделя, № 39, 1983 г., с. 8]. Зафиксировано употребление слова сундук в значении личного существительного: «о малосообразительном, тулом человеке» [13, с. 258].

А.И. Лашкевич приводит слово сундук в числе ста лексических единиц, употребляемых в метонимическом значении «много»: «*Сундуки сюжетов* (Бар.)»; переносное количественное значение лексем сундук, ушат в генитивных конструкциях возникло под влиянием метафорических количественных значений существительных *вагон*, *воз* [11, с. 54, 83]. Это явление взаимовлияния называется семантической аналогией [29, с. 157; 11, с. 83].

Большинство имён существительных, имеющих значение «сундук», входит в несколько лексико-семантических парадигм, представляет собой полисеманты. Моносемантичны в БАС существительные сундук и *шкатула*. Вторично значение «сундук» в существительных *ларец*, *погребец*, *укладка*. В существительном *коробка* значение «сундук из фанеры, драни и т.п.; короб, картонка» располагается после локативного значения: «небольшой ящичек из картона, дерева, жести и т.п., преимущественно с крышкой», и количественного значения «количество чего-либо, вмещающегося в такой ящик». Далее следуют переносное значение и два специальных значения.

Наиболее часто отсылочное слово «сундук» сочетается с отсылочными словами, называющими вместилища: «чемодан» (*баул*), «ларец» (*подголовок, подголовье, скрыня*), «шкатулка» (*ларец, скрыня*), «подставка» (*подголовок, подголовье*), «короб» (*коробка, коробейка, корбушка, корбья, лубянка*), «корзина» (*лубянка*), «коробочка» (*коробейка*). Значения существительных *коробейка*, *корбушка* совпадают с первым значением однокоренного с ними существительного *коробка*, которое включает три смысловых оттенка: «сундук», «короб», «картонка». Значение вместилища *лубянка* раскрывается с помощью гиперонима «изделие» и локативов «короб», «корзина», «сундук».

Существительное *баул* употребляется в устарелом значении «зимний закрытый возок», т.е. обозначает средство передвижения, и в этом значении входит в другое лексико-семантическое объединение – в группу названий транспортных средств – повозок, содержащих в своём значении локативную сему. Также является устарелым второе локативное значение существительного *кофр* «закрытый каменный ход в крепостном рву». Относится к локативным второе значение «часть запруды перед плотиной с бревенчатыми или дощатыми стенами» слова *скрыня*.

В существительном *рундук* в качестве второго значения в БАС представлено устарелое локативное значение «возвышенная площадка, помост со ступенями». В первом значении после смыслового оттенка «большой сундук, ларь с поднимающейся крышкой» располагается локативное значение «лавка, ящик для сиденья», которое представляет группу названий приспособлений для сидения. М.М. Сывороткин отмечает еще одно локативное значение у слова *рундук*: «деревянный ящик на дне колодца, служащий для того, чтобы дно не затягивало илом» [24, с. 88]. В орловских говорах слово *рундук* функционирует с локативным значением «отгороженное место для хранения зерна, муки и т.п.» [16, с. 214].

Типичная на лексическом уровне сочетаемость значения «сундук» со значением вместилищ различного типа прослеживается и на уровне морфемного словообразования. У девяти названий сундуков не зафиксированы производные: *коробейка*, *корбушка*, *корбья*, *кофр*, *лубянка*, *погребец*, *подголовок*, *подголовье*, *скрыня*. Семь названий из девяти указанных являются производными, имеют суффикс или префикс и суффикс. Состоят из корня и окончания существительные *скрыня* и *кофр*. Наиболее последовательно от рассматриваемых существительных образуются суффиксальные существительные с уменьшительным

значением: *баул* – *баульчик*, *ларец* – *ларчик*, *рундук* – *рундучок*, *сундук* – *сундучок*, *коробка* – *коробочка*, *укладка* – *укладочка*. Способ толкования суффиксальных производных в БАС различный: при существительных *коробочка*, *сундучок*, *укладочка*, *рундучок* дана помета «уменьшительно-ласкательное»; при слове *баульчик* дана помета «уменьшительное», в двадцатитомном словаре при этом слове помета «уменьшительно-ласкательное» [21]; слово *ларчик* определяется как «небольшой ларец». При существительных *рундучок*, *сундучок*, *укладочка* в БАС есть помета «разговорное» [20]. Устарелым существительным *шкатула* («небольшой сундук») мотивируется существительное *шкатулка* со значением «небольшой ящик с крышкой для хранения мелких, обычно ценных вещей», от которого образовано производное второй ступени *шкатулочка* с уменьшительно-ласкательным значением, употребляющееся в разговорной речи.

Выбор суффикса при образовании существительных с уменьшительно-ласкательным значением зависит от рода производящего слова. В существительных женского рода используется суффикс -к-: *шкатулка*, *шкатулочка*, *коробочка*, *укладочка*, в последних трёх словах на месте суффиксального К появляется Ч. В существительных мужского рода использованы суффиксы -чик- (*баульчик*), -ик- (*ларчик*, Е чередуется с нулём звука, Ц чередуется с Ч), -ок- (*рундучок*, *сундучок*, К чередуется с Ч).

Только гипероним *сундук* имеет производное с уменьшительно-уничижительным значением *сундучишко*, образованное при помощи суффикса -ишк-, употребляется слово в разговорной речи. Существительное *сундучище* [Нордстет, 1780] с увеличительным значением, образованное при помощи суффикса -ищ-, рассматривает А.Л. Максимова [12, с. 91].

Словообразовательное гнездо слов *ларец* и *укладка* состоит из одной словообразовательной цепочки (*ларец* → *ларчик*, *укладка* → *укладочка*). Словообразовательное гнездо существительных *сундук*, *рундук*, *коробка*, *шкатулка*, *баул* включает несколько словообразовательных цепочек. При помощи суффикса -ник- от существительных *сундук*, *коробка*, *шкатулка* образованы существительные со значением лица: *сундучник* – «мастер по изготовлению сундуков», *коробочник* – «рабочий, делающий коробки» (существительное употребляется в специальной речи), устарелое слово *шкатулочник* – «мастер по изготовлению шкатулок». Суффикс -ник- присоединяется к основе на Ч, который появляется на месте К. При образовании

существительных *коробочник*, *шкатулочник* появляется беглая гласная О, нуль звука чередуется с О.

От существительных *рундук*, *сундук*, *коробка* при помощи суффикса -н- образованы относительные прилагательные со значением: «относящийся к сундуку, связанный с производством сундуков» (*сундучный замок*), «относящийся к рундуку» (*рундучная крышка*), «относящийся к коробке» (*коробочная мастерская*). Относительные прилагательные с суффиксом -н- (*баульный* от слова *баул*) и с суффиксом -ов- (*рундуковый*, *сундучковый* от слов *рундук*, *сундучок*) зафиксированы в РСС [15].

Таким образом, от анализируемых названийместилищ образуются только две части речи – суффиксальные существительные с уменьшительным, увеличительным, ласкательным, уничижительным значением и значением лица, профессионально занятого изготовлением этого видаместилищ, и суффиксальные относительные прилагательные. Словообразовательное гнездо слов *баул* и *рундук* состоит из двух словообразовательных цепочек: *баул* → *баульчик*, *баул* → *баульный*, *рундук* → *рундучный*, *рундук* → *рундуковый*.

Словообразовательное гнездо гиперонима *сундук* состоит из пяти производных первой ступени: четырёх существительных (*сундучок*, *сундучишко*, *сундучище*, *сундучник*), одного прилагательного (*сундучный*) и одного производного второй ступени – прилагательного *сундучковый*. Словообразовательное гнездо слова *рундук* включает три производных первой ступени: существительное *рундучок* и прилагательные *рундучный*, *рундуковый*.

Словообразовательное гнездо слова *коробка*, обозначающего не только сундук, но и другие видыместилищ, включает два производных первой ступени (существительное *коробочник* и прилагательное *коробочный*) и одно производное второй ступени – употребляющееся в специальной речи суффиксальное (с суффиксом -ниц-) существительное *коробочница* со значением «женск. к *коробочник*».

Название небольшого сундука *шкатула* является производящим к названию другого типаместилища *шкатулка* («небольшой ящик с крышкой для хранения мелких, обычно ценных вещей»), которое выступает в качестве мотивирующего для производных второй ступени – существительных *шкатулочка*, *шкатулочник* и прилагательного *шкатулочный*.

На основании изложенного можно сделать вывод о семантической и формальной определённости функционально-тематической группы (ФТГ) с лексикографическим гиперонимом *сундук*. На-

блюдается совпадение результатов семасиологического и ономасиологического анализа. Так, сема 'небольшой', представленная на семасиологическом уровне в словарной дефиниции наименований сундуков, на ономасиологическом уровне имеет морфемный способ выражения – суффиксальный. Существительное с уменьшительным суффиксом *-ок-* *сундучок* используется в словарной дефиниции наравне с прилагательным *небольшой*. Сема 'большой', представленная на семасиологическом уровне в дефиниции существительного *рундук*, на ономасиологическом уровне имеет морфемный способ выражения – суффиксальный (*сундучище*).

Семема 'материал', представленная на семасиологическом уровне в толковании существительных *коробка*, *коробья*, *лубянка*, на ономасиологическом уровне формально выражена в корне *луб*. Имеющее этот корень прилагательное *лубяной*, от которого образовано название сундука (а также *короба* и *корзины*) из луба *лубянка*, выражает отношение к материалу.

Так как рассмотренные названия относятся к артефактам, то в них и их связях с другими словами «просматривается» человек: в словах *подголовок*, *подголовье* с соматическими корнями, в суффиксальных существительных с ласкательным, уничижительным, уменьшительным, увеличительным значением, в существительных со значением лица, которое производит (делает) предметы – вместилища, обозначаемые рассмотренными существительными.

ФТГ с гиперонимом *сундук* тесно связана с другими названиями вместилищ – конкретных предметов. Эта связь обнаруживается на различных уровнях: в словарных дефинициях, при заимствовании наименования (заимствуется реалия – вместилище – и звукоряд, её обозначающий), при семантической деривации (лексико-семантическом способе словообразования, трансформации), морфемном словообразовании (от названий вместилищ образуются названия вместилищ). В заимствованных названиях отражается связь культуры России с культурой Запада и Востока: с Запада пришли лексемы *скриня*, *шкатула*, *баул*, *кофр*, с Востока – *сундук*, *рундук*.

Преобладают номинации функционального типа, от названия вместилища образуется название вместилища, так как предметы сходны функци-

онально. Реже встречаются номинации метафорического типа (по внешнему сходству предметов). Как и другие названия вместилищ, существительные рассматриваемого лексико-семантического объединения способны развивать количественное значение. От способа номинации зависит морфемная структура слова, длина слова, ударение. Заимствованные слова оказываются короче, чем производные лексемы, образованные на русской почве.

ФТГ названий сундуков не пополняется новообразованиями. Ещё В.И. Даль отмечал, что сундучничий промысел падает, комоды да шифоньерки вытесняют его [8, т. 4, с. 361]. За прошедшее столетие комоды и шифоньеры вытеснили сундуки, появились и появляются новые виды вместилищ. Судя по словарным дефинициям БАС, названия сундуков близки к названиям других типов вместилищ – *коробов*, *ящичков*, *ларцов*, *коробок*, *чемоданов*. Близки эти названия и к названиям предметов мебели, о чем свидетельствуют слова В.И. Даля, семантическая структура полисемантов в БАС, а также пример со словом *скриня* («сундук») в «Словаре орловских говоров»: «*Садись на скриню, паближь к сталу*» [18, с. 163], сундук используется в функции стула.

Предмет, обозначенный словом *сундук*, может использоваться и в функции кровати, приспособления для сна, что находит отражение в приведённом И.А. Стерниным примере: «*Сын спит на диване, а мать спит на сундуке*»; в этом предложении актуализируется позитивная сема «для хранения вещей» и негативная эксклюзивная сема «непригодность для сна» [22, 70].

Расширение значения локативов *сундук*, *рундук*, *укладка* зафиксировано в орловских говорах. Эти слова употребляются со значением «сундук с приданым невесты», актуализируется содержимое вместилища [10, с. 169–170]. Только вмещаемое (приданое невесты) обозначает имя существительное *коробья* и однокоренные локативы с корнем *короб-*: *коробьё*, *коробля*, *коробка* [16, с. 85]. Наблюдается метонимический перенос по типу вместилище → вмещаемое, для лексической объективации идеального содержания «приданое невесты» используется имеющаяся локативная звуковая оболочка *коробья*, *коробка*. Рассмотренные примеры свидетельствуют о диффузности семантического пространства названий артефактов и действию в языке закона экономии речевых усилий.

Библиографический список

1. Асфандияров И.У. Восточная лексика в русском языке [Текст] / И.У. Асфандияров. – Ташкент: Изд-во «Фан», 1991. – 124 с.
2. Бабаев К.Р. Тюркизмы в лексико-семантической системе современного русского литературного языка [Текст] / К.Р. Бабаев. – Ташкент: ТГПИ им. Низами, 1983. – 97 с.

3. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998 [БТСРЯ].
4. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. – Часть 2 [Текст] / Л.А. Булаховский. – М., 1953. – 178 с.
5. Войшвилло Е.К. Понятие [Текст] / Е.К. Войшвилло. – М.: МГУ, 1967.
6. Гринкова Н.П. Из истории областных слов русского языка [Текст] / Н.П. Гринкова // Учёные записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1957. – Т. 130. – С. 121 – 148.
7. Гущина В.П. Развитие многозначности в тюркских лексических элементах периода становления русского национального языка [Текст] / В.П. Гущина // Актуальные проблемы современной и исторической лексикологии: тезисы докладов и сообщений. – Свердловск: Уральский госуниверситет, 1984. – С. 21–22.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – Т. 1–4. – М.: Русский язык, 1981–1982.
9. Ефимов А.И. Стилистика русского языка [Текст] / А.И. Ефимов. – М.: Просвещение, 1969. – 262 с.
10. Костромичёва М.В. Словарь свадебной лексики Орловщины [Текст] / М.В. Костромичёва. – Орёл: ОГУ, 1998.
11. Лашкевич А.И. Именные словосочетания со значением метафорического количества [Текст] / А.И. Лашкевич. – Минск, 1985. – 142 с.
12. Максимова А.Л. Существительные с суффиксами *-ич-*, *-ищ-* и их производные в русском языке [Текст] / А.Л. Максимова. – Л.: ЛГУ, 1985. – 128 с.
13. Новое в русской лексике. Словарные материалы – 79 [Текст] / Под ред. Н.З. Котеловой. – М.: Русский язык, 1982.
14. Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. – Часть 1 [Текст] / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: ИРЯ РАН, 1994.
15. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений [Текст] / РАН. Ин-т рус. яз.; под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – Т. 2. – М.: Азбуковник, 1998 [РСС].
16. Словарь орловских говоров [Текст] / Ред. Т.В. Бахвалова. – Вып. 5. – Орёл: ОГУ, 1992.
17. Словарь орловских говоров [Текст] / Ред. Т.В. Бахвалова. – Вып. 12. – Орёл: ОГУ, 2001.
18. Словарь орловских говоров [Текст] / Ред. Т.В. Бахвалова. – Вып. 13. – Орёл: ОГУ, 2003.
19. Словарь русского языка: В 4-х т. [Текст] / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1981–1984 [МАС].
20. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. [Текст]. – М. – Л., 1948–1965 [БАС].
21. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. [Текст] / Гл. ред. К.С. Горбачевич. – 2-е изд. – Т. 1. – М.: Русский язык, 1991.
22. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи [Текст] / И.А. Стернин // Воронеж: ВГУ, 1985. – 180 с.
23. Судаков Г.В. Сведения по истории слов в курсах исторической грамматики и истории русского литературного языка [Текст] / Г.В. Судаков // Межпредметные связи в преподавании лингвистических дисциплин. – МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. – С. 3–22.
24. Сывороткин М.М. Лексика колодезного ремесла в Посерёжье [Текст] / М.М. Сывороткин // Эволюция и предыстория русского языкового строя. Взаимодействие лексики и грамматики: сб. науч. тр. – Горький: Издательство ГГУ, 1984. – С. 87–96.
25. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка [Текст] / М. Фасмер. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1986 – 1987. – Т. 1–4.
26. Частотный словарь русского языка [Текст] / Под ред. Л.Н. Засориной. – М.: Русский язык, 1977.
27. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка [Текст] / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Прозерпина, 1994.
28. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка [Текст] / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1971.
29. Шмелёв Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка [Текст] / Д.Н. Шмелёв. – М.: Просвещение, 1964. – 244 с.

S.M. VASILCHENKO

SEMANTIC AND FORMAL CONNECTIONS OF THE CHEST NAMES IN THE RUSSIAN LANGUAGE

This paper considers the form and meaning, semasiological and onomasiological connections between the Russian words of the functional-thematic group of locatives united under the lexicographical hypernym chest (sunduk). The locative semantic field is arranged hierarchically. Locatives are included in morphological, word-building, lexico-semantic paradigms – thematic, functional-thematic, hypo-hypernymic, hyper-hyponymic and synonymic ones, – as well as into lexico-semantic groups.

***Key words:* noun, word form and meaning, the chest (sunduk) lexicographical hypernym, receptacle, functional and thematic group, lexeme, semantic and formal paradigmatic connections.**

Н.А. ЗАМУРУЕВА, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Орловского государственного института экономики и торговли
Тел. 8 906 570 53 23; nat3011@yandex.ru

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РЕЧИ

Статья «Жанровые особенности официально-делового стиля речи» посвящена специфике делового стиля речи. В статье даны возможные дефиниции и жанровые разновидности официально-делового стиля речи, а также рассмотрены его лексические, морфологические и синтаксические особенности.

Ключевые слова: официально-деловой стиль речи, жанровые разновидности, лексические, морфологические и синтаксические особенности.

Деловой стиль — это совокупность языковых средств, функция которых — обслуживание сферы официально-деловых отношений, т.е. отношений, возникающих между органами государства, между организациями или внутри них, между организациями и частными лицами в процессе их производственной, хозяйственной, юридической деятельности. Широта этой сферы позволяет различать три подстиля (разновидности) делового стиля: 1) собственно официально-деловой (или канцелярский), 2) юридический (язык законов и указов) и 3) дипломатический. При ряде различий эти подстили близки друг к другу по своим основным характеристикам. (Например, официально-деловые и дипломатические документы сближает то, что они ориентированы на достижение договоренности между двумя сторонами или на формулирование позиций сторон, при особо «этикетной» природе дипломатических формул; в отличие от них для «языка законов» характерно стремление к перечислению условий и обстоятельств, влекущих за собой юридическую ответственность.)

Язык законодательных документов включает в себя лексику и фразеологию государственного права, гражданского права, уголовного права, кодекса законов о труде, кодекса законов о браке и семье и т. д. К ней примыкает лексика и фразеология, связанная с работой административных органов, служебной деятельностью граждан и т. д.

К жанровым разновидностям официально-делового стиля относятся устав, закон, приказ, распоряжение, договор, инструкция, жалоба, рецепт, заявление, докладная записка, доверенность, различные виды деловых писем, а также множество деловых жанров (например, объяснительная записка, автобиография, анкета, статистический отчет и др.). Жанры официально-делового стиля выполняют информационную, предписывающую, констатирующую функции в различных сферах деятельности. Поэтому основной формой реализации этого стиля является письменная речь.

Выбор жанра документа обуславливает необходимость знания формы (схемы) соответствующего документа. Всякий документ может быть рассмотрен как ряд или сумма постоянных элементов содержания (их называют реквизитами). Это могут быть следующие данные: 1) об адресате (кому адресован документ); 2) об адресанте (кто является автором документа — заявителем, просителем и т. д.); 3) наименование жанра документа; 4) описание документальных приложений (если они имеются); 5) дата; 6) подпись автора документа и др. Следовательно, под формой документа понимаются сумма его реквизитов и содержательно-композиционная схема — их взаимосвязь, последовательность и расположение. Композиция текста в деловом стиле характеризуется цифровой системой и нумерацией, согласно которой каждая составная часть, раздел, глава, параграф, пункт, подпункт имеет свой номер. Когда выбран жанр документа, а тем самым и его форма, возникает проблема языкового наполнения документа.

Итак, схема обусловленности выбора в осуществлении реализации деловой речи такова: типовая официально-деловая ситуация —> жанр документа —> форма документа —> языковое наполнение документа.

Особенности языковых норм текстов документов связаны в первую очередь со спецификой письменной коммуникации. Получатель должен понять текст при первом же его прочтении. Как правило, он не может спросить автора о смысле и значении его высказываний, кроме того, текст лишен невербальных аспектов передачи (например, жестов, тона голоса, мимики лица), которые также содержат информацию, важную для его понимания. Однако пишущий имеет возможность обдумать композицию текста и отобрать языковые средства в соответствии с целеустановками текста, его отнесенностью к тому или иному жанру. Все эти экстралингвистические факторы отражаются в языковой структуре деловых текстов и заключаются в следующем: части текста логически обусловлены; темы имеют строго последовательное развитие; синтаксические конструкции отбираются в зависимости от жанра; лексический состав письменного текста тоже подвержен строгой нормированности в соответствии с функциональной принадлежностью. Любые отступления от языковых стандартов создания делового текста носят характер стилистической ошибки. Стандартизация деловой речи охватывает все уровни языка – и лексику, и морфологию, и синтаксис. Специфике делового стиля на уровне лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса посвящены работы следующих исследователей: Р.А. Будагова, М.Н. Кожинной, Е.Ф. Петрищевой, Л.В. Рахманина, Д.Н. Шмелева и др.

К лексическим особенностям официально-делового стиля относят употребление специальной лексики и устойчивых речевых оборотов. Понятие «специальная лексика» включает в себя две категории слов – термины и профессионализмы. Термины называют специальные понятия какой-либо сферы производства, науки, искусства. В основе каждого термина лежит определение (дефиниция) обозначаемой им реалии. Таким образом, термины представляют собой сжатую характеристику предмета или явления. Каждая отрасль науки оперирует определенными терминами, которые составляют терминологическую систему данной отрасли знания. Термины, используемые в деловой сфере, – это, во-первых, отраслевая терминология, отражающая содержание той предметной области, которой посвящен документ; во-вторых, это специальные слова и выражения сферы адми-

нистративного управления. Терминологическая лексика включает в себе больше информации, чем всякая другая, поэтому ее употребление способствует краткости, лаконичности и точности изложения. Однако необходимо отметить, что лексика официального документа должна быть доступна читателю. Для этого используемые термины должны быть достаточно освоены, понятны и известны специалистам; новые термины необходимо разъяснять. От терминов необходимо отличать профессионализмы, которые тоже называют понятия, но названия эти не являются официальными. Такие слова и словосочетания употребляются узкой группой людей, объединенных общей профессией, в своем кругу, в устном общении. В письменной речи их использование недопустимо.

Значительная часть терминов имеет иноязычное происхождение. В большинстве своем они не имеют русских синонимов, что делает их незаменимыми в деловом стиле. Однако немало терминов имеют синонимы, но в них ослаблен оттенок официальности, поэтому часто предпочтение отдается иноязычным терминам. Употребление заимствованных слов обусловлено торговым, научно-техническим, культурным общением народов. Овладение новыми понятиями часто сопровождается усвоением их иноязычных названий. В русской речи, сначала в профессиональной среде, а затем и за ее пределами, появились термины, относящиеся к компьютерной технике: само слово *компьютер*, а также *дисплей*, *файл*, *интерфейс*, *принтер* и др., названия видов спорта (новых или по-новому именуемых): *виндсерфинг*, *скейтбординг*, *армрестлинг*, *кикбоксинг*, *фристайл* и др. У всех на слуху многочисленные экономические и финансовые термины, такие как *бартер*, *брокер*, *ваучер*, *дилер*, *дистрибьютор*, *инвестиция*, *маркетинг*, *монетаризм*, *фьючерсные кредиты* и т.п. Многие из них были заимствованы давно, но использовались преимущественно среди специалистов. Однако по мере того, как явления, обозначаемые этими терминами, становились остроактуальными для всего общества, узкоспециальная терминология выходила за пределы профессиональной среды и начинала употребляться в прессе, в радио- и телепередачах, в публичной речи политиков и бизнесменов.

Активное заимствование новой и расширение сферы употребления ранее заимствованной иноязычной лексики происходит и в менее специализированных областях человеческой деятельности. Достаточно напомнить такие широко используемые сейчас слова, как *имидж*, *презентация*, *номинация*, *спонсор*, *видео*, *шоу* (и их производные:

видеоклип, видеотехника, видеокассета, видеосалон; шоу-бизнес, ток-шоу, шоумен), триллер, хит, дискотека, диск-жокей и множество других. Основной трудностью в использовании заимствованных слов является их употребление в том или ином контексте, а также их неоправданное использование. Наиболее типичная ошибка – излишнее употребление иноязычных слов вместо уже существующих для обозначения привычных понятий, например: «пролонгировать» вместо «продлить», «дефинировать» вместо «определять». Если для обозначения предмета или понятия существует русский эквивалент, употребление слова иностранного происхождения недопустимо.

В области морфологии для деловой речи более всего типичны преобладание имени над глаголом, высокая продуктивность отглагольных существительных для называния действий.

Особенно велико число синтаксических особенностей деловой речи. Это связано с наличием набора стандартных синтаксических конструкций, представляющих собой отработанные конструктивные средства для выражения стандартных элементов смысла, т. е. блоков и схем с определенным семантическим содержанием. Так, П.В. Веселов, говоря о специфике языка деловых писем, отмечает, что стандартизацию здесь «следует рассматривать не столько как канонизацию конкретных выражений, сколько как стандартизацию их моделей». В результате можно грамматическую характеристику «процесса составления стандартного письма свести к выбору синтаксических конструкций», передающих типовые действия и обстоятельства рассматриваемого дела. Соответственно выделяется ряд моделей синтаксических конструкций и вариантов их реализации, например: Доводим до Вашего сведения или Напоминаем, что..., Просим + инфинитив; Направляем или Гарантируем + дополнение.

Нейтральный тон изложения – это норма официального делового общения, что проявляется в максимально строгом и сдержанном характере изложения, а тем самым и в стремлении к использованию стилистически нейтральных книжных элементов. Это, в свою очередь, исключает возможность употребления в текстах деловой речи экспрессивно и эмоционально окрашенных языковых средств (например, разговорной лексики или междометий), образных средств или слов, употребляемых в переносном смысле, все это противоречило бы требованию точности деловой речи. Точность изложения предполагает однозначность понимания содержания документа. Адекватность восприятия текста и автором документа, и его ад-

ресатом чрезвычайно важна в деловом общении. Точность изложения достигается употреблением терминологической лексики. Ясность текста определяется прежде всего наличием определенной композиционной структуры текста, отсутствием логических ошибок, продуманностью и четкостью формулировок. Текст можно считать ясным, если при первоначальном его восприятии адресат понял тот смысл, который вложил в него автор. Такое предложение с точки зрения ясности речи не нуждается в стилистическом улучшении, перестроении, совершенствовании. Лаконичность изложения текста достигается экономным использованием языковых средств, исключением речевой избыточности. Кроме того, автор должен дозировать информацию, исходя из ее необходимости и достаточности, а также учитывать представления адресата о содержании документа. Требованием логичности и аргументированности изложения в области синтаксиса деловой речи объясняется обилие сложных конструкций. Перечисленные требования, предъявляемые к деловому стилю, органически вписываются в письменную сферу употребления, в свойственные ему жанры документации.

Девяностые годы двадцатого века стали периодом значительных изменений в экономике, в области социальных отношений. Они коснулись практически всех сторон жизни, в том числе сферы делового общения. Появляются новые виды документов, новые иноязычные термины. Более свободным с точки зрения используемой лексики, экспрессивных средств языка становится язык и стиль деловых писем, больше значения придается убеждающей, воздействующей силе делового послания. В последнее время в практике русской деловой переписки наметилась тенденция к персонифицированному стилю изложения. Современные деловые письма нередко строятся по модели: риторический вопрос – информационный текст, являющийся ответом на поставленный вопрос. Такая модель не только иллюстрирует процесс рассуждения, но и наталкивает на принятие решения [2: 379].

В значительной степени новые тенденции в русском деловом письме обусловлены расширением деловых связей с зарубежными партнерами. Знакомство с зарубежной школой делового письма становится необходимостью, поскольку эффективность письменного диалога во многом зависит от знания речевых оборотов, формул, особенностей стиля, принятых в практике деловой переписки страны – получателя корреспонденции. В американской деловой корреспонденции деловые

письма нередко составляются по принципу: Внимание – Интерес – Просьба (желание) – Действие. Следуя этому принципу, авторы деловых писем используют такие средства привлечения внимания, пробуждения и удержания интереса, как апел-

ляция к человеческим инстинктам, тактика шока. В отечественной деловой переписке подобные модели пока отсутствуют, так как не отвечают традиционно сложившимся представлениям о стиле и этике деловых отношений [2: 386].

Библиографический список

1. Будагов Р.А. Язык и речь в кругозоре человека [Текст] / Р.А. Будагов. – М.: Добросвет, 2000. – 304 с.
2. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи [Текст]: Учеб. пособие / Л.А. Введенская, Л.Т. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 544 с.
3. Кожина М.Н. Очерки исторического научного стиля русского литературного языка 18–19 вв. В 3-х томах [Текст] / М.Н. Кожина. – Пермь, 1994, 1996, 1998.
4. Кожина М.Н. Стилистика русского языка [Текст] / М.Н. Кожина. – 3-е изд. – М., 1993. – 224 с.
5. Петрищева Е.Ф. Стилистически окрашенная лексика русского языка [Текст] / Е.Ф. Петрищева. – М.: Наука, 1984. – 222 с.
6. Рахманин Л.В. Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов [Текст]: Учеб. пособие для сред. спец. учеб. зав. / Л.В. Рахманин. – 3-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1988. – 238 с.
7. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. (К постановке вопроса) [Текст] / Д.Н. Шмелев. – АН СССР, Ин-т рус. яз. – М.: Наука, 1977. – 168 с.

N.A. ZAMURUEVA

GENRE PECULIARITIES OF THE BUSINESS SPEECH

The article «Genre peculiarities of the business speech» is devoted to the specific character of the business speech. In the article various definitions, genre peculiarities, lexical, morphological and syntactical features of the given genre are discussed.

Keywords: business speech, genre peculiarities, lexical, morphological and syntactical features.



М.В. ЗИМОВАЯ, аспирант кафедры английской филологии
 Орловского государственного университета
 Тел. +79289367330; MariyaZimovaya@eurochem.ru

О ПОНЯТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИСЕМИИ В ТЕРМИНОЛОГИИ

В работе выдвигается гипотеза о существовании особых разновидностей полисемии в терминологии, формирующихся благодаря двойной обусловленности семантики терминологических единиц: лексической системой языка и понятийной системой той или иной научной дисциплины. Делается вывод о существовании полисемантов, сформированных под влиянием прагматических факторов употребления терминологии в рамках специальных подъязыков.

Ключевые слова: полисемия, терминология, подъязык, номинация, коммуникация.

Многозначность – явление типичное для языка, но традиционно отрицаемое для такого раздела лексики, как терминология. Вообще в литературе представлено три взгляда на эту проблему. Термин однозначен, по мнению одних (Будагов, 1965: 33; Лоте, 1968: 39), допускает многозначность, по мнению других (Котелова, 1970: 123; Даниленко, 1977: 205), имеет тенденцию к однозначности, по мнению третьих (Левковская, 1962: 99; Реформатский, 1967: 110). А.А. Реформатский вносит уточнение, что однозначность термина следует понимать в пределах терминологического поля, т. е. данной терминологии (Реформатский, 1961: 54). В значительной степени многообразие точек зрения определяется тем, как автором трактуются понятия однозначности и многозначности.

Мы считаем возможным говорить о полисемии в терминологии. Обоснование этой точки зрения было бы неуместно в рамках данной статьи, поэтому мы лишь укажем на принципиальную допустимость такого подхода к проблеме.

Когда речь заходит о терминологии, необходимо помнить о том, что семантика термина, с одной стороны, формируется в рамках той или иной понятийной системы, которую термин обслуживает, и, с другой стороны, в рамках естественного человеческого языка в целом. Известно, что А.А. Реформатский называл термин «службой двух господ» – терминологии и неспециальной лексики (Реформатский, 1961). По мнению Н.Б. Мечковской, «в качестве члена системы специальных обозначений термин управляем: термины придумываются в лабораториях и кабинетах, их упорядочивают в терминологических комиссиях, пропагандируют в «рекомендательных списках» и т. д. Однако в той мере, в какой термины остаются «просто» словами, они сопротивляются регламентации. Они сохраняют и/или развивают многозначность, при этом чем более употребителен термин, тем более он многозначен» (Мечковская, 1996: 136–137).

В современной лексической семантике различаются понятия речевой и языковой, или регулярной, многозначности (Апресян, 1971: 510). Первая определяется контекстом употребления слова, вторая – контекстно независима. Существуют определенные проблемы разграничения речевой и языковой многозначности, на что, в частности, указывает факт выделения разного количества значений слова в разных словарях. В любом случае, при всей зыбкости границы между речевой и языковой многозначностью, можно констатировать, что такое разделение имеет смысл.

Мы полагаем, что специфика терминологии такова, что в рамках данного пласта лексики могут выделяться совершенно особые разновидности многозначности. Прежде всего это касается явления т. н. межотраслевой многозначности: здесь имеется в

виду тот факт, что, будучи обусловленными теми понятийными системами, в состав которых они входят, термины развивают различные узкоспециальные значения. Данное явление может описываться как омонимия (если исследователь во главу угла ставит внеязыковые факторы формирования значения термина) или как полисемия. Мы придерживаемся второй точки зрения, полагая, что, приобретая специальные значения в рамках того или иного специального подязыка, термин, однако, сохраняет семантическое единство. Естественно, это не исключает случаев, когда семантические связи ослабевают настолько, что применение понятия омонимии становится предпочтительным.

Нас, однако, в настоящей работе интересует явление иного рода. Его рассмотрение осуществляется нами на том основании, что термин – единица не только номинативная, но и коммуникативная, следовательно, должна рассматриваться и в функциональном аспекте, как часть специального подязыка, обслуживающего определенные типы коммуникации. На взгляд Ю.В. Правикова, при анализе специальных подязыков уместно рассматривать профессиональный коммуникативный акт, в рамках которого выделяются такие компоненты, влияющие на функциональные характеристики используемых языковых средств (в том числе и на содержательную сторону высказывания, и на отбор средств выражения), как коммуниканты, обстоятельства общения, система коммуникативных замыслов, коммуникативные процессы, коммуникативный текст (Правиков). Как видно, здесь при анализе профессионального коммуникативного акта предлагается опираться на модель речевого акта, предложенную Б.Ю. Городецким (Городецкий, 1989).

Мы хотели бы остановиться на факторе коммуникантов, их роли как системообразующего компонента при формировании коммуникативного текста, поскольку считаем, что именно этот фактор оказывает определяющее влияние на выбор и функционирование номинативных средств, в том числе и терминологии. Важно понимать, что в профессиональном акте коммуникации могут принимать участие лица, в жизни которых данная профессиональная тематика занимает разное место. Так, наряду с ситуацией «специалист–специалист» (которая, как представляется, принимается зачастую «по умолчанию») возможны ситуации «специалист в одной области – специалист в смежной области»; кроме того, не следует забывать о возможности профессиональной коммуникации между специалистами разного класса. Наконец, воз-

можно множество разновидностей ситуации «специалист–неспециалист». Все эти ситуации предъявляют различные требования к терминологии, понятийная насыщенность профессиональной коммуникации будет варьироваться, причем, на наш взгляд, как за счет количества используемых терминологических единиц, так и за счет глубины осознания понятия. Поясним нашу мысль на примере ситуации «врач–пациент». В такой коммуникативной ситуации вполне можно говорить о профессиональной коммуникации хотя бы потому, что большая часть коммуникативного текста здесь создается одной из сторон. Врач, безусловно, говорит с профессиональной точки зрения, но при этом он учитывает степень готовности пациента воспринимать передаваемую ему информацию. Кроме того, даже при условии того, что пациент знает употребляемые термины и в целом понимает передаваемое ему сообщение, некоторые моменты, имплицитно содержащиеся в нем, могут остаться незамеченными, в то время как для специалиста они были бы очевидны. Более того, такая ситуация может возникнуть не сама по себе, а быть задумана в таком виде, например, когда по этическим или иным соображениям от больного могут пытаться скрыть какие-то аспекты его болезни. Принципиальная разница в объемах понятий используемых терминов для специалиста и неспециалиста не может служить доводом в пользу того, чтобы говорить о нетерминологичности таких употреблений: конечно, бывают ситуации, когда говорящий и слушающий употребляют одну форму с разным содержанием, но в подобных случаях речь идет о коммуникативной неудаче, о несовпадении кода, чего явно нельзя сказать о ситуации, рассмотренной нами выше.

Таким образом, можно говорить о том, что один и тот же термин может функционировать в профессиональной коммуникации в разных значениях, что может быть связано с необходимостью обслуживать коммуникацию лиц, имеющих неодинаково глубокое представление об объекте терминологической номинации. Наиболее очевидным, хотя, по-видимому, не единственным, представляется выделение «профанных» и специальных значений. Первые представлены, например, в справочниках, рассчитанных на широкую аудиторию, и популярных текстах, вторые же – в текстах, справочных и энциклопедических изданиях, ориентированных на специалиста. Мы считаем возможным назвать полисемию такого рода функциональной.

Встает закономерный вопрос: почему, собственно, мы считаем возможным говорить в дан-

ном случае именно о полисемии? Ведь тот факт, что в конкретных употреблениях значение слова может несколько варьироваться, достаточно тривиален и обычно понимается как проявление вариантно-инвариантных отношений, характерных для единиц языка и речи. Мы полагаем, что достаточным основанием для трактовки данного явления как полисемии является то, что значения разной степени информативной «насыщенности» не просто проявляются в различных текстах, но более или менее закреплены за определенными типами текстов, характеризующимися соответствующими композиционно-стилистическими особенностями, целевой аудиторией (т.е. типом коммуниканта) и т.д. Таким образом, разные значения дифференцированы не в языковой системе, но в функциональных вариантах подязыка.

Функциональная полисемия термина, как уже было сказано, обусловлена прежде всего возможностью термина использоваться как в полностью профессиональной, так и в непрофессиональной коммуникативной среде. При этом характер и свойства последней могут существенно варьироваться. Представляется неправомерным жестко противопоставлять друг другу специальное и «профанное» употребления терминологии, рассматривая их как употребления термина и не-термина соответственно. Несмотря на то, что вся полнота значения термина может ускользать от непрофессионала, важным фактором, очевидно, является осознание им факта употребления специального номинативного средства, которым является термин, т.е., иными словами, идентификация термина как термина. Действительно, в разговоре специалиста и неспециалиста возможны коммуникативные неудачи, связанные с расхождением в понимании терминологии, но возможно и достижение достаточной степени понимания.

По мнению О.Б. Йокоямы, коммуникация в принципе возможна только в том случае, когда коммуниканты не только обладают неким общим знанием вообще (что, строго говоря, верно для всех людей без патологий сознания и в определенных, весьма широких возрастных рамках), но и актуализируют такое знание, которое пересекается с актуализированным знанием собеседника (Йокояма, 2005: 27–30). При таких допущениях несопоставимость когнитивных систем приводит к нарушению коммуникации, иными словами, сам факт нормального общения предполагает определенную когнитивную гармонию.

Мы опираемся на допущение того, что семантика терминологической единицы не представляет собой абсолютно четко структурированную си-

стему, в которой все компоненты совершенно равноправны и важны, а организована по полювому принципу с выделением ядра и периферии. Попробуем проследить, что дает нам это допущение применительно к заявленному тезису о существовании функциональной полисемии.

Рассмотрим пример функционирования термина в текстах, ориентированных на коммуникантов с различным уровнем владения предметом, на наиболее близком нам материале лингвистической терминологии – конкретно, проанализируем употребление слова *синоним*.

В школьном учебнике, т.е. в типе текста, который должен донести до лиц, мало знакомых с лингвистической проблематикой, некоторые базовые знания, дается следующее определение: «Синонимы – это слова, различные по звучанию и написанию, но имеющие одинаковое или очень близкое лексическое значение» (Греков и др., 1988: 14).

Научно-популярное издание, предполагающее, очевидно, большую глубину осознания проблемы, дает определение, в котором содержание понятия несколько усложняется: «Синонимы – разноразличные слова, называющие один и тот же предмет, действие, качество, но различающиеся оттенками значения или стилистической окраской» (Вартамян, 1987: 157).

Учебное пособие для высшей школы предлагает, на первый взгляд, не самое развернутое понимание того, что такое синонимы, ср.: «Синонимы – это слова, принадлежащие к одной и той же части речи и имеющие полностью или частично совпадающие значения» (Вендина, 2001: 155). Действительно, данное определение в отличие от предыдущего не оговаривает стилистических различий между синонимами. Однако на самом деле это определение не самодостаточно: далее на протяжении нескольких страниц автор оговаривает такие вопросы, как синонимия по сигнификату или денотату, полнота синонимии, отношения гипо- и гиперонимии и т.д.

Словарь лингвистических терминов О.С. Ахмановой дает куда более сложное определение данному явлению: «**СИНОНИМЫ** (равнозначные слова, равнозначные слова) *англ.* synonyms, *фр.* synonymes, *нем.* Synonyme, *исп.* sinonimos. Те члены тематической группы (во 2 знач.), которые: а) принадлежат к одной и той же части речи и б) настолько близки по значению, что их правильное употребление в речи требует точного знания различающих их семантических оттенков и стилистических свойств. *Русск.* храбрый, смелый, мужественный, стойкий; недурной, неплохой, удовлетворительный; карп, сазан; ива, ветла; *англ.* broad, wide,

large, extensive. **Синонимы абсолютные** (синонимы безотносительные, синонимы полные) *англ.* absolute synonyms. Слова, полностью совпадающие по значению и употреблению, *Русск.* языковедение – языковедение. **Синонимы грамматические** *англ.* grammatical synonyms. Слова с синонимичными грамматическими показателями; равнозначные грамматические конструкции. *Русск.* книга отца – отцова книга. **Синонимы идеографические** (синонимы разнопредметные) *англ.* ideographic synonyms. Синонимы, различающиеся оттенками значения; ср. стилистические синонимы. *Русск.* есть – закусывать, мыться – купаться. **Синонимы относительные** *англ.* relative synonyms. Синонимы, семантическое подобие которых не распространяется на все их значения. *Русск.* живописец – художник. **Синонимы синтаксические** (эквиваленты синтаксические) *англ.* syntactic synonyms. Синтаксические конструкции, соотносимые по построению и совпадающие по значению. *Русск.* Я увидел собаку, бегущую к дому – Я увидел собаку, которая бежала к дому. Когда он обедал, он читал – Обедая, он читал. **Синонимы стилистические** *англ.* stylistic synonyms. Синонимы, различающиеся только стилистически; ср. идеографические синонимы. *Русск.* конь – лошадь, пес – собака. **Синонимы функционально-речевые** *англ.* synonyms by function in speech. Слова или словосочетания, совпадающие по значению с другими словами или словосочетаниями только в данном речевом контексте. *Русск.* гардероб, вешалка, раздевалка *взаимозаменяемы в пределах словосочетания* оставить пальто в гардеробе (на вешалке, в раздевалке), *но нельзя считать их синонимами в словосочетании* обновить гардероб (вешалку, раздевалку)» (Ахманова, 1966).

В специальном монографическом исследовании, подзаголовок которого «синонимические средства языка» указывает на принципиальную важность понятия синонимии и синонима для всей работы, обсуждению проблемы синонимов отводится ни много ни мало сорок страниц (Апресян, 1995: 216–255), причем специально оговаривается, что речь идет о *лексических синонимах*. Дается следующее определение: «Для признания двух слов (или синтаксически неразложимых фразеологических единиц) *А* и *В* лексическими синонимами необходимо и достаточно, (1) чтобы они имели полностью совпадающее толкование, т. е. переводились в одно и то же выражение семантического языка, (2) чтобы они имели одинаковое число активных семантических валентностей, причем таких, что валентности с одним и тем же номером имеют одинаковые роли (или присоединяют к предикату имена одних и тех же актантов), (3)

чтобы они принадлежали к одной и той же (глубинной) части речи» (там же: 223).

Сопоставление приведенных определений позволяет сделать определенные выводы о характере функционирования термина *синоним* в зависимости от целевой аудитории тех текстов, в которых он употребляется. При этом нет никаких оснований усомниться в том, что слово *синоним* во всех случаях является термином, т. е. специальной номинативной единицей, идентичной самой себе.

Во-первых, легко можно выделить базовую часть семантики данного термина, а именно: 1) синонимы – это слова; 2) значения синонимов подобны; 3) форма синонимов различается. Это основа, которая сохраняется так или иначе во всех определениях, которая в первую очередь передается при формировании начальных знаний о языке и которая, в принципе, и обеспечивает возможность коммуникации между специалистами и неспециалистами.

Во-вторых, по мере роста специализированности текста возрастает и сложность, и глубина понятийной насыщенности термина. Если рассматривать приведенные тексты как этапы развития и усложнения семантики термина (к примеру, в процессе формирования профессиональной компетенции лингвиста), то можно отметить следующее: сначала в крайне незначительном объеме вводится представление о сложном составе лексического значения, в котором выделяются собственно семантическая (*оттенки значения*) и прагматическая (*стилистическая окраска*) составляющие, в связи с которыми и возникает возможность семантического дифференцирования синонимов. Затем оговариваются более сложные типы отношений помимо сходства/различия значений. Далее, по сути, рассматривается общая проблематика синонимии как феномена естественного языка с выходом за пределы лексической системы и более глубокой детализацией типов отношений между синонимами. Наконец, синонимы получают определение, встраивающее их в некое концептуальное пространство, в котором они оказываются связанными с некоторыми базовыми понятиями, характерными для определенного способа описания языка (ср.: *выражение семантического языка, активные семантические валентности* и др.).

Довольно легко увязать характер определений с характером текстов: первые три определения реализуются в рамках текстов **учебных** (мы полагаем, что научно-популярный текст также можно считать разновидностью учебного), что, естественно, предполагает невысокую осведомлен-

ность получателя текста о предмете номинации. Характерно, однако, что на более продвинутом уровне (вузовский учебник) термин сначала вводится при помощи вполне тривиального определения, которое затем используется как отправная точка при развитии и расширении понятия.

Справочный текст дает куда более развернутое представление о явлении, при этом отражая наиболее устоявшиеся взгляды на него. Строго говоря, именно справочный характер источника приводит к тому, что в тексте встречаются взаимопроверочные определения, ср.:

- 1) «а) принадлежат к одной и той же части речи (т.е. являются словами. – М.З.) и б) настолько близки по значению, что их правильное употребление в речи требует точного знания различающих их семантических оттенков и стилистических свойств»;
- 2) «слова, полностью совпадающие по значению и употреблению»;
- 3) «равнозначные грамматические конструкции».

Как видно, в данном случае п. 2 противоречит п. 1б, а п. 3 противоречит п. 1а. Мы полагаем, что это естественно для справочного издания, которое по определению не должно быть привязано к какой-то концепции, но, напротив, должно дать столь возможно более широкое представление о некотором предмете.

В отличие от справочного издания текст иссле-

довательский должен не просто продемонстрировать существование определенных пониманий термина, но предложить такую трактовку, которая максимально удовлетворяла бы потребностям исследователя. Такой текст рассчитан на восприятие подготовленным читателем, который, в принципе, имеет достаточное представление о предмете и для которого важны какие-то нетривиальные следствия, неочевидные при поверхностном взгляде на предмет. В частности, например, в определении Ю.Д. Апресяна указывается необходимость анализа актантной структуры слова при определении его синонимичности другому слову, что дает исследователю формальный инструмент для корректного разграничения и описания синонимов и квазисинонимов, в отличие от такого, к примеру, достаточно спорного инструмента, как выражение «оттенок значения» (Апресян, 1974).

Мы видим, что три типа текстов (обучающий, справочный, научно-исследовательский) дают существенно различающееся представление о содержании одной и той же терминологической единицы. Безусловно, причиной этого является факт различия целевых установок, из которых исходили авторы, равно как и факт различия целевых аудиторий данных текстов. Мы полагаем, таким образом, что факт существования функционально дифференцированных значений термина можно считать доказанным.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Значение и оттенок значения [Текст] / Ю.Д. Апресян // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. Вып. 4. – М., 1974. – С. 320–330.
2. Апресян Ю.Д. О регулярной многозначности [Текст] / Ю.Д. Апресян // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXX. Вып. 6. – М., 1971. – С. 509–523.
3. Апресян Ю.Д. Избранные труды: Т. 1: Лексическая семантика: Синонимические средства языка [Текст]: изд. 2-е, испр., доп. / Ю.Д. Апресян. – М.: Издательская фирма РАН «Восточная литература», Языки русской культуры. – 472 с.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
5. Будагов Р.А. Введение в науку о языке [Текст] / Р.А. Будагов. – М.: Просвещение, 1965. – 489 с.
6. Вартаньян Э.А. Путешествие в слово [Текст]: Кн. для внекл. чтения (8–10 кл.) / Э.А. Вартаньян. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
7. Вендина Т.И. Введение в языкознание [Текст] / Т.И. Вендина. – М.: Высшая школа, 2001. – 288 с.
8. Городецкий Б.Ю. Компьютерная лингвистика: моделирование языкового общения [Текст] / Б.Ю. Городецкий // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 24. – М.: Прогресс, 1989. – С. 5–31.
9. Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы [Текст] / В.Ф. Греков и др. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
10. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания [Текст] / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
11. Йокояма О.Б. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов. [Текст] / О.Б. Йокояма. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 427 с.
12. Котелова Н.З. К вопросу о специфике термина. [Текст] / Н.З. Котелова // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1970. – С. 122–126.

13. Левковская К.А. Теория слова, принципы ее построения, аспекты изучения лексического материала [Текст] / К.А. Левковская. – М.: Высшая школа, 1962. – 319 с.
14. Лотте Д.С. Как работать над терминологией. Основы и методы. [Текст] / Д.С. Лотте. – М.: Наука, 1968. – 74 с.
15. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика [Текст]: Учеб. пособ. 2-е изд., испр. / Н.Б. Мечковская. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 207 с.
16. Правиков Ю.В. Профессиональный коммуникативный акт / Ю.В. Правиков // Научный журнал КубГАУ [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2007. – № 04(28). – Шифр Информрегистра: 0420700012\0086. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2007/04/pdf/13.pdf>
17. Реформатский А.А. Введение в языковедение. [Текст] / А.А. Реформатский. 4-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.
18. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология [Текст] / А.А.Реформатский // Вопросы терминологии: Сб. ст. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 46–54.

M. V. ZIMOVAYA

THE NOTION OF FUNCTIONAL POLYSEMY IN TERMINOLOGY

In the paper we propose a hypothesis of the existence of some specific polysemy types in terminology, which emerge due to the terminology semantics being influenced by both natural language vocabulary semantics and the notional system of a branch of science. We conclude that polysemantic terms may emerge under the influence of some pragmatic issues of terminology usage.

Key words: polysemy, terminology, sublanguage, nomination, communication.



Р.В. ЕРМАКОВ, ГОУ ВПО «Орловский государственный университет»
Тел. 8 953 625 22 25; 8 919 267 00 14; roman.ermakoff@yandex.ru

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ АФОРИЗМОВ И.С. ТУРГЕНЕВА В ЭПИСТОЛЯРНОМ НАСЛЕДИИ

В статье рассматриваются вопросы афористики И.С. Тургенева в эпистолярном наследии. Обобщаются различные подходы к пониманию афоризма и его признаков. Предметом рассмотрения в данной статье являются языковые особенности афоризмов И.С. Тургенева из его писем: образность, афористичность, наличие сравнений и т.д.

Ключевые слова: афоризм, афористика, афористичность, афористическое высказывание, эпистолярное наследие, образность, метафора, сравнение.

Творческому наследию И.С. Тургенева посвящено значительное количество работ. Однако до сих пор практически не уделялось внимание афористичности языка как одной из особенностей, которая, на наш взгляд, является важной составляющей тургеневского стиля.

Выборка афоризмов, произведённая из двух изданий Собрания сочинений и писем И.С. Тургенева [29, 30], позволила выявить 387 высказываний и обозначить их как афористические или афоризмы.

Обобщение различных подходов к пониманию афоризма позволяет разграничить три направления в его определении: 1) **философский**, в соответствии с которым афоризм определяется как **мысль** или **изречение** [14, 33, 35]; 2) **литературоведческий**, который квалифицирует афоризм как **жанр** [6, 15, 32]; и 3) **лингвистический**, который определяет афоризм как **текст** [4, 9, 20, 28, 31].

В исследовательской практике определения афоризма эти три аспекта часто переплетаются, в частности это просматривается в определении афоризма, данного современным поэтом В.А. Ермаковым. С его точки зрения, афоризм – это «несколько слов, нанизанных на нить рассуждения; суждение, существующее само по себе, или, если воспользоваться удивительным определением Достоевского, высказывание всечеловека; отношение мысли к фразе»¹.

Опираясь на словарное толкование афоризма [1, 2, 3, 7, 10, 11, 13, 17, 21, 24, 25, 26] и исследовательские определения [4, 5, 8, 9], принимаем рабочее определение афоризма. *Афоризм – это компактный, ёмкий, философски глубокий и обобщающий, логически выстроенный, но иногда неожиданный по умозаключению текст с ключевыми словами, словосочетаниями и авторской логикой их композиционного размещения.* Этим определением мы пользовались при выборке фактического материала из писем И.С. Тургенева и квалификации этого материала как афоризмов. При этом термины *афоризм* и *афористическое высказывание* считаем синонимичными.

Первым из исследователей на афористичность языка И.С. Тургенева обратил внимание академик М.П. Алексеев: «Ценные суждения, серьёзные мысли, дававшиеся Тургеневым иногда в блестящей афористической форме, встречаются даже в маленьких записках, адресаты которых остаются неустановленными. В одной из таких записок Тургенев говорит о демократической сущности литературы: «В ответ на Ваш вопрос позвольте мне сказать, что поэзия никому и ни в какой век собственно не нужна; она – роскошь, – но роскошь, доступная всякому, даже беднейшему: в этом её смысл, и красота, и польза. Ив. Тургенев. Париж. Декабрь 1872»².

Недавно на афористику И.С. Тургенева обратил внимание В.Б. Оболенский: «наряду с глубокими философскими обобщениями существует афористика шутливая, ироническая. Всё это можно найти в афоризмах большого писателя И.С. Тургенева» [19, с. 87].

Словари и энциклопедии афоризмов цитируют афоризмы Тургенева преимущественно из его художественных произведений, например, из «Стихотворений в прозе»: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!.. нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу»³; «Хочешь ты её узнать, эту тяжкую вину, которую ты не в силах понять, которую я растолковать тебе не в силах? Вот она: ты – молодость; я – старость»⁴.

Примеры афоризмов из писем в лексикографических источниках немногочисленны, но они есть. В «Словаре афоризмов русских писателей» приведены три афоризма Тургенева из его писем: «Нет счастья вне Родины, каждый пускает корни в родную землю» [13, с. 515]; «Нечего ждать вдохновения; придёт оно – тем лучше, а ты всё-таки работай» [там же]; «Правда – воздух, без которого дышать нельзя» [там же, с. 517]. Обращаем внимание на неточность цитирования, у Тургенева эти афоризмы звучат следующим образом: Нет счастья вне семьи – и вне родины; каждый сиди на своём гнезде и пускай корни в родную землю...»⁵; «...без упорной работы всякий писатель или художник непременно остаётся дилетантом; нечего тут ждать так называемых благодатных минут вдохновения: придёт оно – тем лучше; а ты всё-таки работай»⁶; «Правда – воздух, без которого дышать нельзя; но искусство – растение, иногда даже довольно причудливое, которое зреет и развивается в этом воздухе»⁷.

Сам И.С. Тургенев в письме к Я.П. Полонскому от 6 (18) сентября 1882 года сочинил несколько изречений, обозначенных им самим как афоризмы: «На прощанье позволь тебе сообщить несколько афоризмов, которые созрели во мне в течение уже довольно долгой жизни:

- а) *Никогда* ничего неожиданного не случается – ибо даже глупости имеют свою логику.
- б) предчувствия *никогда* не сбываются.
- в) сообщённые за вернейшие известия *никогда* не сбываются.
- г) следует:

размышлять о прошедшем,
удовлетворять требованиям настоящего
и никогда не думать о будущем».

И, наконец, самый главный афоризм:

Человек, желающий жить спокойно!

Никогда ничего не предпринимай,

Ничего не предполагай,

Ничему не доверяйся и ничего не опасайся!!»⁸.

Афоризмы Тургенева достаточно разнообраз-

ны по своему содержанию. Это размышления о родине, о судьбе человека, о жизни и смерти и т.д. Все эти размышления логически выстроены, философски мудры, назидательны, порой неожиданны по умозаключению. Таковы: «Женщины любят гладить по головке, особенно после того как оцарапали, – и это называется у них добротою»⁹; «...каждая глупость есть неразвитая мудрость...»¹⁰; «...до царей, известно, истина проникает с трудом»¹¹ [ПСС и П., Т. 11. 1999, 127] *Das Leben ist ein Reihe plötzlic herabfallender Blumen... oder Kieselsteine* («Жизнь состоит из вереницы внезапно падающих на тебя сверху цветов... или булыжников») ¹²; «...les choses agréables ne sont pas toujours saines» («...приятные вещи не всегда бывают полезны») ¹³ и мн. др.

Предметом нашего рассмотрения в данной статье являются языковые особенности афоризмов: метафоричность, образность, наличие ярких сравнений.

Образность языка Тургенева, а также достаточно активное использование таких языковых средств, как метафоры, сравнения, преимущественное использование сложноподчинённых предложений – это общезыковые особенности тургеневского языка и стиля, но они находят своё отражение в эпистолярном наследии в целом и в тех афористических высказываниях, которые используются в тексте писем. А.В. Королькова указывает, что «использование стилистических фигур и тропов не только укрепляет структуру афоризма, но и обуславливает его эмоциональную действенность и оригинальность» [13, с. X].

Метафоричность афоризмов Тургенева связана с использованием общезыковых метафор и созданием индивидуально-авторских, собственно тургеневских метафор. Общезыковыми метафорами являются такие словосочетания: литературный голод, железный век, *maillot rose* (розовая мечта) и др., которые сохранили свою «свежесть» и потому хорошо вписались в контекст его афоризмов.

В эпистолярном наследии Тургенева чаще встречаются поэтические метафоры, которые свидетельствуют об индивидуальном осмыслении многих реалий, окружающих бытие Тургенева и его современников. Вот некоторые примеры: «Муха ещё жужжит – а через мгновенье – тридцать, сорок лет, тоже мгновенье – она уже жужжать не будет – а зажужжит – та же муха, только с другим носом – и так во веки веков. Брызги и пена реки времён!»¹⁴; «...Надо всячески стараться держаться на поверхности <...>, а то глупая житейская волна сейчас затопит»¹⁵; «Земное всё прах и тлен – и

блажен тот, кто бросил якорь не в эти бездонные воды! Имеющий веру – имеет всё и ничего потерять не может; а кто её не имеет – тот ничего не имеет, – и это я чувствую тем глубже, что сам я принадлежу к неимущим»¹⁶. В приведённых примерах индивидуально-авторские метафоры включают в себя общеязыковые и потому воспринимаются как своеобразные, неповторимые и в то же время хорошо вмонтированные в текст эпистолярного послания: *брызги и пена (реки времён); глупая житейская (волна затопит); (бросить якорь) в бездонные воды.*

Афористические высказывания Тургенева в его эпистолярной строятся иногда на основе сравнений. Обычно сравнение выражено сочетанием существительного с союзами *как, словно*: «...Всякий талант, как всякое дерево, даёт только те плоды, которые ему приличествуют...»¹⁷; «...Женщина – как усердие Клейнмихеля – всё преодолевает!»¹⁸. В переводных афоризмах используется конструкция с союзом *comme* во французском языке и *wie* – в немецком: «La vie vous passy par-dessus la tete, comme de l'herbe» (Жизнь, словно трава, покрывает вас с головой). Особым изяществом характеризуется афоризм Тургенева, в котором традиционное сравнение с союзом *как* сопровождается иноязычным словом: «Der Tod ist ein Feinschmecker – und verzehrt die Menschen am liebsten wie die Fasanen – mit starkem haut gout» (Смерть – тонкий гурман, она любит поедать людей, как фазанов, с острым душком).

Объектом сравнения в афоризмах Тургенева выступает человек: женщина сравнивается с усердием, люди – с фазанами, лучшие люди – с лучшими книгами; человеческая судьба – с охотником на зайцев; некоторые качества человеческой натуры, например, лень сравнивается с поеданием устриц.

Образность – одна из особенностей наследия Тургенева, которая была отмечена многими исследователями его творчества [16, 27, 22, 34]. Образность в афористических высказываниях писателя – результат его размышлений, во многом связанных с личными переживаниями самого Тургенева, его собственными наблюдениями.

Яркие образы, в том числе касающиеся животного и растительного мира, используются во многих письмах И.С. Тургенева и становятся основой его афористических раздумий. Один из таких примеров мы находим в письме к А.И. Герцену. Следует отметить, что письма Тургенева к Герцену отличаются ярко выраженной эмоциональностью, связанной с размышлениями о судьбах России, о ментальности русских: «История, филология, ста-

тистика – вам всё нипочём; – пишет И.С. Тургенев – нипочём вам факты, хотя бы, например, тот несомненный факт, что мы, русские, принадлежим и по языку и по породе к европейской семье, «genus Euroraеum» – и, следовательно, по самым неизменным законам физиологии, должны идти по той же дороге». Это рассуждение Тургенева завершается ярким образным сравнением, которое является выводом из всего предшествующего текста: «Я не слыхал ещё об утке, которая, принадлежа к породе уток, дышала бы жабрами, как рыба»¹⁹.

В письме к М.М. Стасюлевичу, говоря о статье В.П. Буренина «Литературные очерки», И.С. Тургенев так же удачно употребил образное выражение: «И слепая свинья иногда найдёт жёлудь; статья Буренина по поводу известного изречения, что Некрасов, мол, выше Пушкина и Лермонтова, очень недурна»²⁰.

Характерными для афористических высказываний Тургенева оказались образы насекомых (мухи), животных (зверь, заяц, свинья, медведь), птиц (утка) и растений (дерево, дуб, жёлудь).

Образными являются афористические высказывания Тургенева о жизни, которая олицетворяется с цветами на сухом дереве, с листьями на покореженном дереве, с грибами, которые вырастают на пне разбитого молнией дуба: «Когда молния разбивает дуб, кто думает о том, что на его пне вырастут грибы...»²¹; «...Дуб и цветок заждаются одинаково»²².

А.П. Алексеев, говоря о стилистической близости художественной прозы и писем Тургенева, о «повторяемости в письмах определённого периода тех или иных стилистических формул», заметил: «Так, для 50-х годов такой устойчивой формулой в письмах был образ «гнезда» в применении к его собственной горькой судьбе...»²³.

В афоризмах из писем Тургенева образ гнезда как «семьи», «дома» оказался сквозным: «сиди на своём гнезде»; «иметь своё гнездо»; «коли гнезда нет»; «не иметь гнезда»; «на краешке чужого гнезда». Образ гнезда использован И.С. Тургеневым в письмах к Боткину В.П., Маркович М.А., Толстой М.Н. Источником образности в примерах со словом *гнездо* оказывается семантическая многослойность этого слова. Для Тургенева гнездо – это и своя семья, и чужая семья, и родной дом.

Отметим, что существительное «гнездо» в различных падежах как словесная реализация образа гнезда используется также в эпистолярном наследии матери И.С. Тургенева – Варвары Петровны: «Где же мне жить, пока я поеду к Ваничке, пока столько накоплю, чтобы назначить, где моё гнездо будет»²⁴ [Письмо 1839 года, 8 октября];

«Смешно в 50 лет начать гнездо вить... вы как хотите и где хотите. – Моё гнездо в могиле» [Письмо 1839 года, 28 мая]; «Мы прежде всего свили гнездо, в которое ждём своих птенчиков. – У меня прекрасный маленький московский дом...» [Письмо 1840 года, 30 ноября/13 декабря]; «А я, видя, что птенцы, оставя гнездо, где приготовлено им и место и пшено... И я вылетела из гнезда» [Письмо 1843 года, 29 мая]; «И так он себе и завёл гнездо, попал в болото» [Письмо 1843 года, 12 октября].

Глубокая образованность и незаурядный талант Тургенева позволяют ему в своих афористических высказываниях указывать на тот источник, который стал основой афористических размышлений. Нами выявлено более 20 случаев, когда писатель либо указывает источник своего афористического размышления, либо признаётся в перефразировании поговорки или цитаты. По характеру источника, который назван Тургеневым, эти афоризмы можно разделить на три группы. К **первой группе** принадлежат афоризмы, в структуре которых присутствуют вводные слова и конструкции типа: «говорят», «как говорится у нас» и т.д.: «Беспричинные страсти, говорят, самые сильные и продолжительные»²⁵; «Как говорится у нас, надо уметь чёрту в глаза посмотреть – и ничего нет хуже, как упорствовать на ложной дороге»²⁶. Ко **второй группе** относятся афористические высказывания, в которых писатель использует цитаты, принадлежащие конкретным лицам, их имена названы в афористических высказываниях: Ларошфуко, Гоголь и т.д.: «Уже Ларошфуко сказал, что в каждом из нас довольно твёрдости душевной, чтобы сносить чужие беды»²⁷; «Человек всегда будет плевать», – сказал уже Гоголь». В примечаниях Академического издания сказано, что это «неточная цитата из «Мёртвых душ». У Гоголя: «Что глядеть на то, что человек плюётся! Человек всегда плюётся: он так уж создан» (т. 2, гл. II – слова Чичикова, обращённые к Тентеникову)»²⁸; «Будет, что будет, а будет, что бог даст», – говаривал Б. Хмельницкий; «Будет, что будет – и непременно будет ерунда», – говорю я»²⁹. К **третьей группе** принадлежат афоризмы, в которых Тургенев перефразирует известные поговорки и цитаты, что некоторыми современными исследователями квалифи-

руется как *антиафоризмы, антипословицы, антипоговорки* [18]. В афоризме «Увы! человек предполагает – а уж неизвестно кто располагает»³⁰ Тургенев перефразировал известную поговорку «Человек предполагает, а Бог располагает».

Согласно примечаниям к Академическому изданию, в письмах использована Латинская перефразировка слов из ветхозаветной книги Иисуса сына Сирахова (гл. 28, стр. 22): «мне вчера, а тебе сегодня»: «Все люди – жалкие, слабые, на смерть осуждённые существа». «Сегодня – тот, завтра я» – как же не сострадать ближнему – и кто из нас безгрешен, кто имеет право строго судить другого?»³¹. В третью группу включено также афористическое высказывание, в котором Тургенев перефразирует слова популярной в XVIII в. французской песни из одной комедии Монвеля «L' Erreur d'un moment, ou la suit de Julie» (муз. Дездеа): «Faut d'la vertu, pas trop n'en faut» («Добродетель нужна, но слишком много её не нужно»). «...Faut de la modestie – pas trop n'en faut» (...скромность нужна, но слишком много её не нужно)³². И.С. Тургенев не просто использует чужие цитаты, пословицы, поговорки, а перефразирует их или удачно обыгрывает. Это характерно, например, при использовании немецкой поговорки «Голод – лучший повар»: Ich weiss nicht, ob Hunger wirklich der beste Koch ist – aber das Faulenien ist geiss der beste Aryt («Не знаю, в самом ли деле голод – лучший повар, но уж во всяком случае безделие – лучший врач»)»³³. Аналогичная картина выявляется при использовании слов Мефистофеля в письме к Полине Виардо «...man bleibt doch immer was man ist» (...человек остаётся всегда тем, что он есть). Эти слова в Академическом издании интерпретируются как парафраз из первой части «Фауста»: «Du bleibst doch immer was du bist» («Ты – то, что представляешь ты собою») (пер. Б. Пастернака)³⁴.

Погружение в мир тургеньевских афористических высказываний дополняет сложившееся представление о мировосприятии писателя, позволяет глубже осмыслить языковую картину мира и понять, что афористичность – это неотъемлемая черта тургеньевского стиля, объединяющая его художественное творчество и эпистолярный.

Примечания

¹ Из книги: Серегин В.Г. Короче говоря. Афоризмы. [Текст]. – Орёл: Издатель Александр Воробьёв, 2005 – 128 с.

² Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 1. – 1982. – С. 39.

³ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Сочинения. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 10. – 1982. – С. 172.

⁴ Там же. С. 179.

- ⁵ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 4. – 1987. – С. 63.
- ⁶ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961 – 1968. – Т. XI – 1966. – С. 280.
- ⁷ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 8. – 1990. – С. 96.
- ⁸ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. – Т. 13, кн. 2. – 1968. – С. 33.
- ⁹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 4. – 1987. – С. 97.
- ¹⁰ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. Т. 1, кн. 1 – 196. – С. 174.
- ¹¹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 11. – 1999. – С. 127.
- ¹² Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 6. – 1988. – С. 131.
- ¹³ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 4. – 1987. – С. 107.
- ¹⁴ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 5. – 1988. – С. 129.
- ¹⁵ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 9, 1995, 110–111.
- ¹⁶ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 4. – 1987. – С. 382.
- ¹⁷ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 7, 1990. – С. 204.
- ¹⁸ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. – Т. XII, кн. 1 – 196. – С. 110.
- ¹⁹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 5. – 1988. – С. 126.
- ²⁰ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. – Т. XII, кн. 2. – 1968. – С. 275.
- ²¹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 2. – 1987. – С. 124.
- ²² Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. – Т. XIII, кн. 2. – 1968. – С. 72.
- ²³ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 1. – 1982. – С. 28.
- ²⁴ Здесь и далее цитируется по копии, хранящейся в музее-заповеднике «Спасское-Лутовиново».
- ²⁵ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 12. – 2000. – С. 71.
- ²⁶ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. – Т. XII, кн. 1. – 1966. – С. 320.
- ²⁷ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 10. – 1994. – С. 182–183.
- ²⁸ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 12. – 2000. С. 63.
- ²⁹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961–1968. – Т. XII, кн. 1. – 1966. – С. 292.
- ³⁰ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 7. – 1990. – С. 99.
- ³¹ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 11. – 1999. – С. 233.
- ³² Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 10. – 1994. – С. 232.
- ³³ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 6. – 1989. – С. 93.
- ³⁴ Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982. – Т. 7. – 1990. – С. 102.

Библиографический список

1. Брокгауз Ф.А. и Ефрон И.А. Энциклопедия в 26 томах. [Текст]. Т. 4 Репринтное воспроизведение издания Ф.А. Брокгауз и И.А. Ефрон 1890 «Терра» – «Terra», 1990. – 950 с.
2. Большой толковый словарь русского языка [Текст]. Под ред. С.А. Кузнецова, изд. Норринт, 2000. – 1536 с.
3. Большая советская энциклопедия [Текст]. Главный редактор А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 608 с.
4. Ваганова Е. Ю. Афоризм как тип текста в аспекте интертекстуальности: Диссертация кандидата филологических наук: 10.02.04. Калининград, 2002. – 261 с. РГБ ОД.
5. Ван Лин. Композиционно-синтаксическая организация русских афоризмов второй половины XIX века: Диссертация кандидата филологических наук: 10.02.01 – русский язык, СПб., 2005.

6. Гуля Н.П. Дидактическая афористика Древнего Египта [Текст]. Под ред. академ В.В. Струве, – Ленинград, 1941. – 276 с.
7. Даль В.И. Словарь живого великорусского языка в 4 томах [Текст] Т.1. – М.: Русский язык, 1981. – 699 с.
8. Дмитриева О.А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов: На материале французского и русского языков: Диссертация кандидата филологических наук: 10.02.01. Волгоград, 1997. – 189 с. РГБ ОД
9. Землянская Е.В. Структурно-семантические и функциональные особенности стилиевой интертекстуальности в англоязычном афоризме: Диссертация кандидата филологических наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2004. – 209 с. РГБ ОД
10. Квятковский А.П. Поэтический словарь [Текст]. М.: Советская энциклопедия, 1966. – 376 с.
11. Краткая литературная энциклопедия в 8 томах [Текст]. Гл. ред. А.А. Сурков. Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1962.
12. Королькова А.В. Русская афористика в контексте фразеологии: Диссертация доктора филологических наук. 10.02.01. Смоленск, 2005. – 422 с. РГБ ОД
13. Королькова А.В. Словарь афоризмов русских писателей [Текст]. / А.В. Королькова, А.Г. Ломов, А.Н. Тихонов; под рук. д-ра филол. наук, проф. А.Н. Тихонова. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2004. – XX. 636 с.
14. Коряковцев А. Карнавал языка. Афоризм как литературный жанр [Текст] Урал. – № 3. – 2002. – С. 190–206.
15. Кулишкина О.Н. Русский афоризм XIX – начала XX века: эволюция и сферы влияния жанра. Специальность 10.02.01 – русская литература/ Автореферат на соискание учёной степени доктора филологических наук. СПб., 2004.
16. Курляндская Г.Б. Художественный метод Тургенева-романиста [Текст]. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1972. – 344 с.
17. Литературная энциклопедия терминов и понятий [Текст]. Гл. ред. Николюкин. – М.: НПК «Интелвак», 2001–1597 с.
18. Мокиенко В.М., Вальтер Х. Прикольный словарь (антипословицы и антиафоризмы) [Текст]. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. – 384 с.
19. Оболенский В. «Афоризмы И.С. Тургенева». Наш Тургенев [Текст]. – Издатель А. Воробьёв, 2008. – 96 с. ил.
20. Оболенский В.Б. Афоризмы и анекдоты [Текст]. Издание 3-е, переработанное и дополненное. – Орёл: Издатель А.В. Воробьёв, 2003. – 40 с.
21. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов [Текст]./ Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
22. Протопопов С.В. О некоторых особенностях языка романа И.С. Тургенева «Накануне» [Текст]. – В кн.: Учёные записки. (Кафедра русской и зарубежной литературы). Т. 4. Вып. 2. – Краснодар, 1962. – 125 с.
23. Серегин В.Г. Короче говоря. Афоризмы [Текст]. – Орёл: Издатель Александр Воробьёв, 2005. – 128 с.
24. Словарь русского языка в 4-х т. [Текст] / АН СССР, Ин-т рус. яз. под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.
25. Словарь современного русского литературного языка в 17 томах [Текст]. Издательство Академии наук СССР. – Москва–Ленинград, 1950
26. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20 000 слов. [Текст]. – СПб.: «Дуэт», 1994. – 752 с.
27. Старенков М.П. Язык и стиль «Записок охотника» И.С. Тургенева [Текст]. – В кн.: Творчество И.С. Тургенева: сборник статей под ред. И.Т. Трофимова. – М., 32–68 с.
28. Тангир К.М. Русские антонимичные афоризмы: речевые аспекты конфликтности и парадоксальности: Автореферат дис. доктора филологических наук: 10.02.01. Краснодар, 2007.
29. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 28-ми т. – Письма. – В 13-ти т. – М. – Л.: Наука, 1961 – 1968.
30. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. – В 30-ти т. – Письма. – В 18-ти т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1982.
31. Фадеева О.М. Афористика Э.М. Ремарка и проблемы её воссоздания в русских переводах. Диссертация кандидата филологических наук. – Магадан, 2003. – 210 с.
32. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика [Текст]. М.: Наука, 1990. – 419 с.
33. Философская мысль в афоризмах веков [Текст]. Сост. Л.Е. Лавренова. – СПб.: Паритет, 1999. – 352 с. с ил.
34. Чичерин А.В. Тургенев и его стиль [Текст]. – В кн.: Чичерин А.В. Ритм образа: Стилистические проблемы. – М.: Сов. писатель, 1973. – С. 27–59.
35. Шарапов И.П. Одна из тайн КГБ (к истории инакомыслия в Советской России) [Текст]. – М.: Изд. «Автора», 1990. – 116 с.: портр.

R.V. ERMAKOV

APHORISTIC CHARACTER OF I.S. TURGENEV'S STATEMENTS TAKEN FROM HIS EPISTOLARY HERITAGE IS DISCUSSED IN THIS ARTICLE

The synthesis of different approaches to the understanding of the aphorism is revealed. The subject under consideration in this article is the linguistic characteristics of Turgenev's aphorisms, taken from his letters. These linguistic characteristics include figuration, different types of comparison, etc.

Key words: the aphorism, aphoristic, aphoristic character, statement, epistolary heritage, figuration, metaphor, comparison.

*Н.Л. ЕРМАКОВА, аспирантка кафедры русского языка филологического факультета Орловского государственного университета, главный редактор издательства ОрелГАУ
Тел. 8 903 8818336; nel.ermakowa@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ СОЮЗОВ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ В ЛИРИКЕ XIX–XX ВЕКОВ

В статье рассматривается вопрос употребления сравнительных союзов в сложноподчиненных сравнительных предложениях на примере лирики XIX–XX веков. Дано описание основных союзов, которые используют авторы в своих текстах для передачи семантики сравнения. На основе проведенного анализа лирических произведений сделаны выводы, раскрывающие особенности употребления сравнительных союзов в сложноподчиненных сравнительных предложениях.

Ключевые слова: *сравнительный союз, сложноподчиненное сравнительное предложение, реальная и нереальная модальность, метафора.*

Употребление сравнительных союзов в качестве грамматического показателя сравнения в прозаических и лирических текстах неодинаково. В прозе для обозначения компонента сравнения используется все существующее разнообразие сравнительных союзов русского языка и их вариаций. Это дает возможность проследить на разных временных срезах за появлением или утратой того или иного союза. В лирике же даже на большом промежутке времени наблюдается некое однообразие в употреблении сравнительных союзов (это союзы **как, как бы, будто, будто бы, как будто, как будто бы, точно, словно, как так, чем тем, равно как**). В данном случае мы можем наблюдать лишь за изменением степени их употребительности в текстах разных исторических периодов, взятых нами для исследования. Анализируем мы сложноподчиненные сравнительные предложения (далее СПП) в лирике XIX–XX веков.

СПП с семантикой сравнения построены по строгой логической схеме. Они двухкомпонентны. В первом компоненте обозначается сравниваемое (то, что сравнивается). Это главное предложение в составе СПП. В нем присутствует эксплицитно выраженное основание сравнения – действие или признак, на основе которых происходит сопоставление предметов или явлений.

Во втором компоненте указывается то, с чем производится сравнение. Этот компонент – придаточное предложение – называется компаративным, в нем присутствует сравнительный союз.

*Прими ж привет мой благодатный
За много красных дней,
Блестящих в памяти моей, (1)
(2) **Как** образ месяца янтарный
В стекле играющих зыбей! (П.Л. Вяземский)*

В составе первого компонента СПП (1) – главной части предложения – названо сравниваемое – дни (дней), основание сравнения – блестящих, в составе компаративного компонента (2) – то, с чем дни сравниваются, – образ месяца, а также грамматический показатель сравнения (маркер) – союз **как**.

Е.Т. Черкасова выделяет признаки, характерные для сравнительных союзов [6, с. 164]:

- выполняют связующую роль: соединяют либо два одноформленных непредикативных члена предложения (которые могут быть выражены только именем существительным) и одновременно относят их к третьему члену (выраженному словом со значением качественного или процессуального признака), либо ча-

сти сложного предложения, соотношением реального сочетания которых создается общее синтаксическое значение, выразителем которого является сравнительный союз;

- являются обязательным структурным элементом сравнительных конструкций: устранение их ведет либо к полному распаду логико-грамматических связей (между членами предложения), либо к изменению этих связей (между частями сложного предложения);
- выражают отношения уподобления, сходства, являясь единственным формальным показателем синтаксических связей;
- место союза строго закреплено: в простом предложении – всегда перед вторым членом сравнения, в сложном – в абсолютном начале придаточной части.

Сравнительные союзы с учетом реализации объективных модальных значений делятся на две группы: союзы реальной и нереальной модальности. К грамматическим показателям реального сравнения относятся союзы **как, так же как (и), точно так же как (и), подобно тому как, как...так (и), равно как (и), точь-в-точь как, чем, нежели, чем...тем** и др. В группу союзов нереального (ирреального, гипотетического, метафорического, образного, недостоверного) сравнения входят **будто, будто бы, как будто, словно, точно, как**, синонимичный союзу **будто** и подобным ему маркерам, **ровно, как бы, как если бы** и др. Доминантой союзной системы сравнительных СПП является союз реальной модальности **как** [4, с. 54; 3, с. 105].

Необходимо отметить, что союз **как**, по справедливому мнению В.А. Белошапковой [1, с. 733] и М.В. Ляпон [4, с. 603], выражает недифференцированные сравнительные отношения: в разных предложениях он может указывать на достоверность или на недостоверность сравнения. Союз **как (= будто)** возможен в СПП, если в них нет семантически однородных предикатов: *И долго мчатся эти воды, // Все не мешаясь меж собой, // как ты сквозь дни мои и годы // идешь струею голубой* (В.А. Солоухин) (Ср.: ... мчатся воды не мешаясь, **будто** ты идешь).

М.И. Черемисина справедливо отмечает, что синтаксическая категория сравнения в современном русском языке формируется на пересечении двух категорий: первичного сравнения (предложения с грамматическим показателем реального сравнения **как**) и метафоры. Предложения с союзом **как** не метафоричны, а, наоборот, предшествуют метафоре. Сравнения же, оформленные грамматическими показателями **будто, словно, точно, как будто** и др., метафоричны, потому что в них происходит семантический сдвиг, присущий

метафоре [7, с. 247–248]: *Лежат развалины собора, // как будто спит былая Русь* (Н. Рубцов).

В метафорических (образных) сравнительных конструкциях сопоставляется различное, но это сопоставление происходит через импликацию вспомогательного звена, в котором устанавливалось тождество. В результате этого внутри предложения осуществляется процесс, обратный уподоблению, – предметы, действия или признаки распадаются. Вследствие этого компаративный компонент приобретает переносное значение, метафоризируется: *Где-то в небе возникли высокие звуки, // Будто тихо и нежно кто-то тронул струну* (Ю.И. Визборн) (Ср.: *Где-то в небе возникли высокие звуки, как бывает, когда кто-то тронул струну*).

Еще в древних памятниках намечилось деление средств связи в сравнительных предложениях в соответствии с их значением на союзы реальной и ирреальной моральности. В древнерусском языке функционируют церковнославянские книжные союзы *якоже, яко, аки (акы)* в функции реального и ирреального сравнения, проявляя многозначность. В деловой письменности употребляется союз **как**, который к середине XVIII века развил многозначность и стал выполнять функции союзов *яко, якоже, аки (акы)*. На базе этого союза формируются союзы **так же как, точно так же как, подобно тому как, так как**. В древних памятниках встречаются также союзы **нежели, чем, чем... тем**. В этом ряду союзов наиболее древние по происхождению и продуктивные по употребительности в XII–XVIII веках союзы **как, нежели, чем**. На основе союзов *яко, аки* развились сравнительные союзы ирреальной модальности *яко бы, аки бы*. Процесс активного появления союзов гипотетического сравнения – вторая половина XVIII века. В этот период появляются союзы **как будто бы, будто бы, словно, ровно, точно, как бы, как что, будто**. Позднее остальных появились союзы **чем если бы, как если бы**. В начале XIX века современная система сравнительных союзов в основном сложилась, они образовались на базе средств исконно русских.

Хотя в общих чертах система сравнительных союзов сложилась в начале XIX века, внутри ее происходили изменения на протяжении всех выбранных нами для исследования временных отрезков (10–30-е гг. XIX в., 90-е XIX в., 30-е гг. XX в., 70–2000-е XX в). Предметом нашего наблюдения стали лирические произведения, в которых употребление сравнительных союзов имеет свои отличительные особенности в отличие от прозаических текстов.

Из всего богатства и разнообразия сравнительных союзов, которые известны в русском языке, на протяжении всех трех исследуемых периодов встречаются лишь некоторые из них. Это **как, как**

бы, будто, будто бы, как будто, как будто бы, точно, словно, как так, чем тем, равно как. А основной процесс внутри самих союзов связан лишь с изменением степени их употребительности в лирических текстах.

В течение исследуемых периодов изменялось соотношение союзов реальной и ирреальной модальности. Частотность союзов реальной модальности снижается, ирреальной – увеличивается. Самый частотный среди союзов достоверного сравнения союз **как** в лирических текстах выражает ирреальное, метафорическое значение, являясь наиболее употребительным на протяжении всех исследуемых периодов (более 80% из всего собранного языкового материала).

Интенсивное развитие претерпевает союз **будто**, продуктивность которого от первого периода к третьему увеличивается в 2,8 раза, и **как будто** – в 1,9 раза. Они становятся на сегодняшний день самыми употребительными союзами после союза реальной модальности **как**. Употребительность союза связана с его многозначностью, способностью выражать все оттенки ирреального сравнения.

Это гордое чело!

Как оно в толпе народной

Величаво, благородно,

Будто жизнью расцвело. (А. Полежаев)

Все, чем оно томилось и страдало,

Как будто унесли собою облака. (А.Н. Плещеев)

За исследуемые периоды употребительность союза **словно** выросла в 1,6 раза, что связано с демократизацией языка литературы этого периода. Как и союз **будто**, он обладает широким семантическим диапазоном.

*Се, и теперь ты для нас как
глагол проповедуешь бога,*

Будто народу беды дальномечущий Феб устрояет... (Д.В. Давыдов)

Холод-жар по щекам течет,

Словно белка летает с плеча на плечо.

(И.И. Шкляревский)

Синонимичный ему союз **точно** отличается от него стилистической окраской. На рубеже XIX–XX веков в лирике его употребительность снижается в 0,6 раза.

Спит он, а ивы над ним наклонились,

Свесили ветви кругом,

Точно в раздумьи они погрузились,

Думают думы о нем. (С. Есенин)

Наряду с выделенными союзами нереальной

модальности наблюдается интенсивное развитие союза реальной модальности **как ... так** в сравнительно-уподобительном значении, который характерен в основном для официально-делового стиля, в 1,6 раза.

*Но **как** моря не могут жить без рек,
Как без дождей земля оскудевает,
Так без любви сердечной человек
Духовно в чем-то все же прозябает.*

(Э.А. Асадов)

Союзы **как будто бы, будто бы, как бы** выходят из употребления в связи с их модальной избыточностью. Их употребительность в начале XIX века объяснима отсутствием четкого осознания языковой личностью ирреальности значения союзов **будто, точно, словно**. В связи с этим существует необходимость усиления другим союзом и частицей **бы** их ирреального значения.

*Казалось, он не стар, но был уж сед,
Как будто бы погиб под ношей бед.*

(Н.П. Огарев)

Вдруг увидел, о землю врос,

Будто бы стукнулся о стену. (Н.П. Ваншенкин)

Хоть бы палку ли рядом воткнуть,

Как бы жадно вокруг он обвился.

(В.А. Солоухин)

На исследуемых временных отрезках происходит снижение продуктивности союза **чем ... тем** как специализированного средства выражения сравнительно-сопоставительно-степенного значения, практически не имеющего синонимов в языке, и союза сравнительно-сопоставительного значения **равно как**.

Чем больнее душе мятежной,

Тем ясней миры.

(А. Блок)

Как гордая сосна, листов не меняя,

Зеленая в осень и в зиму стоит,

Равно неизменная дружба святая

До гроба живительный пламень хранит.

(Н.И. Гнедич)

Узкая специфика употребления сравнительных союзов в лирических текстах определяет главным образом, и то, что одни и те же союзы оформляют внутри вида СПП сравнения, согласно структурно-семантической классификации А.К. Федорова, различные группы предложений. Например, наиболее частотный союз **как** встречается не только в СПП обстоятельственных образа действия, степени действия и качества, где он выражает значение реальной модальности, но и в СПП определитель-

ных и собственно сравнительных: *Блаженства сердцу нет другого, / Как жить одним, одно любить* (И.И. Козлов), *Но знаю, искра тлеет где-то// как феникс воскресает страсть, – // И в новый вихрь огня и света // Нам будет сладостно упасть!* (Брюсов); а союзы **будто, как будто, словно** в СПП **причины**: *Иду, сутуля плечи,/ как будто что-то проиграл и расплатиться нечем* (Е. Евтушенко), *Молча вслед глядела и дрожала, / будто виноватою была* (Л. Васильева).

Необходимо отметить, что при подсчете союзов, встречающихся в лирических текстах, и обобщении наблюдений нельзя не учитывать индивидуальные предпочтения авторов при выборе того или иного союза для раскрытия своего поэтического образа. Например, в творчестве Е. Евтушенко преобладает союз **как будто**, у Куныева – **словно**, у Есенина – **точно**.

Таким образом, в лирических текстах XIX–XX веков в отличие от прозаических наблюдается в основном употребление союзов нереальной (ирреального, гипотетического, метафорического, образного, недостоверного сравнения) модальности. Самый распространенный союз реальной модальности **как** в лирических текстах выражает нереальную модальность. На всех временных отрезках в анализируемых произведениях встречается лишь одиннадцать сравнительных союзов (**как, как бы, будто, будто бы, как будто, как будто бы, точно, словно, как так, чем тем, равно как**), причем уже к современному периоду из наиболее частотных можно выделить всего пять – **как, будто, как будто, словно, как ... так**. Исключение составляет союз реальной модальности **как ... так**, его интенсивное развитие, особен-

но в современном периоде, отражает приход в лирику влияний официально-делового стиля.

Язык прозы отличается от языка поэзии своей «естественной» семантикой, прямолинейностью, преобладанием союзов реальной модальности над союзами нереальной модальности, использованием сложных и распространенных союзов, таких как **так же как, точно так же как, подобно тому как, чем если бы, как если бы, вместо того чтобы** и других. В поэзии же все наоборот, и употребление в ней такого рода сложных союзов лишило бы лирический текст его природной «легкости», плавности, метафоричности, «изысканности поэтических образов», поэтому авторы объединяют «компоненты» своего мироощущения простыми союзами, которые изначально «вбирают» в себя семантику сравнения.

Построение лирического произведения подчинено своим собственным законам, возможно, поэтому наблюдается постепенное доминирование в лирических текстах на протяжении всех исследуемых периодов всего лишь пяти сравнительных союзов. Авторы используют уже давно известные шаблоны манеры поэтического письма, в которой употребляют наиболее яркие союзы ирреального, гипотетического, метафорического, образного, недостоверного сравнения, такие как **будто, как будто, как, словно**.

Таким образом, в лирических текстах XIX–XX веков употребляются сравнительные союзы нереальной модальности, которые помогают авторам создавать метафорические образы. Вариации союзов ограничены, а основные изменения на временных отрезках связаны со степенью их употребительности.

Библиографический список

1. Грамматика современного русского литературного языка [Текст]. – М., 1970.
2. Дружинина С.И. Изменения в семантике и структуре предложений с грамматическими показателями сравнения с 20–30-х годов XIX века до конца XX века [Текст]: Дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2001.
3. Дружинина С.И. Структурно-семантическая классификация сложноподчиненных предложений с учетом синкретизма: Монография [Текст] / С.И. Дружинина. – Орел: Изд-во ОрелГАУ, 2007. – 216 с.
4. Русская грамматика [Текст]. – М., 1980. – Т. 2: Синтаксис.
5. Федоров А.К. Синонимия и омонимия подчинительных союзов // Синтаксис предложения: актуальные проблемы: Межвузовский сборник статей [Текст] / А.К. Федоров. – Орел, 2001.
6. Черкасова Е.Т. Русские союзы неместоименного происхождения [Текст] / Е.Т. Черкасова. – М.: Наука, 1973.
7. Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка [Текст] / М.И. Черемисина. – Новосибирск, 1976.

N.L. ERMAKOVA

FEATURES OF THE USE OF THE CONJUNCTIONS IN COMPOUND COMPARATIVE SENTENCES IN THE LYRIC POET OF THE XIX–XX-TH CENTURIES

In article the question of the use of the comparative conjunctions in compound comparative sentences on an example of lyrics of XIX–XX centuries is considered. The description of the basic conjunctions which are used by authors in the texts for transfer of semantics of comparison is given. On the basis of the spent analysis of lyrical products the conclusions opening features of the use of the comparative conjunctions in compound comparative sentences are drawn.

Key words: *comparative conjunction, compound comparative sentence, real and unreal modality, metaphor.*

Д.Ю. ИЛЬИН, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
ГОУ ВПО «Волгоградский государственный университет»
Тел. 89199800115; dilyin99@mail.ru

ОНОМАСТИЧЕСКИЕ ВТОРИЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ В ЯЗЫКЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕССЫ*

В статье рассматриваются подходы к определению вторичной номинации в сфере ономастики, предлагаются существующие в науке различные дефиниции, характеризуются модели топонимических перифраз. Анализу подвергаются дескрипции географических объектов Волгоградской области, функционирующие в текстах региональных газет.

Ключевые слова: ономастика, топонимика, вторичная номинация, перифраза, регион.

Осмысление реального мира и передача языковыми средствами предметов и образов окружающей действительности приводят к появлению лингвистических знаков, фонетический облик которых уже воплощен в языке, но ценность их заключается в именовании новой реалии. Данный феномен закрепился в науке через термины *вторичная номинация*, т.е. слова или дескрипции, обладающей номинативной функцией, денотативным тождеством [18, с. 210], результаты которой «воспринимаются как производные по морфологическому составу или по смыслу» [19, с. 336], *повторная номинация*, трактуемая как «наименование уже ранее обозначенного в данном контексте денотата: лица, предмета, действия, качества» [4, с. 164], или *перифраза*, интерпретируемая через следующие компоненты значения: описательный способ номинации, облигаторное / факультативное наличие иносказательности, образности и в связи с этим обязательное или избирательное причисление рассматриваемого феномена в состав тропов [см., например: 1, с. 312; 2, с. 371; 5, с. 109; 11]. Совокупность различных мнений и неоднозначность рассматриваемого феномена обусловили необходимость постулирования конститутивных признаков перифразы: «1) раздельно-оформленная единица речи; 2) семантически неделимая; 3) заменяет слово; 4) имеет собственное окружение, не вытекающее из валентных отношений слов-компонентов; 5) функционирует в качестве отдельного члена предложения» [16, с. 256], которые впоследствии были дополнены 6) иносказательностью [6, с. 159] и 7) способностью отражать какое-либо качество, сторону описываемого понятия, существенные в данном контексте [2, с. 371]. Перифразе присущ описательный характер, она выполняет образно-стилистическую функцию, чем детерминируется, с одной стороны, отнесенность данного явления к стилистическим и риторическим фигурам [21, с. 154], а с другой – наличие некоторых частотных и повторяющихся структурных и семантических моделей построения перифраз в разных стилях и жанрах.

В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» перифраза определяется как «оборот, состоящий в замене названия предмета или явления описанием его существенных признаков или указанием на характерные черты» [17, с. 461]. По мнению Л.Н. Синельниковой, перифраза, занимая промежуточное положение между словом, фразеологизмом и словосочетанием, представляет собой функционально-семантическую единицу речи [16, с. 255–256], в которой наличествуют коннотативные семы эмоционально-экспрессивного, оценочного, познавательно-конкрети-

© Д.Ю. Ильин

* Статья написана при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013» (Госконтракт № 02.740.11.0367).

зирующего характера, в то же время степень образности перифразы и мера тайного смысла в ней каждый раз различны. В.М. Калинин полагает, что перифраза – это всегда троп, единица с иносказательной семантикой [8, с. 224], что согласуется и с мнением Е.С. Отина [12, с. 11], в то время как С.Е. Никитина и Н.В. Васильева трактуют иносказательность, присущую перифразе, в качестве переменного признака [10, с. 109]. Суммируя высказанные мнения, Л.Н. Гукова и Л.Ф. Фомина считают, что перифраза, предназначенная для создания выразительности и действенности текста, выделяет характерные признаки именуемого объекта, существенные для данного контекста, и отражает индивидуально-авторское видение мира, а в связи с этим представляет собой «функционально-текстовую единицу речи (обычно синтаксически и/или семантически несвободное словосочетание), которая производится говорящим в соответствии с потребностями организации семантики, структуры, субъективной модальности, более/менее развернутого высказывания, обусловленного стилем, жанром, эпохой, личностью автора» [7, с. 74]. Принадлежностью системы языка являются семантико-структурные модели, по которым конструируются перифразы, а их речевые реализации либо остаются индивидуально-авторскими, либо входят в язык в статусе фразеологизмов или прецедентных единиц при условии приобретения свойства воспроизводимости. Учитывая функционально-семантическую специфику имен собственных, укажем, что перифразы для нарицательной лексики и онимов строятся по разным схемам.

В сфере ономастической лексики теория вторичной номинации обязана своим появлением трудам В.М. Калинина, утверждавшего, что «ономастической перифразой в подлинном смысле можно считать только такой способ номинации (лица, объекта, явления и т. д.), при котором внутри высказывания прямая номинация отсутствует, а замещающая ее номинативная конструкция представляет собой троп или является иносказательной хотя бы минимально» [8, с. 224]. Топонимические перифразы, таким образом, приобретают изобразительно-выразительные свойства в связи с тем, что представляют собой в большинстве случаев метонимический перенос, поскольку именуют географический объект посредством выделения какого-либо его отличительного признака – той или иной когнитивной составляющей референта, чем подтверждается следующий тезис Б.В. Томашевского: «...когда развивают метонимию, получают то, что носит название перифраз. Перифраз строится на определении предмета

вместо его прямого называния» [20, с. 230]. Описательные конструкции, в состав которых входят географические имена, выполняют задачу топонимической номинации семантико-инкорпорированным способом – через указание на один из выразительных когнитивных признаков объекта, благодаря чему включают в свою семную структуру дополнительный семантический компонент либо когнитивно-конкретизирующего (*высота 102,0 – Мамаев курган*), либо эмоционально-оценочного характера (*Волга-матушка – Волга*), вследствие чего образ становится более зримым и обогащает «коннотативную сферу поэтонима» [8, с. 225]. Помимо этого вторичное наименование топонима представляет собой «обретение данным номинативным знаком стилистически маркированной знаковой репрезентации в контексте, определяющий выбор признака, лежащего в основе переименования» [14, с. 10].

Следовательно, топонимическую перифразу возможно толковать как описательную конструкцию, представляющую собой наименование определенного географического объекта посредством характеристики каких-либо его устойчивых или индивидуально выделенных признаков либо путем представления целого с помощью его разных когнитивных составляющих, обладающую различной степенью иносказательностью, образностью, в которой значение целого доминирует над значением составляющих компонентов.

Принимая во внимание предложенные В.М. Калинин, а также Л.Н. Гуковой и Л.Ф. Фоминой классификации топонимических перифраз, в основу которых положены, соответственно, критерий конструктивно-семантического участия проприативов и апеллативов в их формировании [8, с. 223] и структурно-семантический критерий [7, с. 77–79], выделим группы топонимических перифраз, зафиксированных в текстах разновременных региональных СМИ, в частности центральной областной газеты «Сталинградская правда» (далее – СП с указанием даты издания и сохранением орфографии и пунктуации) и «Волгоградской правды» (далее – ВП с указанием даты издания), где масштаб информации дает возможность выделить большой массив топонимических единиц и перифрастических наименований.

Расположенность Волгоградской области в полупустынной зоне орошаемого земледелия и в междуречье Волги и Дона накладывает определенный отпечаток на топонимику региона. Наиболее распространенными географическими названиями здесь являются наименования со значением «административно-территориальные единицы,

города и другие населенные пункты» [15, т. 2, с. 15], например: *город Волжский, районный центр Даниловка, хутор Сидоровка и др., «водные пространства, водоемы»* [15, т. 1, с. 602], в частности *река Дон, озеро Эльтон, пруд Ключевский и др., «рельеф местности, природные образования»* [15, т. 1, с. 595], а именно *гора Лысая, балка Купоросная, овраг Балберочный и др., «участки суши, омываемые водами или прилегаемые к водоемам»* [15, т. 1, с. 602, 607], например *Волго-Ахтубинская пойма, остров Сарпинский и др.*

Анализ фактического материала позволил выстроить следующую типологию топонимических перифраз, используемых в разновременных газетных текстах.

1. Топонимическая перифраза конструируется из имен нарицательных, но имплицитно отсылает к проприативу, который замещается ею «в данный момент, в данном отрезке текста...» [8, с. 223]. Построенные таким образом описательные вторичные номинации в ономастике различаются по степени контекстуальной обусловленности: если одни из них очень тесно примыкают к контексту, в рамках которого употребляются, и способны реализовать свой потенциал только в нем, то другие в силу фоновых знаний носителя языка становятся общеизвестными и легко подвергаются декодированию в пределах социума.

В группе географических наименований с инвариантным значением «административно-территориальные единицы, города и другие населенные пункты» к перифразам такого рода относится прежде всего ойконим, обозначающий областной центр. В текстах «Сталинградской правды» зафиксированы дескрипции *город, символизирующий жизнеутверждающую силу советского строя; город славы русского оружия; город могучей индустрии; город бессмертной русской славы; город-воин; город-герой; город-богатырь; символ мужества и стойкости советского народа; город русской военной и трудовой славы; закат немецко-фашистской армии и пр.*, например: *В самом начале года был разгромлен враг и тогда же началась великая созидательная работа по восстановлению родного города-героя, разрушенного немцами* (СП, 04.01.1944); *В передовой статье «Стальной город» лондонская газета «Таймс» писала: «Этот город – символ победы»* (СП, 30.01.1944); *Это был помолодевший, строгий, подтянутый город-воин, набравшийся могучих сил под благодатным солнцем Сталинской Конституции* (СП, 08.04.1944); *Город славы русского оружия должен быть одним из красивейших городов нашей страны* (СП, 22.04.1944); *Здесь с*

честью и славой сражались моряки-гвардейцы, отстаивая город-богатырь, землю русскую (СП, 23.05.1944); *Их [юношей и девушек. – Д.И.] надо воспитывать на славных традициях комсомольцев города-героя...* (СП, 25.03.1945), *Он навеки вошел в историю, как город-герой, город-богатырь, город бессмертной русской славы* (СП, 19.06.1945); *Наш коллектив полон творческого желания создать монументальную, яркую панораму, достойную славного города-героя* (СП, 08.01.1950); *В его историческом подвиге воплощены чудесная сила, героизм и несгибаемая воля города-богатыря, города-воина, города-труженика* (СП, 09.04.1950); *Навегда сохранил наш народ память о двух величайших сражениях, ареной которых на протяжении четверти века был город-воин, город прекрасных наших традиций и большевистских волн* (СП, 09.04.1950). В публикациях «Волгоградской правды» вторичные наименования топонима *Волгоград* менее распространены и представляют с точки зрения морфологического состава сочетание существительных, в частности: *... Территория столицы области увеличится с 55 до 69 тысяч квадратных километров* (ВП, 11.11.1998); *Знаменитый кутюрье прибыл всего на сутки, чтобы обговорить еще раз план создания в городе-герое Центра российской моды...* (ВП, 30.12.1998); *На улицах города-героя был праздник* (ВП, 31.12.1998); *В городе-доноре ситуация осложняется тем, что ... мы вынуждены следовать законам, диктуемым сверху* (ВП, 06.11.2003); *На легендарной Лысой горе вновь собрались бывшие фронтовики и другие жители города-героя, чтобы почтить память всех павших защитников в Сталинграде* (ВП, 17.07.2004); *Ведь те, кто способен его [уровень жизни. – Д.И.] поднять, разбегутся из города-героя кто куда* (ВП, 26.11.2009).

Регулярность и частотность дескрипций – топонимических перифраз, обозначающих областной центр, гораздо выше в текстах «Сталинградской правды», чем в публикациях конца XX – начала XXI в., что объясняется, на наш взгляд, повышенной метафоризацией публицистических материалов военного времени, в которых «раскрывается морально-психологическая характеристика сражающейся страны, общеисторическое гуманистическое значение борьбы советского народа против фашистской агрессии» [3, с. 41]; авторы ставили своей целью возвышение духа советского народа в годы Великой Отечественной войны, укрепление его моральных сил в трудное для страны время.

В публикациях «Волгоградской правды» зафиксирована также номинация *город-спутник*, обо-

значающая расположенный рядом с Волгоградом город Волжский, например: Министра провезли по многокилометровому Волгограду и его **городу-спутнику** (ВП, 17.11.1998); В **городе-спутнике** Волгограда задержан председатель Волжской городской коллегии адвокатов № 1 по подозрению в совершении мошенничества (ВП, 26.11.2009).

В кругу объектов со значением «водные пространства, водоемы» перифрастические наименования получает гидроним *река Волга*, интерпретируемый через сочетание *великая русская река*, например: Они твердо знают: придет время, и Сталинград поднимется чудесным, красивым городом над **великой русской рекой** (СП, 06.06.1944); Яркое солнце озаряет берега **великой русской реки** (СП, 25.07.1950); Весь советский народ выражает горячее желание принять участие в строительстве гигантских гидроэлектростанций на **великой русской реке** (СП, 20.09.1950); Так что получается, что мост соединяет не только берега **великой русской реки**, но и Европейский и Азиатский континенты... (ВП, 10.12.2009). В текстах «Сталинградской правды» ономастической вторичной номинации подвергается наименование *река Дон*, что подтверждается следующими примерами: Дорога ей **река русской свободы и героических преданий** (СП, 12.07.1942); Мощный водоем – **родной брат Волги** (СП, 21.07.1945); Сталинградская битва положила начало и освобождению Дона. Волга не забыла заслуг своего **младшего брата** (СП, 21.07.1945); Наша река – **родина казачьей вольницы**, которая неоднократно выступала против самодержавного гнета, с оружием в руках отстаивала свои права и свободы, выдвигала из своей среды смелых вождей, верных народу (СП, 21.07.1945). Как утверждает К.В. Першина, референтные связи лексемы *Дон* можно рассматривать в качестве способа «воплощения в семантико-номинационной структуре языка когнитивной структуры, хранящей (содержащей) знание о том, что река выступает не только элементом, организующим пространство, но и жизнь людей в этом пространстве» [13, с. 283].

В группе географических объектов с инвариантным семантическим значением «рельеф местности, природные образования» топонимическому перифразированию подвергается наименование *Мамаев курган*, в частности *высота 102,0*, поскольку именно данным числом обозначен курган на топографических картах, например: **Высота 102,0** – так помечена эта возвышенность на картах. Господствующая высота над городом –

именуют ее архитекторы. «**Мамаев курган**» или «**Мамаев бугор**» называется она в народе (СП, 07.04.1950), а также *главная высота России*, так как именно здесь произошел перелом в годы войны, в частности: В тот же час православная общечественность Волгограда начнет крестный ход от площади Павших Борцов к Храму-памятнику Всем Святым на **главной высоте России** (ВП, 08.05.2003).

Среди топонимов, передающих значение «участки суши, омываемые водами или прилегающие к водоемам», топонимические перифразы имеются у названия *Волго-Ахтубинская пойма*, например: *всероссийский огород*, поскольку благодатная почва дает возможность получать большой и разнообразный урожай сельскохозяйственных культур, например: Он повел далее речь о совместных действиях в сфере переработки богатейшей витаминной продукции, которая выращивается на «**всероссийском огороде**» – в **Волго-Ахтубинской пойме** (ВП, 24.09.2003), а также *оазис жизни*, так как особый микроклимат благотворно влияет на организм человека, в частности: В этом году детей примут базы отдыха «Огонек» и «Чайка», расположенные в живописных местах нашего «**оазиса жизни**» – **Волго-Ахтубинской поймы**... (ВП, 14.02.2002). В текстах «Сталинградской правды» в данной группе топонимов ономастические вторичные номинации единичны: От Сталинграда до берегов Каспийского моря тянется Волго-Ахтубинская долина, **Золотая долина**, как ее называют (СП, 12.02.1942).

2. Топонимическая перифраза имеет в своем составе проприатив, но отсылает к иному ониму, в результате чего содержательное пространство этих единиц гораздо шире прямой топонимической номинации, чем и определяется их когнитивный и воздействующий потенциал. Подобного рода конструкции обнаружены в двух группах топонимов. Среди объектов, объединенных значением «административно-территориальные единицы, города и другие населенные пункты», зафиксировано переносное употребление областного центра – *Сталинграда (Волгограда)*, например: Во-вторых, нужно было отразить в планировке, в зданиях и монументах замечательную историю **твердыни на Волге**, придать городу столь характерные для его прошлого черты торжественности и героики (СП, 10.09.1944); Часто читаем в своей армейской газете заметки о том, как из руин и пепла встает еще более **красивый и могучий город на Волге** (СП, 23.02.1950); Тяжело было защитникам Сталинграда выдержать натиск озверевших банд немецко-фашистских разбойников, но

они... стремились любой ценой отстоять славную **советскую твердыню на Волге** (СП, 09.04.1950); ...**Большевицкую крепость на Волге** защищала вся страна (СП, 09.04.1950); Волнующи страницы и послевоенной летописи **города Сталина** (СП, 09.04.1950); В Великую Отечественную войну буксирный теплоход «С. Киров» артиллерийским огнем поддерживал части доблестной Красной Армии, оборонявшие **город Сталина**, прикрывал переправы через Волгу... (СП, 24.05.1950); Ее [осадную пушку. – Д.И.] специально доставили, чтобы быстрее взять город-крепость на Волге (ВП, 25.11.1998); А это значит, что контакты нашей легкой промышленности с соседним **городом на Волге** будут продолжены (ВП, 20.11.1998); С каждым годом все больше и больше расцветает и хорошеет наш **город на Волге** (ВП, 10.08.2002); В целом же **город на Волге** заметно проигрывает столице по общему уровню благоустроенности и жизни (ВП, 26.11.2009); Успех со счетом 3:1 и главный трофей уехали на **берега Волги** (ВП, 12.11.2009). В кругу наименований со значением «водные пространства, водоемы» в народно-поэтическом смысле перифразированию подвергается гидроним *река Волга*, например: *Пуская под откос вражеские эшелоны, я знал, что это удары по врагу, осквернившему красавицу-Волгу* (СП, 09.06.1944); *Половодье на Волге-матушке пошло на спад* (ВП, 11.06.2002); *Глядя на это буйство красок, еще раз убеждаешь-*

ся, что краше природы нашей области не найти: на полотнах пронизанные солнцем ковыльи степи, Волга-матушка... (ВП, 25.06.2004); *Моряки Волжской Военной флотилии сыграли выдающуюся роль в Отечественной войне, в наиболее ответственный ее период в защите Сталинграда, родной матушки-Волги* (СП, 22.07.1945); *Но где бы ни был моряк Волжской Военной флотилии, куда бы ни забросила его военная судьба, он никогда не забудет красавицы Волги, всегда будет помнить про великую Сталинградскую битву...* (СП, 22.07.1945); а также в единичных случаях гидроним *река Дон*, например: *Грязный немецкий сапог наступил на богатырскую грудь кормильца-Дона* (СП, 25.07.1942).

В приведенных предложениях река Волга является обозначением национального символа России, при этом воспеваются ее величие и красота. Топоним *Волга* относится к интегрирующей русскую нацию духовной константе «со всеми многообразными ассоциативно-понятийными приращениями в определенном контекстуально-речевом окружении» [9, с. 32].

Таким образом, изучение совокупности топонимических перифраз и их коммуникативно-прагматического потенциала демонстрирует разнообразие моделей ономастических вторичных номинаций как по семантико-синтаксической организации, так и по когнитивному и образно-стилистическому атрибутам.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
2. Бельчиков Ю.А. Перифраза [Текст] / Ю.А. Бельчиков // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Бельчиков Ю.А. Русский язык: XX век [Текст] / Ю.А. Бельчиков. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 85 с.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований [Текст] / В.Г. Гак. – Изд. 2-е, испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 408 с.
5. Головченко А.Ф. Перифраз [Текст] А.Ф. Головченко // Краткий словарь литературоведческих терминов / Редакторы-составители: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1985. – 312 с.
6. Григорьев В.П. К проблеме перифразы [Текст] / В.П. Григорьев // Сборник докладов и сообщений лингвистического общества. – Т. IV. – Калинин, 1974. – С. 158–274.
7. Гукова Л.Н. Топонимическая перифраза: введение в проблему [Текст] / Л.Н. Гукова, Л.Ф. Фомина // Логос ономастики: Ономастичні науки: Науковий журнал. – Київ, 2006. – № 1. – С. 72–81.
8. Калинин В.М. Поэтика онима [Текст] / В.М. Калинин. – Донецк: Юго-Восток, 1991. – 408 с.
9. Лекомцева, Н.В. «Рек, озер краса, глава, царица...»: *Волга* как прецедентный знак русской культуры [Текст] / Н.В. Лекомцева, Г.Н. Кожина // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 3. – С. 32–40.
10. Никитина С.Е. Экспериментальный системный толковый словарь стилистических терминов [Текст] / С.Е. Никитина, Н.В. Васильева. – М.: Российская АН, Институт языкознания, 1996. – 172 с.
11. Новиков А.Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики) [Текст] / А.Б. Никитин. – М.: Рус. яз., 1999. – 224 с.
12. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен [Текст] / Е.С. Отин. – М.: ООО «А Темп», 2006. – 440 с.
13. Першина К.В. Тополексема *Дон* в русском языке: номинационные возможности [Текст] / К.В. Першина //

- В пространстве филологии / ДонНУ, Филологический факультет. – Донецк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2002. – С. 280–289.
14. Разумова Л.В. Стилистические аспекты вторичной номинации имен собственных в структуре художественного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Л.В. Разумова. – Челябинск, 2002. – 22 с.
 15. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений [Текст] / РАН. Ин-т рус. яз.; под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1998-... (с указанием при цитировании тома издания).
 16. Синельникова Л.Н. К вопросу о сущности перифразы как функционально-семантической единицы [Текст] / Л.Н. Синельникова // Вопросы грамматического строя современного русского языка: Сб. статей. – М.: МГПИ им. Ленина, 1974. – С. 255–261.
 17. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Текст] / Под ред. М.Н. Кожинной. Члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
 18. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды [Текст] / В.Н. Телия // Языковая номинация: Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 129–222.
 19. Телия В.Н. Номинация [Текст] / В.Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.
 20. Томашевский Б.В. Стилистика: Учебное пособие [Текст] / Б.В. Томашевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Л.: ЛГУ, 1983. – 288 с.
 21. Хазагеров Т.Г. Общая риторика: курс лекций. Словарь риторических фигур [Текст] / Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1994. – 317 с.

D.JU. ILYIN

ONOMASTIC SECONDARY NOMINATION IN THE LANGUAGE OF THE REGIONAL PRESS

The article presents an issue of definitions of the secondary nomination in the onomastic's sphere, definitions approach to a science, the models describes to a toponimic periphrases. The descriptions of geographic names of Volgograd region analyses on the basis of the regional press.

Key words: onomastics, toponymy, the secondary nomination, periphrastic, the region.



А.А. ЛОГАЧЕВА, учебный мастер кафедры музыки факультета
документоведения и педагогического образования
Орловского государственного университета
Тел.: 8(4862) 75-18-98 (дом.), 8-920-286-20-71 (моб.); logvovan@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ВИДОВ СЛОЖНОСОЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОЙ ЛИРИКЕ XIX–XX СТОЛЕТИЙ

В статье прослеживается эволюция структурно-семантических видов сложносочиненного предложения в русской лирике XIX–XX столетий. Рассматриваются отдельные структурно-семантические разновидности сложносочиненных предложений с соединительной, сопоставительной и противительной семантикой, описывается их развитие на протяжении первой половины XIX – последней трети XX века.

Ключевые слова: система сочинения, эволюция структурно-семантических разновидностей сложносочиненного предложения, семантика сочинительных отношений, синтаксическое значение союза, коммуникативные смыслы сложносочиненных предложений.

Система сочинения развивалась на протяжении всей истории языка. Данному вопросу посвящено некоторое количество работ – от небольших по объему статей до крупных исследований (В.И. Борковский, А.Н. Стеценко, Н.Н. Холодов, Е.Ф. Троицкий, Гаврилова и др.).

А.Н. Стеценко и Н.Н. Холодов, исследуя развитие сочинения в древнерусском языке, пришли к выводу о том, что «...система сочинения русского языка претерпела в процессе развития значительные изменения как количественного, так и качественно-го характера». Особенностью данной исторической эпохи является «...тенденция к свертыванию формально-статической системы соединения и к значительному расширению формально-статической системы сочинительных связей несоединительного типа» [3: 100].

Цель нашего исследования – проследить эволюцию структурно-семантических видов сложносочиненного предложения (далее – ССП) в русской лирике с первой половины XIX до конца XX века. Материалом для анализа послужили 6 тысяч употреблений конструкций с сочинительной связью. На каждом временном срезе (I – первая половина XIX века, II – 1900–1925-е гг. XX века, III – последняя треть XX века) взято по 20 авторов. Методом сплошной выборки выписано по 100 примеров из произведений 60 поэтов.

Выбор именно этих хронологических отрезков обусловлен тем, что на каждый из временных срезов приходятся годы, явившиеся значимыми в истории развития поэтического языка.

Анализ выборки показал, что в лирике первой половины XIX – последней трети XX века наиболее употребительны ССП с союзом **и**, но они имеют тенденцию к снижению частотности: I – 75,7%; II – 68,8%; III – 60,3%. Наряду с этим в лирике XIX – XX столетий значительно возрастает использование ССП с сопоставительной и противительной семантикой. Использование ССП с союзом **а** в пушкинскую эпоху составило 8,4%; в 1900–1925-е гг. XX века – 13,7%; в последней трети XX века – 16,7%, т.е. возрастает в два раза. В 1,5 раза возрастает частотность ССП с союзом **но**: I – 14,5%; II – 16,9%; III – 22,3%. Случаи употребления ССП с разделительной семантикой достаточно редки: I – 1,5%; II – 0,4%; III – 0,6%.

Таким образом, в системе сложносочиненного предложения самым частотным на протяжении трех периодов является союз **и**. Несмотря на уменьшение активности его

употребления, идея соединения в осознании мира лирическим героем превалирует.

Семантика сочинительных отношений складывается из взаимодействия значений сочинительных союзов и морфолого-лексического наполнения частей предложения. Союзы маркируют собственно сочинительные, максимально абстрактные отношения, а более конкретная семантика ССП выявляется на основе соотношений видо-временных форм глаголов-сказуемых и лексического наполнения частей-компонентов.

В наших выборках в основном представлены разновидности ССП, формируемые союзами **и**, **а**, **но**.

А.Н. Стеценко отмечает, что еще в древнерусском языке союз **и** обладал «способностью соединять предложения с семантикой самого разнообразного характера» [2: 165]. В современном русском языке эта функция союза **и** сохранилась. На протяжении трех временных периодов союз **и** оказался самым семантически емким. Он организует частные значения ССП, которые наслаиваются на основное соединительное значение – значение совместности, соответствия, одновременности, временного следования ситуаций, результативно-следственное, присоединительно-распространительное, ограничительное, несоответствия.

В системе ССП с соединительной семантикой открытыми структурами являются только **ССП со значением совместности и одновременности**. В них на первый план выдвигается свободный порядок частей, грамматическая независимость их друг от друга, идентичность функций и т.д.

И улица пахла, как свежий чанак,

И каждая ветка чирикала: вах!

О. Чухонцев «Кат в сапогах»: 11

Перед нами ССП со значением одновременности. Характерным признаком ССП совместности можно назвать наличие общего для обеих предикативных частей члена:

Но се бледнеет там багряный небосклон,

И медленной стопой идут воли в загон

С холмов и пажитей, туманом орошенных.

К. Батюшков «Вечер»: 173

К группе совместности близка другая разновидность соединительных ССП с союзом **и** – **ССП соответствия**. В этих структурах слабо ощущается морфологическое взаимодействие предикатов. Отсюда структурная необратимость конструкции и закрепленный порядок ее предикативных частей:

Стояла осень, и она была

лишь следствием, но не залогом лета.

Б. Ахмадулина «Памяти Бориса Пастернака»: 41

В результате взаимодействия морфолого-лексического содержания частей-компонентов воз-

никает более конкретная семантика ССП – **семантика временного следования ситуаций и семантика результата – следствия**.

Моих ушей коснулся он,

И их наполнил шум и звон.

А. Пушкин «Пророк»: 109

В приведенном примере отношения результативной обусловленности формируются на основе отношений временного следования ситуаций.

На периферии систем присоединения и сочинения находятся **присоединительно-распространительные ССП, ограничительные ССП и ССП со значением несоответствия**. Для этих структур характерен закрепленный порядок частей:

Не расшатать мне вечных скал,

Да и, признаться, труд напрасен.

В. Фёдоров «Байкал»: 109

Это ССП с присоединительно-распространительным значением, во второй части которого содержится добавочное значение.

Таким образом, в русской поэзии XIX–XX веков основным средством связи частей ССП с соединительной семантикой является союз **и**. Наряду с другими грамматическими средствами (соотношения видо-временных форм сказуемых, закрепленный порядок частей) союз **и** выступает показателем максимально абстрактных отношений между частями ССП.

Система соединительных ССП представляет различные тенденции развития. В лирике к концу XX века уменьшились ССП со значением совместности: I – 3%; II – 2,8%; III – 0,8%. ССП со значением соответствия представляют в своем развитии синусоиду с вершиной в 1900–1925-е гг. XX века: I – 2,6%; II – 3%; III – 1,4%. В самой частотной разновидности соединительных ССП – ССП одновременности – проявляется тенденция к снижению частотности: I – 30,8%; II – 21,7%; III – 19,8%. Также уменьшается употребительность следственно-результативных ССП (I – 23%; II – 19,1%; III – 18,6%) и ССП временного следования ситуаций (I – 13,7%; II – 10,5%; III – 10,4%). Развитие присоединительно-распространительных ССП, ограничительных ССП и ССП несоответствия представляет собой синусоиду с вершиной в 1900–1925-е гг. XX века. В эпоху Серебряного века происходит их увеличение, а затем незначительное уменьшение (присоединительно-распространительных ССП: I – 2,3%; II – 8,7%; III – 6,9%; ограничительных ССП: I – 0,3%; II – 1,5%; III – 1,2%; ССП несоответствия: I – 0,1%; II – 1,5%; III – 1,1%).

Система ССП несоединительного типа представляет в своем развитии противоположные тенденции: использование ССП с союзом **а** в лирике рассматриваемых периодов увеличилось вдвое: I – 8,4%; II – 13,7%; III – 16,7%.

В это же время аналогичные процессы происходят и в прозе. Л.Д. Беднарская отмечает, что «за последние 150 лет ССП с союзом **а** заметно активизировались» [1: 106].

В системе сопоставительных ССП основная функция союза **а** – сопоставление явлений. Особенностью этого союза является то, что он может выражать сопоставление не только различного, но и идентичного. Максимально абстрактное синтаксическое значение союза **а** – **значение одновременности протекания ситуаций**. Отношения одновременности находятся как бы в основании семантической структуры ССП с сопоставительной семантикой, а главные актуализированные коммуникативные смыслы возникают на основе взаимодействия морфолого-лексического содержания частей предложения.

Ядро сопоставительных ССП с союзом **а** формируют конструкции с **семантикой сопоставления различного**. Для ССП данной разновидности характерны следующие структурные признаки: одновременность протекания ситуаций, параллелизм их позиций, закрепленный порядок предикативных частей. Сопоставляться могут различные синтаксические позиции, но чаще предикаты:

*Наружностью
Земля – планета,
А в глубине
Она – звезда.*

В. Фёдоров «Различий нет»: 155

К ССП с семантикой различного близка разновидность ССП с **семантикой антонимичного сопоставления**. В них сопоставляются противоположные, антонимичные ситуации:

*На полу один
Весь в крови лежит;
А другой – смотри –
Вон в саду стоит!..*

А. Кольцов «Ночь»: 177

В системе сопоставительных ССП активно используются **ССП со значением несоответствия**. Они представляют собой структуры, в которых на первый план выдвигаются явления, противоречащие друг другу. Семантика несоответствия очень близка к противительной-уступительной, но более диффузна, размыта. Семантика несоответствия опирается на лексическое наполнение частей предложения:

*Нас связали слова и мысли,
а Страшное Имя разделило.*

З. Гиппиус «Росное имя»: 139

В лирике XIX–XX столетий с помощью союза **а** осуществлялась присоединительная связь предложений. **Присоединительно-распространи-**

тельные ССП представляют собой разновидность ССП, в которой на первый план выдвигаются не грамматические, а смысловые отношения. Во второй части присоединительно-распространительных ССП содержится добавочное сообщение, заключенное в первой части:

*От ласк твоих стихает гнев морей,
Богиня мглы и вечного молчанья,
А в недрах недр рождаешь ты качанья.*

М. Волошин «Lunazia»: 162

Система сопоставительных ССП с союзом **а** развивается разнообразно. В пушкинскую эпоху и период Серебряного века ССП с семантикой одновременности и различного употреблялись часто, но во второй трети XX столетия отмечается их спад (ССП одновременности: I – 1,5%; II – 4,5%; III – 4,2%; ССП со значением различного: I – 3%; II – 4,3%; III – 3,4%). Разновидность антонимичных ССП самая малочисленная, но она имеет тенденцию к повышению частотности: I – 0,9%; II – 0,7%; III – 1,2%. К концу XX века в языке поэзии увеличивается использование присоединительно-распространительных ССП: I – 1%; II – 1,2%; III – 2,9% и ССП со значением несоответствия: I – 2%; II – 3,1%; III – 4,9%.

В целом в системе сопоставительных ССП с союзом **а** ярко прослеживается процесс активизации: I – 8,4%; II – 13,7%; III – 16,7%, т.е. количество ССП с сопоставительной семантикой увеличивается вдвое.

В лирических текстах XIX–XX веков заметно увеличивается употребительность союза **но**: I – 14,5%; II – 16,9%; III – 22,3%, т.е. в 1,5 раза.

В прозе с 20–30-х гг. XIX до 80-х гг. XX века развитие ССП с союзом **но** представлено другими векторами. Л.Д. Беднарская подчеркивает: в прозе «предложения с союзом **но** утрачивают свою активность», к концу XX столетия их частотность постепенно снижается [1: 114–115].

В отличие от союза **а**, который выражает абстрактные синтаксические отношения, союз **но** может выражать только противопоставление. ССП с союзом **но** представляют собой закрытую структуру, в которой вторая часть предложения выполняет функцию ремы и находится в постпозиции по отношению к теме высказывания.

Противительно-ограничительное значение выражено в ССП, в которых вторая ситуация ограничивает первую:

*Бывала, с нежностью, обманут
И, с лаской, дружбой оскорблён, –
Но строфы славить не устанут
Мечты и страсти сладкий сон.*

В. Брюсов «Идут года.
Но с прежней страстью...»: 218

На базе общей противительного-ограничительной семантики развивается добавочное значение – **противительно-уступительное**. ССП данной разновидности легко трансформировать в СПП с придаточным уступки, употребив союз **хотя**:

*Страдали мы – **но** были те страдания
Дороже нам бездействия и сна.*

А. Плещеев «Умиравший»: 81

Противительно-возмездительная семантика выражена в ССП, в которых вторая ситуация возмещает первую:

*Мирскою пыльною дорогой
Не побежал, хоть все бегут,
Зато в душе его смиренной
Огонь свободы пламенел.*

Н. Языков «Прошу стихи мои простить!»: 22

В системе противительных ССП с союзом **но** наблюдаются следующие тенденции: наиболее употребительными являются ССП с союзом **но**, в которых выражены противительно-ограничительные (I – 7,8%; II – 7,5%; III – 11,8%) и противительно-уступительные (I – 6,6%; II – 9,5%; III – 10,1%) отношения. ССП с противительно-возмездительной семантикой отмечены как единичные вкрапления в систему: I – 0,1%; II – 0,1%; III – 0,3%, но они имеют тенденцию к повышению частотности.

В языке поэзии трех рассматриваемых периодов встречаются **разделительные ССП**, но случаи их употребления достаточно редки.

В разделительных ССП выражены отношения взаимоисключения; это структура открытая:

***То ли** сердце стучит, **то ли** ветер
горчит, **то ли** в воздухе пахнет войной.*

О. Чухонцев «Репетиция парада»: 12

Система разделительных ССП так же, как и система соединительных ССП, имеет тенденцию к сни-

жению частотности: I – 1,5%; II – 0,4%; III – 0,6%.

Таким образом, в лирике первой половины XIX – последней трети XX века основным средством связи и показателем синтаксических отношений в сложносочиненном предложении являются сочинительные союзы. Наиболее широкое распространение в поэзии трех рассматриваемых периодов получили союзы **и**, **а**, **но**. Несмотря на тенденцию к снижению частотности, самым употребительным на всех трех временных срезах являются ССП с союзом **и** (67,6%); ССП с союзами **а** – **но** употребляются реже (ССП с союзом **а** – 13%; ССП с союзом **но** – 17,4%).

Наряду с сочинительными союзами для выражения смысловых отношений в ССП используются другие грамматические средства (соотношения видо-временных форм сказуемых, порядок следования частей и др.), а также лексическая наполняемость частей ССП.

В поэзии XIX–XX столетий структурно-семантические разновидности ССП развиваются разнообразно. Выборка показала, что в поэтических текстах с соединительной семантикой прослеживается тенденция к уменьшению частотности: I – 74,7%; II – 68,8%; III – 60,3%. Наряду с этим вдвое увеличивается употребительность сопоставительных ССП: I – 8,4%; II – 13,7%; III – 16,7%. В 1,5 раза возрастает частотность противительных ССП: I – 14,5%; II – 16,9%; III – 22,3%. Активность разделительных ССП на втором временном срезе падает, лишь к концу XX века отмечается небольшой рост данных структур: I – 1,5%; II – 0,4%; III – 0,6%.

Анализ выборки показал, что семантическое усложнение в системе соединительных ССП с союзом **и** [4: 78] в языке лирики происходит более интенсивно, чем в языке прозы. Интенсивнее возрастает частотность и несоединительных ССП.

Библиографический список

1. Беднарская Л.Д. Основные закономерности в развитии сложного предложения в языке русской художественной прозы XIX – XX столетий. – М.: Прометей, 1994. – 196 с.
2. Стеценко А.Н. Исторический синтаксис русского языка. – М.: Высш. школа, 1977. – 352 с.
3. Стеценко А.Н., Холодов Н.Н. Об основных тенденциях и путях развития системы сочинения в русском языке // Вопросы языкознания. – 1980. – № 2. – С. 99–110.
4. Холодов Н.Н. За древними тайнами русского слова «и» – тайны иных масштабов. – Иваново, 1991. – 118 с.

A.A. LOGACHEVA

EVOLUTION OF STRUCTURAL-SEMANTIC KINDS OF A COMPOUND SENTENCE IN THE RUSSIAN LYRICS XIX – XX CENTURIES

In article evolution of structural-semantic kinds of a compound sentence in the russian lyrics XIX–XX centuries is traced. Separate structural-semantic versions of compound sentences with connecting, comparative and adversative semantics are considered, their development throughout first half XIX – last third of XX-th century is described.

Key words: compound system, evolution of structural-semantic versions of a compound sentence, semantics of co-ordinating relations, syntactic value of the union, communicative senses of compound sentences.

*В.Н. МУСАТОВ, кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка и методики его преподавания
Орловского государственного университета
Тел. 8 960 651 45 44; gingher@bk.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИСЕМИЯ ОТГЛАГОЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С НУЛЕВЫМ СУФФИКСОМ, СОВМЕЩАЮЩИХ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СИНТАКСИЧЕСКИХ ДЕРИВАТОВ

В статье описываются типы словообразовательной полисемии у отглагольных существительных с нулевым суффиксом. С учетом словообразовательного значения выделяются многозначные существительные, являющиеся в одних значениях лексическими дериватами мутационного типа, а в других – синтаксическими дериватами транспозиционного типа.

Ключевые слова: словообразовательная полисемия, лексический дериват, синтаксический дериват, мутационный тип, транспозиционный тип.

Несмотря на пристальное внимание лингвистов к полисемии на протяжении многих лет, эта проблема и на современном этапе развития лингвистики исследована не в полной мере и, следовательно, по-прежнему остается актуальной [11, 223].

Производные слова, как и непроизводные, могут быть многозначными. Но формируется полисемия у производных и непроизводных слов за счет разных источников. В производном слове полисемия может возникать не только на основе метафорических и метонимических переносов значения, она может развиваться уже в ходе словообразовательного процесса. Такая полисемия связана с мотивацией производного слова и противопоставлена полисемии, развившейся в производном слове как единице лексической системы языка. Метафора и метонимия в производном слове неоднократно оказывались в поле зрения ученых и в научной литературе описаны достаточно полно и хорошо. Менее известна полисемия, источником которой является словообразование. Терминологически такую полисемию можно назвать *с л о в о о б р а з о в а т е л ь н о й*. Изучению словообразовательной полисемии производных слов до настоящего времени не уделялось достаточного внимания как в плане выявления ее сущности, так и типов словообразовательной полисемии.

Проблема полисемии производного слова возникла достаточно давно, но решается она в лингвистике неоднозначно. Так, Ю.Д. Апресян считает, что «многозначность, возникающая в результате различных словообразовательных процессов, является побочным продуктом этих процессов и в качестве вторичного явления не нуждается в самостоятельной характеристике» [1, 191]. По мнению же О.П. Ермаковой, «лексическая многозначность производных слов в целом носит более системный, упорядоченный характер, чем многозначность слов непроизводных» [4, 13].

Определяя понятие полисемии, ученые указывают на «наличие у единицы языка более одного значения – двух или нескольких» [13, 382]. В современной лингвистике под полисемией понимается «способность единиц лексикона иметь несколько семантически взаимосвязанных значений, которые служат средством номинации объективно различных предметов и явлений и дифференцируются в речемыслительной деятельности синтагматически (с помощью контекста) и парадигматически (на основе семасиологических оппозиций» [8, 85]. Источники полисемии рассматривались еще в работах В.В. Виноградова, который считал, что полисемия возникает вслед-

ствие того, что язык представляет систему, которая ограничена по сравнению с огромным многообразием реальной действительности, так что «язык оказывается вынужденным разносить бесчисленное множество значений по тем или другим рубрикам основных понятий» [2, 15].

Работа над составлением словообразовательных и толково-словообразовательных словарей подтолкнула лингвистов к необходимости более внимательного изучения словообразовательной полисемии в производном слове. Как отмечает И.А. Ширшов, «проблема эта оказалась чрезвычайно важной для познания системного устройства семантики русского языка, отдельные участки которого, как теперь оказалось, описаны недостаточно» [12, 65]. Семантика производного слова связана с семантикой производящего. Эти связи различны. А.Н. Тихонов, анализируя семантику словообразовательных пар, пришел к выводу, что «семантические взаимоотношения производящих и производных слов характеризуются чрезвычайным многообразием. Производное слово может быть связано с производящим лишь частью своих значений (имея либо больший объем значения, чем производное, либо меньший) или же повторять значение производящего полностью» [10, 13].

В.В. Лопатин различает общие словообразовательные значения, свойственные словообразовательному типу, и частные, характерные для семантических подтипов внутри типа. Например, отсубстантивные существительные с суффиксом **-ник** имеют общее словообразовательное значение «предмет (одушевленный или неодушевленный), характеризующийся отношением к предмету, явлению, названному мотивирующим словом» [9, 183]. Внутри этого типа выделяются следующие подтипы: 1) лицо (*фокусник*), 2) животное (*крапивник*), 3) растение (*орешник*), 4) вместилище (*чайник*, *коровник*), 5) неодушевленный предмет (*градусник*). В одном производном слове могут совмещаться несколько частных значений. Разные значения внутри одного словообразовательного типа, объединенные одной мотивирующей базой, порождают полисемию в производном слове.

В последнее время для определения полисемии производного слова И.А. Ширшовым был предложен гнездовой критерий, суть которого состоит в том, что «если разные значения производного мотивируются одним производящим и, следовательно, принадлежат одному словообразовательному гнезду, то это явление следует квалифицировать как словообразовательную **полисемию**» [12, 58]. Данный критерий позволяет

выделить типы полисемии и выявить источник ее формирования в производном слове. Эти вопросы только начали изучаться и, естественно, еще не получили всестороннего описания. Поскольку производное слово и производящее связаны формально-семантическими отношениями, то источником полисемии может быть каждая из трех составляющих семантики производного, а именно: мотивирующая часть, формантная часть и фразеологическое наращение. По источнику формирования выделяются несколько типов полисемии в производном слове: отражённая, развитая, аффиксальная, наращённая, комбинированная.

1. Отражённая полисемия. Производящее слово имеет несколько значений. При соединении таких производящих с одним и тем же аффиксом все эти несколько значений (или их часть) передаются производному. Например: *Абрикос* – 1. Южное плодородное дерево. *Саженец абрикоса*. 2. Плод этого дерева. *Вкусный абрикос*. *Абрикосовый* – 1. Относящийся к абрикосу (в 1 знач.). *Абрикосовый сад*. 2. Приготовленный из абрикоса (во 2 знач.). *Абрикосовое варенье*.

Башмак – 1. Закрытая обувь, ботинок. *Снять башмаки*. 2. Ж.-д. Приспособление, накладываемое на рельс для торможения вагонов. *Тормозной башмак*. *Башмачник*. – 1. Сапожник, шьющий башмаки (в 1 знач.). *Мастерская башмачника*. 2. Рабочий, подкладывающий тормозные башмаки (во 2 знач.) под колеса вагонов. *Остановка вагонов башмачником*.

2. Развитая полисемия. Производное слово мотивируется одним производящим, но имеет прямое и переносное значения. При развитой полисемии прямое значение производного слова возникает в процессе словообразовательного акта, а переносное – на базе производного, т.е. производное слово в переносном значении уже не мотивируется производящим. Например: *Могильщик* – 1. Рабочий, занимающийся рытьем и засыпкой могил. *Кладбищенский могильщик*. 2. Перен. Тот, кто несет гибель кому-либо или чему-либо. *Пролетариат – могильщик капитализма*. В прямом значении *могильщик* («рабочий») находится в формально-семантических отношениях с производящим словом *могила*. А в переносном значении *могильщик* («тот, кто несет гибель») семантически соотносится со словом *могильщик* в прямом значении, но не соотносится со словом *могила*. Ср.: *могила* – 1. Яма для погребения умершего, а также холм на месте погребения. *Глубокая могила*. *Возложить венок на могилу*. 2. Разг., перен. О том, кто умеет хранить тайну. *На этого человека можно положиться – могила!*

Разбойник – 1. Человек, промысляющий *разбоем*, грабитель. 2. Шалун, баловник (разг., шутил.). В паре *разбой – разбойник* («грабитель») – наличие формально-семантические отношения, в паре *разбойник* («грабитель») – *разбойник* («шалун») – только семантические отношения, а в паре *разбой – разбойник* («шалун») слова не вступают в формально-семантические отношения.

Формантная часть значения слов *могильщик*, *разбойник* – ‘лицо’ – сохраняется и в переносном значении.

3. Аффиксальная полисемия. Если отраженная полисемия связывается с полисемией производящего, то аффиксальная полисемия в производном возникает за счет многозначности аффикса. При этом производящее или имеет в языке одно значение, или в словообразовании используется одно из его значений. Например: производное *голубятник* имеет несколько значений: 1. Любитель, разводящий *голубей*. *Страстный голубятник*. 2. Ловчая хищная птица, выпускаемая на *голубей*. *Ястреб-голубятник*. 3. То же, что *голубятня* (разг.). *Находиться на голубятнике*. Все три значения производного связаны только с многозначным суффиксом, имеющим значения лица, животного, помещения, так как у производящего *голубь* берется лишь одно значение. Ср.: *голубь* – 1. Птица с большим зобом и преимущественно с серовато-голубым или белым оперением. Второе значение слова *голубь* (2. Разг. Ласковое название мужчины. *Голубь мой сизокрылый*) в словообразовательном акте участия не принимает.

Производное слово *птичник* имеет значения: 1. Помещение для домашней *птицы*. *Построить птичник*. 2. Работник, ухаживающий за домашней *птицей*. *Работать птичником*. Его многозначность возникла за счет многозначности суффикса *-ник*, имеющего значения помещения и лица. Это также пример аффиксальной полисемии.

Производящий глагол *вредить* имеет одно значение – причинять вред. *Курение вредит здоровью*. А производное *вредитель* имеет значения: 1. Насекомое, растение, вредящее сельскому и лесному хозяйству. *Вредитель картофеля*. 2. Человек, намеренно вредящий кому-чему-л. *Злостный вредитель*. Эти два значения производного существительного связаны только с многозначностью суффикса, имеющего значения лица и животного или растения.

Аффиксальная полисемия широко распространена в языке среди суффиксальных имен и префиксальных глаголов.

4. Нарощенная полисемия. Полисемия в производном может возникать не только на базе мно-

гозначных производящих или многозначных аффиксов, но и на базе третьей составляющей семантической структуры производного – фразеологического наращения. Например: производное *лошадник* имеет значения: 1. Тот, кто любит лошадей. *Страстный лошадник*. 2. Тот, кто торгует лошадьми. *Конягу продали лошаднику*. Его полисемия не связана ни с производящим *лошадь* («крупное животное»), ни с суффиксом, с помощью которого образовано производное, так как он имеет одно и то же значение – «лицо». Семантическая часть, передаваемая словами *любит*, *торгует*, в словообразовательной структуре производного слова никак не выражена и представляет собой фразеологическое наращение. Полисемию подобного типа и называют наращенной.

5. Комбинированная полисемия. Развитая, отраженная, аффиксальная, наращенная полисемия – это основные типы полисемии в производном слове. Но они могут выступать в сочетании друг с другом, формируя комбинированный тип полисемии. Например: отраженная полисемия может сочетаться с развитой. Так, производящий глагол *сидеть* имеет значения: 1. Пребывать в сидячем положении. *Сидеть за столом*. 2. Делать что-л. в таком положении. *Сидеть за книгой*. 3. Находиться в состоянии бездействия или отдыха. *Сидеть без дела*. 4. Находиться где-л. длительное время. *Сидеть дома*. 5. Находиться в заключении. *Сидеть в тюрьме*. 6. Ограничиваться чем-л. *Сидеть на диете*. Все эти шесть значений отражаются в производном существительном *сидение*: 1. Действие по глаголу *сидеть* (в 1–6 знач.). *Сидение на стуле*. *Сидение за книгой*. *Сидение без дела*. *Сидение дома*. *Сидение в тюрьме*. *Сидение на диете*. Кроме того, у производного *сидение* появляется еще одно значение: 2. Предмет, на котором сидят. *Стул с мягким сидением*. Это развитая полисемия.

Вязать – 1. Закручивая жгутом, веревкой, стягивать. *Вязать снопы*. 3. Плести руками, крючком, спицами или на машине из какого-л. материала. *Вязать на спицах*. *Вязать сети*. *Вязание* [вяза(ть)→вяза-ни^j’-э] – 1. Действие по глаголу *вязать* (в 1 знач.). *Вязание снопов*. 2. Действие по глаголу *вязать* (в 3 знач.). *Вязание на спицах*. Отраженная полисемия. *Вязание* – 3. Связанная вещь или вещь, которую вяжут. *Отложить вязание в сторону*. Развитая полисемия.

Отношения между производными и производящими словами можно рассматривать с двух сторон: с формальной и с семантической. На основании сопоставления семантики производящих и производных устанавливается сло-

вообразовательное (деривационное) значение.

Словообразовательные значения неоднородны. Прежде всего их необходимо различать у простых производных слов и сложных слов. Так, чешский лингвист Милош Дукулил у простых слов выделяет три типа словообразовательных значений: транспозиционные, модификационные и мутационные [3, 191–219].

Транспозиционное словообразовательное значение свойственно производным словам, семантика которых ничем не отличается от семантики производящих слов, кроме общечастеречного значения. (Под транспозицией понимается переход слова из одной части речи в другую). Ср.: *смелый* – *смелость* (опредмеченный признак), *храбрый* – *храбрость* (опредмеченный признак).

Модификационное словообразовательное значение наблюдается у производных слов, семантика которых содержит лишь какое-то видоизменение (модификацию) значения производящих слов. Это отличие несущественно. Значение таких производных всегда равно сумме значений составляющих их структурных компонентов: *столик* – ‘маленький *стол*’, *домик* – ‘маленький *дом*’; *гимнастка* – ‘женщина-*гимнаст*’, *фигуристка* – ‘женщина-*фигурист*’. Производные слова с модификационными словообразовательными значениями относятся всегда к той же части речи, что и их производящие.

Мутационное (от лат. *mutatio* – ‘изменение’) словообразовательное значение свойственно производным словам, значения которых резко отличаются от значения производящих слов: *учитель* – ‘тот, кто [профессионально] *учит*’, *школьник* – ‘тот, кто *учится в школе*’. Производные слова с мутационным словообразовательным значением могут относиться и к той же части речи, что и производящие (например, *футбол* – *футболист*, *аптека* – *аптекарь*), и к другой (*умный* – *умник*, *читать* – *читатель*).

В семантике производных слов с мутационным словообразовательным значением часто появляются семантические наращения: *грибник* – ‘тот, кто [любит] собирать *грибы*’, *ошейник* – ‘ремешок с застежкой, надеваемый на шею [животным для крепления поводка]’.

Производные слова, у которых производящая база состоит из нескольких основ (сложные слова, сращения, аббревиатуры), имеют особый тип словообразовательных значений, наиболее абстрактный. Такое словообразовательное значение В.В. Лопатин предложил называть синтагматическим [6, 54–55]. Оно сводится к «идее соединения» простых основ в составе сложной (производ-

ной) основы. Соединительное значение в чистых сложениях и сращениях является единственным словообразовательным значением.

Производные слова с мутационным, модификационным, транспозиционным словообразовательным значением распределяются соответственно по мутационным, модификационным и транспозиционным словообразовательным типам. Модификационные и мутационные словообразовательные типы относятся к области лексической деривации. Транспозиционные словообразовательные типы относятся к области синтаксической деривации.

В зависимости от характера словообразовательного (деривационного) значения различают два вида деривации: лексическую и синтаксическую деривацию. Деление всей системы словообразования на область лексической и синтаксической деривации предложил польский лингвист Ежи Курилович [5, 57–70]. Производные лексической и синтаксической деривации называют соответственно лексическими и синтаксическими дериватами.

При синтаксической деривации лексическое значение производных тождественно значению производящих, производные отличаются от производящих только принадлежностью к разным частям речи, а следовательно, синтаксической функцией. Например: *бороться* – *борьба* ‘действие по глаголу *бороться*’, *синий* – *синева* ‘*синий* цвет’.

При лексической деривации лексическое значение производных не тождественно значению производящих, производные и производящие могут принадлежать и к одной и той же части речи (*сор* – *соринка*, *гардероб* – *гардеробщик*), и к разным (*бороться* – *борец*, *синий* – *синяк*). В парах слов у производных имеются семантические «добавки», отсутствующие у производящих. Так, например, в паре *бороться* – *борец* отмечается не только различная частеречная принадлежность, но и наличие у производного дополнительного значения – ‘лицо’, которого нет у производящего. В паре *синий* – *синяк* также изменяется и частеречная принадлежность, и производное имеет дополнительное семантическое значение – ‘кровоподтек синего цвета’.

Лексические и синтаксические дериваты различаются характером соотношения значений производных и производящих, следовательно, они будут различаться и способом описания их значений. Синтаксические дериваты в русской лексикографии описываются *отсылочным* способом, ср.: *закалка* – ‘действие по глаголу *закалить*’, *разминка* – ‘действие по глаголу *разминать*’, *скорость* –

‘свойство по прилагательному *скорый*’, *теплота* – ‘свойство по прилагательному *теплый*’. Описания значений синтаксических дериватов стандартны: в отглагольных существительных – ‘отвлеченное действие’, в отаъективных существительных – ‘отвлеченный признак, свойство’.

Значения лексических дериватов описываются не способом отсылки к значению производящего, а путем включения производящего в толкование, ср.: *исполнитель* – ‘тот, кто *исполняет*’, *сборщик* – ‘тот, кто *собирает* что-л.’.

Значения каждого лексического деривата индивидуально. Часто у таких производных появляются фразеологические наращения, семантические «добавки», ср.: *велосипедист* – ‘лицо, которое [ездит] на *велосипеде*’, *тракторист* – ‘тот, кто [водит] *трактор*’. Эту сторону значения производных в свое время хорошо подметил И.Г. Милославский: «Сколь бы ни была сложна процедура получения значения целого из значения частей, мы никогда не сможем получить из таких последовательностей морфов, как *подснежник*, *подберезовик*... значения ‘цветок’, ‘гриб’» [7, 46].

При лексической деривации возможны два случая: 1) синтаксическая функция исходного слова и лексического деривата одна и та же: *сор* – *соринка*, *дом* – *домик*, *журнал* – *журналист*; 2) синтаксическая функция у лексического деривата и исходного слова различная: *солома* – *соломенный*, *сапожник* – *сапожничать*, *точить* – *точильщик*.

При синтаксической деривации может наблюдаться: 1) одно только изменение синтаксической функции: *вязать* – *вязание* (*вязание на спицах* – ‘действие’); 2) изменение синтаксической функции приводит одновременно и к возникновению нового лексического значения (*отложить вязание в сторону* – ‘вещь, которую вяжут’). На эту возможность синтаксической деривации указывал и Е. Курилович: «В ряде случаев можно отметить как изменение первичной синтаксической функции (поскольку в этих случаях имеют место разные части речи), так и изменение лексического содержания» [5, 63].

На практике, однако, противопоставление лексической и синтаксической деривации не всегда просто. О.П. Ермакова правильно указывает на то, что «поскольку вопрос о зачислении тех или иных словообразовательных типов в синтаксические дериваты связан с установлением лексического тождества производного и производящего, а он решается разными исследователями по-разному, полного единства в разграничении среди словообразовательных типов лексической и синтаксической деривации быть не может» [4, 8].

Многозначные отглагольные суффиксальные существительные могут относиться в одних значениях к синтаксическими дериватам транспозиционного типа, а в других – к лексическим дериватам мутационного типа. Это самая многочисленная группа среди многозначных отглагольных суффиксальных существительных (550 слов – 46,5%). Например, производное существительное *выгон* (от глагола *выгонять* – 1. Гоня, удалять. *Выгонять стадо. Выгонять из дома*). *Выгон* [выгон(я-ть) → выгон-Ø] – 1. Действие по глаголу *выгонять* (в 1 знач.). *Выгон лошадей в поле*. Синтаксический дериват. 2. Место, где пасется скот; пастбище. *Стадо тянулось с выгона*. Лексический дериват, так как в последнем случае производное отличается не только частеречной принадлежностью, но и наличием в производном дополнительного значения ‘предмет’, которого нет в производящем. В современном русском языке такие производные образуются от глаголов с помощью различных суффиксов. Самой высокой степенью продуктивности (204 слова) обладает нулевой суффикс. Источник формирования полисемии у отглагольных производных существительных с нулевым суффиксом различен. По источнику формирования выделяются несколько типов полисемии: отраженная, развитая, комбинированная.

Отраженная полисемия. Производящие глаголы имеют несколько значений. При соединении основ таких производящих с нулевым суффиксом все эти несколько значений или их часть отражаются, передаются производному. Например:

Переводить – 2. Переместить из одного места в другое, расположить в другом месте. *Переводить стрелки часов*. 4. Переслать деньги почтой, телеграфом или через банк. *Переводить зарплату в банк*. 5. Передать средствами другого языка. *Переводить с русского на английский*. *Перевод* [перевод(и-ть) → перевод-Ø] – 1. Действие по глаголу *переводить* (во 2 знач.). *Перевод стрелки часов*. 2. Текст, переведенный с одного языка на другой (к *переводить* в 5 знач.). *Перевод с немецкого*. 3. Деньги, переведенные через банк, почту, телеграф (к *переводить* в 4 знач.). *Получить перевод на сто рублей*.

Заносить – 1. Неся, доставить куда-л. *Заносить вещи в комнату*. 3. Неся, увлекая за собой, покрыть (песком, снегом и т.п.). *Дорогу занесло (безл.) снегом*. *Занос* [занос(и-ть) → занос-Ø] – 1. Действие по глаголу *заносить* (в 1 знач.). *Занос хвоста самолета*. 2. То, чем занесено (в 3 знач.) что-л. *Песчаный занос. Снежный занос*.

Некоторые многозначные производные существительные с нулевым суффиксом моти-

вируются двумя однокоренными глаголами.

Переломить – 1. Ломая, разделить надвое. *Переломить палку. Перелом* [перелом(и-ть) → перелом-Ø] – 1. Место по которому переломлено (в 1 знач.) что-л. *Скрепить весло на переломе. Переломиться* – 1. Разделиться надвое. *Палка переломилась*. 2. Резко измениться. *Жизнь переломилась. Перелом* [перелом(и-ть-ся) → перелом-Ø] – 2. Состояние по глаголу переломиться (в 1 знач.). *Закрытый перелом* (нарушение целостности) бедра. 3. Состояние по глаголу переломиться. *Перелом* (резкое изменение) в ходе болезни.

Развитая полисемия. При развитой полисемии в производном развиваются дополнительные значения, которые отсутствуют в производящем и которые не связаны также и с семантикой формантной части. Например:

Недоливать – заполнить какой-л. жидкостью недостаточно, меньше, чем следует. *Недоливать чайник. Недолив* [недолив(а-ть) → недолив-Ø] – 1. Действие по глаголу недоливать. *Уличить буфетчика в недоливе*. 2. Количество недолитого. *Недолив бензина в три литра*.

Прокатать – 4. Катая, обработать. *Прокатать болванку. Прокат* [прокат(а-ть) → прокат-Ø] – 1. Действие по глаголу прокатать (в 4 знач.). *Прокат труб*. 2. Прокатываемое металлическое изделие. *Выпуск проката*.

Перевозить – 1. Везя через какое-л. пространство, перемещать. *Перевозили груз на пароме. Перевоз* [превоз(и-ть) → перевоз-Ø] – 1. Действие по глаголу перевозить (в 1 знач.). *Перевоз через реку*. 2. Место переправы через реку. *Спуститься к перевозу*.

Проломить – 1. Ломая, пробить. *Проломить лед. Пролом* [пролом(и-ть) → пролом-Ø] – 1. Действие по глаголу проломить (в 1 знач.). *Подкоп для пролома стены*. 2. Проломленное место. *Пролом в стене*.

Перегонять – 1. Гоня, перемещать. *Перегонять отару на зимнее пастбище. Перегон* [перегон(я-ть) → перегон-Ø] – 1. Действие по глаголу перегонять (в 1 знач.). *Перегон скота на летние пастбища*. 2. Участок пути между двумя станциями, остановками. *Поезд прошел последний перегон*.

Прясть – скручивая волокна льна, шерсти, делать нити. *Прясть пряжу. Прясть на прялке. Пряжа* [пряс(ть), пряд(ут) → пряс-Ø-а] – 1. Действие по глаголу прясть. *Заниматься пряжей*. 2. Результат по действию прясть: нитки. *Моток пряжи*.

Есть – 1. Принимать пищу, употреблять в пищу. *Есть кашу. Не есть мяса. Еда* [ес(ть), ед(ят) → ед-Ø-а] – 1. Действие по глаголу есть (в 1 знач.). *Молчать во время еды*. 2. Пища. *Жирная еда*.

Комбинированная полисемия у отглагольных существительных данного типа формируется за счет сочетания различных типов полисемии. Например:

1. Отраженная и развитая полисемия

Отраженная полисемия:

Спускать – 2. Переместить вниз. *Спускать флаг*.

5. Завершить строительство. *Спускать корабль на воду*. 6. Заставить вытечь. *Спускать воду. Спуск* [спуск(а-ть) → спуск-Ø] – 1. Действие по глаголу спускать (во 2 знач.). *Спуск флага*. 2. Действие по глаголу спускать (в 5 знач.). *Спуск корабля на воду*. 3. Действие по глаголу спускать (в 6 знач.). *Спуск воды*.

Развитая полисемия: 4. Место, по которому что-л. спускают; спускаются. *Крутой спуск*.

Отраженная полисемия:

Выкупить – 1. Купить ранее заложенную вещь, возвратив деньги. *Выкупить бриллианты*. 2. Освободить кого-л., уплатив за него деньги. *Выкупить пленника, заложника. Выкуп* [выкуп(и-ть) → выкуп-Ø] – 1. Действие по глаголу выкупить (в 1 знач.). *Выкуп заложенных вещей*. 2. Действие по глаголу выкупить (во 2 знач.). *Выкуп из плена*.

Развитая полисемия: 8. Деньги, которыми выкупают. *Дать выкуп*.

Отраженная полисемия:

Обходить – 1. Ходя, направляться вокруг чего-л. *Обходить вокруг дома*. 2. Ходя, огибая, миновать кого-что-л. *Обходить лужу*. 3. перен. Пренебрегать кем-чем-л. *Обходить закон. Обходить кого-л. наградой*. 4. Ходя, бывать всюду. *Обходить свои владения*. 5. Ходя, перемещаясь, окружать. *Обходить противника с фланга. Обход* [обход(и-ть) → обход-Ø] – 1. Действие по глаголу обходить (в 1 знач.). *Обход дома*. 2. Действие по глаголу обходить (во 2 знач.). *Пойти в обход болота*. 3. Действие по глаголу обходить (в 3 знач.). *Действовать в обход закона*. 4. Действие по глаголу обходить (в 4 знач.). *Обход владений*. 5. Действие по глаголу обходить (в 5 знач.). *Идти в обход фланга*.

Развитая полисемия: 6. Место, по которому обходят (во 2 знач.) что-л. *Удобный обход*.

Отраженная полисемия:

Поворотить – 1. Отвернуть назад. *Поворотить голову*. 2. Отвернуть в сторону. *Поворотить лошадей*. 3. Резко изменить. *Круто поворотить свою жизнь. Поворот* [поворот(и-ть) → поворот-Ø] – 1. Действие по глаголу поворотить (в 1 знач.). *Поворот головы*. 2. Действие по глаголу поворотить (во 2 знач.). *Поворот дороги*. 3. Действие по глаголу поворотить (в 3 знач.). *Поворот судьбы*.

Развитая полисемия: 4. Место, где дорога поворачивает. *Машина остановилась у поворота*.

Отраженная полисемия:

Пере́ехать – 1. Ехать через что-л., на другую сторону чего-л. *Переехать речку*. 3. Ехать жить куда-л. *Переехать в новый дом*. *Пере́езд* [переех(а-ть) → переезд-ø] – 1. Действие по глаголу переехать (в 1 знач.). *Переезд через ручей*. 2. Действие по глаголу переехать (в 3 знач.). *Переезд в город*.

Развитая полисемия: 3. Место, по которому можно переехать через что-л. *Железнодорожный переезд*.

Некоторые многозначные производные существительные с нулевым суффиксом этой группы мотивируются двумя однокоренными глаголами, значения которых отражаются в значениях производных существительных.

Отраженная полисемия:

Выгулять – вывести гулять (о комнатных животных). *Выгулять собаку*. *Выгул* [выгул(я-ть) → выгул-ø] – 1. Действие по глаголу выгулять. *Площадка для выгула собак*.

Выгуляться – О животных, птицах: хорошо откормиться на подножном корму, гуляя на пастбищах. *Бараны могли выгуляться только на горных пастбищах*. *Выгул* [выгул(я-ть-ся) → выгул-ø] – 2. Состояние по глаголу выгуляться. *Выгул скота*.

Развитая полисемия: 3. Отгороженное место для пребывания скота на свежем воздухе. *Столбы выгула*.

2. Развитая и наращенная полисемия

Развитая полисемия:

Сцепить – 1. Цепляя, скрепить. *Сцепить вагоны*. *Сцеп* [сцеп(и-ть) → сцеп-ø] – 1. Действие по глаголу сцепить (в 1 знач.). *Произвести сцеп вагонов*. 2. Приспособление, при помощи которого сцепляют что-л. *Вагонные сцепы*. 3. Несколько железнодорожных платформ, сельскохозяйственных орудий, сцепленных вместе. *Сцеп платформ*.

Наращенная полисемия – производное существительное *сцеп* во 2 и 3 значениях.

Развитая полисемия:

Вкладывать – Класть для хранения, использования. *Вкладывать деньги в банк*. *Вклад* [вклад(ыва-ть) → вклад-ø] – 1. Действие по глаголу вкладывать. *Вклад денег в банк*. 2. Денежная сумма, внесенная в банк на хранение. *Проценты на вклад*. 3. Пожертвование в виде денег или ценностей в церковь или монастырь. *Внести вклад в монастырь*. 4. перен. Достижения в области науки, культуры. *Вклад в науку*.

Наращенная полисемия – производное существительное *вклад* во 2–4 значениях.

Развитая полисемия:

Пропуска́ть – 1. Разрешить пройти, проехать

куда-л. *Пропускать детей вперед*. *Про́пуск* [пропуск(а-ть) → пропуск-ø] – 1. Действие по глаголу пропускать (в 1 знач.). *Пропуск детей*. 2. Документы на право входа, въезда куда-л. *Предъявить пропуск*. 3. Пароль. *Назвать пропуск*. 4. Пропущенное место. *Пропуски в изложении*.

Наращенная полисемия – производное существительное *пропуск* во 2–4 значениях.

Развитая полисемия:

Переплести – 2. Сшить листы с обложкой. *Переплести книгу*. *Переплёт* [переплес(ти) → переплёт-ø] – 1. Действие по глаголу переплести (во 2 знач.). *Отдать книгу в переплёт*. 2. Обложка книги. *Кожаный переплёт*. 3. Рама окна, купола с перекладинами крест-накрест. *Оконный переплёт*. 4. перен., разг. Запутанное и затруднительное положение. *Попасть в переплёт*.

Наращенная полисемия – производное существительное *переплет* во 2–4 значениях.

Развитая полисемия:

Проёхать – 1. Едучи, миновать; двигаться где-л. к чему-л. *Проехать площадь*. *Проехать проселками*. *Проехать к лесу*. *Про́езд* [проех(а-ть) → проезд-ø] – 1. Действие по глаголу проехать (в 1 знач.). *Бесплатный проезд*. 2. Место, где можно проехать. *Проезд во двор*. 3. Переулок, соединяющий две параллельные улицы. *Идти по проезду*.

Наращенная полисемия – производное существительное *проезд* во 2 и 3 значениях.

Развитая полисемия:

Отва́лить – 1. Валя, опрокидывая, отодвинуть, отбросить в сторону (что-л. тяжелое). *Отвалить камень от входа*. *Отва́л* [отвал(и-ть) → отвал-ø] – 1. Действие по глаголу отвалить (в 1 знач.). *Отвал пласта земли*. 2. Приспособление в плуге для подъема, отделения и переворачивания пласта земли. *Стальной отвал*. 3. Куча земли, наваленной при выкапывании углубления, рва, ямы. *Мусор на отвал*. 4. Насыпь из пустых пород, отходов, шлака. *Шахтный отвал*.

Наращенная полисемия – производное существительное *отвал* во 2–4 значениях.

3. Отраженная, развитая и наращенная полисемия

Отраженная полисемия:

Разорва́ть – 1. Резким движением разделить на части. *Разорвать письмо*. 2. перен. Прекратить отношения. *Разорвать дипломатические отношения*. 3. Взрывом разносить на части. *Разорвать динамитом лед*. *Разры́в* [разорв(а-ть) → разрыв-ø] – 1. Действие по глаголу разорвать (в 1 знач.). *Разрыв пряжи*. 2. Действие по глаголу разорвать (во 2 знач.). *Разрыв дипломатических отношений*. 3. Действие по глаголу разорвать (в 3 знач.). *Разрыв снаряда*.

Развитая полисемия: 4. Место, по которому что-л. разорвано. *Найти разрыв провода.* 5. Несовпадение между чем-л. *Разрыв между спросом и предложением.*

Наращенная полисемия – производное существительное *разрыв* в 4 и 5 значениях.

Отраженная полисемия:

Запросить – 1. Официально просить кого-что-л. предоставить какие-л. сведения, дать какие-л. разъяснения. *Запросить мнения специалистов.* 3. *разг.* Просить за товар слишком высокую цену. *Запросить сто рублей.* *Запрѳс* [запрос(и-ть) → запрос-ѳ] – 1. Действие по глаголу *запросить* (в 1 знач.). *Обратиться куда-л. с запросом.* 2. Действие по глаголу *запросить* (в 3 знач.). *Назначить реальную цену, без запроса.*

Развитая полисемия: 3. Документ, запрашивающий что-л. *Направить запрос в штаб.* 4. *обычно мн.* Стремления, потребности, влечения. *Культурные запросы.*

Наращенная полисемия – производное существительное *запрос* в 3 и 4 значениях.

Отраженная полисемия:

Обводить – 4. Проводить линию, черту вокруг чего-л. *Обводить рисунок тушью.* 5. В спортивных играх: ведя мяч, шайбу, обходить противника. *Обводить защитника.* *Обвѳд* [обвод(и-ть) → обвод-ѳ] – 1. Действие по глаголу *обводить* (в 4 знач.). *Обвод рисунка тушью.* 2. Действие по глаголу *обводить* (в 5 знач.). *Обвод защитника.*

Развитая полисемия: 3. Линия, кайма, идущая вокруг чего-л. *Синие обводы под глазами.* 4. *мор.* Наружные очертания корпуса судна. *Обводы корпуса.*

Наращенная полисемия – производное существительное *обвод* в 3 и 4 значениях.

Отраженная полисемия:

Играть – 1. Забавляться, резвиться. *Играть в куклы.* 2. Проводить время в соревновании или в каком-н. занятии, служащем для развлечения, отдыха. *Играть в футбол. Играть в карты.* 3. Исполнять что-л. *Играть на скрипке. Играть пьесу.* 4. Относиться к кому-чему-л. легкомысленно. *Играть людьми.* 5. Легко, без видимых усилий действовать каким-л. инструментом. *Играть топором.* 6. Пениться, искриться. *Вино играет.* 7. Сверкать, переливаться. *Бриллиант играет.*

Игрá [игр(а-ть) → игр-ѳ-а] – 1. Действие по глаголу *играть* (в 1 знач.). *Игра в куклы.* 2. Действие по глаголу *играть* (во 2 знач.). *Игра в футбол.* 3. Действие по глаголу *играть* (в 3 знач.). *Игра на скрипке.* 4. Действие по глаголу *играть* (в 4 знач.). *Игра людьми.* 5. Действие по глаголу *играть* (в 5 знач.). *Игра ножом.* 6. Действие по глаголу *играть* (в 6 знач.). *Игра шампанского.* 7. Действие по глаголу *играть* (в 7 знач.). *Игра бриллианта.*

Развитая полисемия: 8. Комплект предметов, которым играют (во 2 знач.). *Настольные игры.* 9. Интриги, тайные замыслы. *Политическая игра.* 10. Создание типичных для профес- сий ситуаций. *Деловая игра. Военная игра.*

Наращенная полисемия – производное существительное *игра* в 8–10 значениях.

Таким образом, среди полисемантических отглагольных существительных с нулевым суффиксом, совмещающих значения лексических и синтаксических дериватов, наиболее часто встречаются комбинированная полисемия – 99 слов и развитая – 89 слов. Реже – отражённая полисемия – 16 слов. Примеров аффиксальной и наращённой полисемии в её чистом виде среди данных дериватов не обнаружено.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика [Текст] / Ю.Д. Апресян. – М., 1974.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / В.В. Виноградов. – М.– Л., 1947.
3. Dokulil M. Tvošení slov v ieľtínm / M. Dokulil – Praha, 1962. – Т.1. – С. 191–219 – резюме на русском языке.
4. Ермакова О.П. Проблема лексической семантики производных и членимых слов [Текст] / О.П. Ермакова // АДД. – М., 1977.
5. Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая [Текст] / Е. Курилович // Очерки по лингвистике. – М., 1962.
6. Лопатин В.В. Русская словообразовательная морфемика [Текст] / В.В. Лопатин. – М., 1977.
7. Милославский И.Г. Производное слово как фразеологическая единица [Текст] / И.Г. Милославский // Русский язык. Вопросы его истории и современного состояния. – М., 1978.
8. Ольшанский И.Г. Когнитивные аспекты лексической многозначности (на материале современного немецкого языка) [Текст] / И.Г. Ольшанский // Филологические науки. – М., 1996. – № 5.
9. Русская грамматика: В 2 т. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М., 1980. – Т. 1.
10. А.Н. Тихонов. Формально-семантические отношения слов в словообразовательном гнезде [Текст] / А.Н. Тихонов // АДД. – М., 1974. 11. Филиппова А.А., Хрусталева М.А. Полисемия в русле когнитив-

ной лингвистики [Текст] / А.А. Филиппова, М.А. Хрусталева // Активные процессы в современной лексике и фразеологии. – М., 2007.

12. Ширшов И.А. Типы полисемии в производном слове [Текст] / И.А. Ширшов // ФН. – 1996. – № 1.

13. Шмелев Д.Н. Полисемия [Текст] / Д.Н. Шмелев // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

V.N. MUSATOV

**DERIVATIONAL POLYSEMY IN VERBAL NOUNS WITH THE ZERO SUFFIX COMBINING THE
MEANINGS OF LEXICAL AND SYNTACTICAL DERIVATIVES**

The article describes types of derivational polysemy in verbal nouns with the zero suffix. Taking into account the derivational meaning it is possible to specify polysemantic nouns which are lexical derivatives of the mutational type in some meanings and syntactical derivatives of the transpositional type in the others

Key words: derivational polysemy, lexical derivative, syntactical derivative, the mutational type, the transpositional type.



А.Р. ПОПОВА, кандидат филологических наук, докторант кафедры
русского языка Орловского государственного университета
Тел. (4862) 75-16-62; Btv-orel@yandex.ru; StudioAA2001@yandex.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА КАК НОСИТЕЛЬ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Статья посвящена описанию креативного потенциала как свойства лексической единицы. В статье рассматривается понимание креативности и креативного потенциала в работах лингвистов. Креативный потенциал представлен как способность к образованию различных вторичных номинантов на базе исходной леммы. Указаны векторы реализации креативного потенциала, а также её результат – лексико-фразеологический комплекс. Поставлена проблема его соотношения с концептом.

Ключевые слова: креативный потенциал, лексическая единица, лексико-фразеологический комплекс, концепт.

Формирование на базе лексической единицы сложной лексико-фразеологической структуры, пронизанной связями производности/мотивированности, – языковой факт, нуждающийся в целостном, комплексном описании. Способность слова к семантической и лексической деривации (непосредственной и – затем – опосредованной), к образованию фразеологизмов (которые, в свою очередь, способны к фразеологической деривации и отфраземному словообразованию) может быть и реализованной, воплощенной в конкретных репрезентантах, и потенциальной. И в том и в другом случае слово есть фундамент для развития на данной генетической основе некоей системы-инварианта.

Вследствие этого закономерна постановка серии взаимосвязанных вопросов: какой созидательный импульс заложен в слове, какова природа, особенности, структура, направления действия этого импульса, на каких свойствах леммы он базируется и каковы итоги его проявления, его реализации? Что представляет собой развившийся на базе одного слова массив-инвариант, состоящий из лемм и фразеологизмов, в большей или меньшей степени обладающих формальной общностью, обусловленной корневой морфемой исходного слова?

Поскольку образование новых номинантов на базе леммы происходит в нескольких направлениях: лексическая и семантическая деривация, фразеологизация, – необходимо введение термина, обозначающего суммарный созидательный потенциал леммы. Таковой потенциал может быть назван семантико-слово-фразеологическим (определение указывает именно на его векторы) или креативным (от англ. creative «творческий, созидательный»; определение указывает на общую продуцирующую способность слова и является более компактным, удобным в употреблении).

Креативность, созидательность, творческое начало проявляются в языке по-разному, на разных его уровнях: и глобально – как специфическая функция языка, и в определенных частных языковых аспектах. При этом у каждой конкретной реализации – грамматическая категория, лемма либо фразеологизм, текст – своя специфика проявления креативности.

Так, креативная функция языка «формируется в тесном взаимодействии с экспрессивной функцией, с функцией воздействия, и прежде всего с эстетической функцией... Креативность базируется на потенциале языковой системы, связана с эстетической функцией языка, но выходит за пределы художественного текста. Креативная функция оказывается шире эстетической, так как её проявлением является не только выразительность и образность, но и сфера прагматики в широком смысле слова» [Богатырева, 2008:125].

Креативность широко проявляет себя в русской грамматике: в соответствии с потребностями речевого дискурса она обнаруживает себя в различной степени в той или иной грамматической категории. Например, креативность может быть «направлена на вариативность грамматических форм в аспекте отступлений от нормативных грамматических моделей (например, образование в ироническом контексте неузусальных форм родительного падежа множественного числа)» [Ремчукова, 2005:291], переосмысление категории рода существительных как пол в художественных контекстах [Богатырёва, 2008; Норман, 1997:27] и др. В целом «креативный потенциал грамматической категории зависит от её типа – словоизменительно-го или классифицирующего, определяющего особенности её функционирования»; так, высшим потенциалом обладает категория рода существительного, категория вида и залога глагола, что объясняется «их сложным характером и отражает морфолого-словообразовательный аспект русской грамматики» [Ремчукова, 2005:291, 294].

Согласно исследованию О.В. Голубевой, креативностью обладают номинативные единицы – лексемы и фразеологизмы, – которые в художественном тексте посредством использования автором определенных приёмов (таких как «обыгрывание особенностей фонетического оформления, значений, изменения формы..., создание оригинальных окказиональных значений» и др.) приобретают новое содержание, воспринимаются в ином преломлении и «могут получать любое значение в зависимости от обыгрываемого аспекта формы, содержания, ассоциаций, возникающих у читателя, и стать главным действующим лицом в развитии сюжета» [Голубева, 2004:4].

Креативность отмечается и в аспекте словообразования, выступая «как важный фактор выразительности языкового знака» (ср. иллюстрацию из стихотворения В. Ходасевича: «Перешагни, перескочи, перелети, пере- что хочешь...») [Карасик, 2004:52–53]. Креативным может быть и смысл – например, при проявлении интертекстуальности в тексте вторичном, являющемся переосмыслением текста первичного, известного, как правило, прецедентного. Креативность проявляется и в нетипичной сочетаемости – «от нестандартных авторских эпитетов до катахрезы, сочетания семантически принципиально несопрягаемых слов» [там же].

На более глобальном уровне, уровне текста (как правило, довольно объёмного, сложного образования), тексты креативные противопоставляются текстам перформативным. Тексты перформативные предназначены для адресата, являющегося

воплощением «речи для дела», они информативны; креативные же тексты суть «речь для воплощения мысли», они «не являются действиями, т.е. не направлены на изменение дел в окружающем мире», они фасцинативны (фасцинация – эмоциональное воздействие текста) [Карасик, 2004: 50]; тексты креативные есть проявление творческого личностного начала индивидуума.

Языковые факты, приводимые исследователями как проявления креативности в языке (на различных его уровнях и в различных аспектах), встречаются не только в художественных текстах (например: Карасик, 2004; Норман, 1997; Голубева, 2004), но и гораздо шире, например, в публичной коммуникации, в газетной публицистике, в языке рекламы и др. [Ремчукова, 2005], то есть везде, где возникает потребность и необходимость творческого, созидательного, оригинального использования языковых ресурсов.

Безусловно, раскрытие смысловых нюансов лексемы, ведущих к её переосмыслению, к изменению её значения, нетривиальное высвечивание особенностей какой-либо грамматической категории, представление её другими гранями и т.п., неординарное использование словообразовательных ресурсов в художественных и иных текстах и т.д. есть проявление креативности.

Потребность в создании по имеющимся в языке моделям и образцам нового лексико-семантического варианта (ЛСВ), или производной лексемы, или фразеологической единицы (ФЕ), или отфразеологического слова на базе уже существующей единицы возникает отнюдь не только в каком-либо тексте специфического характера, не только в публичной речи определенного типа, не только у какого-то конкретного лица в конкретном дискурсе.

Образование вторичных номинантов – лексем и ФЕ – отражает потребности носителей языка в целом, во всём многообразии ситуаций, когда появление новой единицы оправданно и необходимо (например, при возникновении новой реальности, при заполнении языковой лакуны и мн. др.).

Как отмечает Е.Н. Ремчукова, употребление термина *креативный* применительно к грамматическим ресурсам русского языка «позволило акцентировать комплексный характер описания и представить как единое целое творческий потенциал языковой личности и творческий, созидательный характер самого языка...» [Ремчукова, 2005:291]. Таким же образом и лексическая единица, элемент языковой системы, реализует свой семантический, слово- и фразеобразовательный потенциал, во-первых, в соответствии со способностью языка к развитию и, во-вторых, в соответствии с

потребностями совокупности носителей языка, языковых личностей.

Креативный потенциал эксплицируется не только в нетрадиционном «обыгрывании» лексем и фразеологизмов, грамматических категорий, словообразовательных аффиксов в определенных контекстах, в определенных дискурсах, но и собственно в процесс образования, созидания производных, вторичных единиц на базе исходной в соответствии с предрасположенностью этой единицы к такому созиданию.

Креативный потенциал отдельной лексической единицы есть проявление глобального свойства языка, его динамичности, его стремления к эволюционированию. Лексическая единица может обладать им в том или ином объёме (или обладать лишь потенциально, когда на данном срезе языка этот потенциал является совершенно нераскрытым, нулевым).

Посредством реализации креативного потенциала вокруг лексемы как бы выстраивается упорядоченная совокупность вторичных номинантов, являющаяся отражением совокупности предметов, признаков и т.д., соотносимых в представлении говорящего с этим словом. Каким образом в языке устанавливается это соотношение, сравнение, сопоставление (посредством семантической либо лексической деривации, построения устойчивого сочетания), зависит от «удобства» реализации конкретной номинативной задачи.

Как отмечал А. Потебня, «представление тождественное с основанием сравнения в слове, или знаком, составляет непрременную стихию возникающего слова» [Потебня, 1874:7]. Таким образом, слово имеет образный, ассоциативный потенциал, на основе которого возможно выстраивание нового номинанта. Ср., например, рассмотренную учёным ситуацию с окказиональным переносом наименования: ребенок назвал словом *арбузик* круглый колпак лампы, ориентируясь на сходство формы двух объектов. Представление о сходстве, соотношении предметов в целом есть вектор для развития прежде всего полисемии, что связано с особенностями мышления: «человек довольствуется уже имеющимися звуковыми комплексами, реализуя тем самым ассоциативный потенциал языкового знака в области связей между формой и содержанием» [Гридина, 1996:10]. Однако же это представление способно выступать порождающим импульсом и в плане словообразования, и в плане фразеобразования. На основе представлений о соотношениях объектов, ассоциаций вокруг слова наращивается целый комплекс номинантов, которые обозначают явления действительно-

сти посредством прямой либо косвенной отсылки к данному слову.

Как можно заметить, в работах учёных используется термин *ассоциативный потенциал языкового знака* [Гридина 1996], *ассоциативный потенциал слова* [Иванилов 2006], подчёркивающий способ развития слова, способ соотнесения с номинируемым им объектом иных объектов действительности. Креативность и ассоциативность, безусловно, соотносимы: ассоциация, «представление» (по А. Потебне) – залог креативности; термин же *креативный потенциал* акцентирует внимание именно на способности лексемы к тому, чтобы на её основе были образованы (тем или иным способом) новые номинанты, на его системообразующей функции.

Таким образом, *креативный потенциал лексической единицы* – это комплексная способность к образованию на её базе системы вторичных номинантов – лексем и фразеологизмов, а именно: способность к образованию семантических дериватов – ЛСВ; к образованию лексических дериватов – производных слов; к участию в формировании фразеологических единиц; причём все образованные номинанты являют собой упорядоченную систему – лексико-фразеологический комплекс.

Креативный потенциал, способность к продуцированию вторичных номинантов – имплицитное свойство номинативной единицы. Можно сказать, что это некий внутренний ресурс лексемы. О наличии/отсутствии такового возможно судить по наличию/отсутствию его экспликации.

Экспликация, реализация креативного потенциала применительно к лексеме структурирована и может быть и однонаправленной, и разнонаправленной – в зависимости от количества её векторов. Векторами реализации креативного потенциала выступают, соответственно, развитие полисемии, развитие словообразовательных и фразеобразовательных возможностей. Некоторые единицы реализуют свой креативный потенциал в соответствии со всеми тремя векторами, некоторые – в соответствии с двумя (в разных комбинациях), некоторые – с каким-либо одним; ряд единиц оказываются абсолютно непродуктивными.

Действенность каждого из этих векторов (при его наличии), сила креативного импульса, безусловно, так же может быть различной – от высокой до незначительной. (Факторы, влияющие на силу этого импульса для каждого из данных векторов, а также их взаимосвязь рассмотрены ниже, см. 2.1, 3.1, 4.1, 5.1.1.)

Репрезентантами реализованного креативного потенциала лексемы выступают образованные на

её базе вторичные номинанты: лексические и семантические дериваты, фразеологические единицы. Именно количество и разнообразие этих репрезентантов позволяет судить о наличии / отсутствии, а также об объёме креативного потенциала у базовой единицы.

Креативный потенциал – динамическая характеристика лексической единицы: он способен возрастать или «сворачиваться», убывать в соответствии с действием лингвистических и (или) экстралингвистических факторов.

Креативный потенциал – явление сложное; сложное не только вследствие того, что он обладает условной структурой (три вектора), но и вследствие того, что он имеет место как у базовой единицы, так и у образованных вторичных номинантов в той или иной комбинации векторов. (Например, базовая единица способна к развитию полисемии и словообразованию, некоторые из её ЛСВ – к словообразованию и фразеобразованию, некоторые фразеологизмы – к словообразованию и т.п.).

В целом итогом реализации креативного потенциала лексемы выступает лексико-фразеологический комплекс (ЛФК) – упорядоченная совокупность лексем и фразеологизмов, вторичных, третичных и т.д. по отношению к базовой лексеме, в конечном итоге отражающая существующую в сознании и мышлении человека систему взаимосвязей реалии, поименованной вершинным словом, с целым кругом так или иначе сопоставимых с нею реалий. Следовательно, ЛФК соотносится с ключевым понятием когнитивной лингвистики, каковым является концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношением общественного сознания к данному явлению или предмету» [Попова, Стернин, 2007:34]. ЛФК во многом раскрывает «номинативное поле концепта» [там же].

Векторы реализации креативного потенциала определяют способы вербализации концепта, названного вершинной лексемой ЛФК. Важно отметить, что ввиду действия креативного потенциала образуется структура, пронизанная именно генетическими связями, состоящая из единиц, имеющих (как минимум) формальную общность за счёт единой корневой морфемы. Таким образом, границы ЛФК не совпадают с границами «плана выражения» концепта [Маслова, 2008:37]. Номинативное поле концепта шире одного конкретного ЛФК, поскольку содержит единицы, соотносимые с исходным понятием содержательно, но не формально (не однокоренные вершинному слову синонимы, гипонимы и гиперонимы, устойчивые сочетания, перифрастически обозначающие данную реалию и т.д.).

Кроме того, если исходная лексема обладает мощным креативным потенциалом, единицы конкретного ЛФК могут относиться к иным концептам (система концептов взаимосвязана, поэтому взаимосвязаны, взаимопроникают и их репрезентации). ЛФК даёт частичное представление о взаимосвязи концептов. Так, единицы ЛФК с вершиной *Рука* вербализуют не только концепт *Рука*, но и концепты *Труд*, *Власть* и некоторые другие – безусловно, не полностью, фрагментарно, заполняя собой какие-то «участки» номинативных полей этих взаимосвязанных концептов.

Таким образом, понятие креативного потенциала лексической единицы оказывается актуальным не только для лексикологии и фразеологии, для исследования системных отношений единиц лексического и фразеологического уровня, но и для когнитивной лингвистики. Действительно, в плане выражения ЛФК как итог реализации креативного потенциала слова есть вербализованное номинативное поле соответствующего концепта (или, во всяком случае, существенный участок этого поля). В плане же содержания ЛФК представляет собой отражение системы существующих в сознании человека мыслительных связей, ассоциаций определенного понятия с другими, соотносимыми с ним понятиями.

Библиографический список

1. Богатырева О.Л. Креативный потенциал категории рода в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / О.Л. Богатырева. – М., 2008. – 200 с.
2. Голубева О.В. Креативная функция единиц вторичной номинации в сказках Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» и «Алиса в Зазеркалье»: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / О.В. Голубева. – Смоленск, 2004. – 174 с.
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество [Текст] / Т.А. Гридина. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 1996. – 215 с.

4. Иванилов В.М. Ассоциативный потенциал слова как основа толкования сновидений: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / В.М. Иванилов. – Екатеринбург, 2006. – 279 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие [Текст] / В.А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с.
7. Норман Б.Ю. О креативной функции языка (на материале славянских языков) [Текст] / Б.Ю. Норман // Славяноведение. – 1997. – № 4. – С. 26–33.
8. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира [Текст] / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2003. – 59 с.
9. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике [Текст] / А.А. Потебня. – Т. 1–2. – Харьков, 1874.
10. Ремчукова Е.Н. Креативный потенциал русской грамматики: Морфологические ресурсы языка: автореф. дис. ... докт. филол. наук [Текст] / Е.Н. Ремчукова. – М., 2005. – 323 с.

A.R. POPOVA

LEXICAL ITEM AS A HOLDER OF CREATIVE POTENTIAL

The article is devoted to description of creative potential as a property of a lexical item. The viewpoint of creativity and creative potential in works of linguists is considered in the article. The creative potential is presented as an ability to formation of various secondary nominees on the basis of an initial lexeme. Vectors of realisation of creative potential and its result – a lexical and phraseological complex – are specified. The problem of its parity with concept is put.

Key words: creative potential, lexical item, lexical and phraseological complex, concept.



Е.А. ХОВАНСКАЯ, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории и методики обучения русскому
языку и литературе Орловского государственного университета
Тел. (4862) 76-12-25

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ (на материале имени прилагательного)

В статье описываются особенности действующих учебно-методических комплексов по русскому языку для 5–9 классов общеобразовательной школы в аспекте работы по развитию речевой способности учащихся. В рамках рассматриваемой проблематики необходимо так организовать работу по русскому языку, чтобы учащиеся смогли овладеть не только суммой определенных знаний, умений и навыков, но и продемонстрировали высокий уровень владения ими в любой речевой ситуации.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, речевая способность, речевая деятельность, учебная программа, теоретико-практический материал учебника.

На современном этапе обучения особое место занимают три программы, которые обеспечиваются параллельно действующими учебниками в соответствии с Обязательным минимумом содержания образования: учебно-методический комплекс под редакцией В.В. Бабайцевой, включающий три части: «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»; учебный комплекс под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта; учебник под редакцией Н.М. Шанского (авторы: Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян, И.И. Кулибаба, Л.А. Тростенцова).

Программа изучения русского языка в 5 классе по стабильному учебнику Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и других составлена на основе действующей с 1968 года программы.

В данном учебно-методическом комплексе учебник русского языка для 5 класса признан лучшим. Он основан на структурно-семантическом принципе обучения. Каждая новая тема изучается дедуктивным путём: от общего к частному (от определения правил и понятий к их применению на практике). Особое место занимает курс «Повторение». Он представлен в начале и конце обучения в данном комплексе и направлен на систематизацию полученных в течение учебного года знаний. Завершающим этапом обучения является параграф-обобщение теоретических сведений и практических умений «Разделы науки о языке». Особенно полезными признаны словари, памятки, алфавитный указатель в конце учебника.

После «Повторения пройденного в 1–4 классах» в соответствии со структурно-семантическим принципом обучения представлены разделы: «Синтаксис. Пунктуация. Культура речи» (29 часов), «Фонетика. Орфоэпия. Графика и орфография. Культура речи» (15 часов), «Лексика. Культура речи» (8 часов), «Морфемика. Орфография. Культура речи» (22 часа), «Морфология. Орфография. Культура речи» (69 часов), в котором на изучение имени прилагательного отводится 12 часов. Из 204 часов, отведенных программой на изучение русского языка, 36 часов (18%) составляет работа по развитию речи, 156 часов (82%) – изучение языковых тем.

При изучении имени прилагательного рассматриваются лексический (значение), грамматический (полные и краткие формы, правописание гласных в падежных окон-

чаниях, изменение по родам, числам и падежам), синтаксический (роль в предложении), орфоэпический (правильная постановка ударения) аспекты изучения данной части речи. Уделяется внимание точности, уместности и правильности использования прилагательных в речи.

В учебнике нет специального раздела «Речь», однако программа предполагает знакомство учащихся с речеведческими понятиями, овладение всеми видами речевой деятельности, формирование умения анализировать тексты различного характера.

Теоретико-практическая направленность учебника помогает школьникам овладеть лингвистической системой, языковыми нормами, от которых напрямую зависит качественное речевое развитие, умение воспринимать, осмысливать и создавать высказывание как в устной, так и в письменной формах, что способствует эффективному развитию речевой способности учащихся 5 класса.

С начала 80-х гг. действует параллельный учебно-методический комплекс (УМК) под редакцией В.В. Бабайцевой, состоящий из трёх частей: «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь». Каждая составляющая трехкомпонентного учебника «выполняет свою функцию во взаимосвязи с другими частями» [Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь», 2002: 3].

В первой части – «Русский язык. Теория» – представлен свод языковых правил, определений, понятий, на основе которых формируются практические умения и навыки. Ценность этой части заключается в использовании учебника как справочника теоретических сведений по русскому языку.

Вторая часть – «Русский язык. Практика» – обеспечивает практическое воспроизведение теоретических знаний, тренировку в их применении и прочность вырабатываемых навыков по орфографии, пунктуации, грамматике, фонетике, лексике, морфемике в устной и письменной речи. Комплекс задач и упражнений направлен на овладение алгоритмами действий в решении лингвистических задач, усвоение образцов рассуждений, способов анализа языкового материала и его практической реализации в речевой деятельности, действий по самоконтролю. Большое внимание уделяется речевому аспекту: наблюдение над сферой использования изучаемого языкового материала; создание различного рода речевых ситуаций, предполагающих выбор определенных языковых средств; совершенствование высказываний с точки зрения норм языка; конструирование соб-

ственных высказываний.

Особое место в УМК занимает учебник «Русская речь». Он комплексный по своему характеру. Теория и практика русского языка реализуются в речевой деятельности: восприятие (слушание и чтение), воспроизведение (устный пересказ и письменное изложение), порождение речи (говорение и создание текстов в письменной форме). Система заданий и упражнений способствует расширению знаний учащихся о тексте, предоставляет возможность осуществлять анализ готового текста, совершенствовать навыки чтения и говорения, письма и слушания (аудирования), владеть в совершенстве различными формами речевого этикета.

Программа основана на линейном принципе изложения материала и состоит из вводной (обобщение и систематизация изученного в начальной школе) и основной (систематической) частей. В 5 классе вводный курс представлен разделами «Морфология и орфография», «Синтаксис и пунктуация», основной курс – «Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия», «Морфемика. Орфография», «Лексика», «Грамматика», в которой изучается самостоятельная часть речи – имя существительное. На изучение русского языка в 5 классе отводится 170 часов, из них 34 часа (20%) – на развитие связной речи и 136 часов (80%) – на изучение языковых тем.

По сравнению с традиционной системой обучения наблюдается расширение и изменение отдельных тем. Например, раздел, изучающий образование слов, называется «Морфемика». Здесь же представлены понятия о способе образования слов, порядок словообразовательного разбора. Меняется порядок изучения частей речи: только имя существительное как часть речи представлено в 5 классе, а глагол и имя прилагательное – в 6 классе.

По программе развития связной речи предполагается работа над речеведческими понятиями, текстом, его темой и основной мыслью, типами и стилями речи. В 5 классе происходит формирование основных коммуникативных умений, например, построение высказывания на заданную тему и подчинение его основной мысли, планирование высказывания, сбор необходимого материала.

Структура курса русского языка по УМК под редакцией В.В. Бабайцевой носит комплексный характер и позволяет сочетать теорию и практику лингвистической системы с речевой направленностью.

В учебниках под редакцией В.В. Бабайцевой большое внимание уделяется вопросам развития речи, как устной, так и письменной, однако мор-

фологический аспект в 5 классе представлен недостаточно (только именем существительным).

В 1995 году в школе начал действовать параллельный учебно-методический комплекс под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта. Авторами УМК являются М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, Г.А. Богданова, Т.С. Тренина, В.В. Львов, Н.Н. Сергеева. Программа рекомендована для обучения русскому языку Министерством образования Российской Федерации.

Основанный на систематическом принципе обучения УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта представлен двумя частями:

- изучение грамматического материала;
- изучение речи (развитие речи).

Авторами был произведен тщательный отбор языковых и речевых сведений, позволяющих наиболее точно решать языковые задачи, анализировать текст, создавать собственные высказывания, производя качественный отбор необходимых средств: синонимов, антонимов, образных слов, предложений простой и сложной конструкций.

Функционально-семантический принцип изложения материала определяет содержание курса русского языка. В 5 классе он начинается с синтаксиса и пунктуации.

В программе большое внимание уделяется формированию навыков грамотного письма, рационального чтения, восприятия речи и грамотного говорения.

В программе и учебниках (особенно для 5 класса) усилена речевая направленность. Каждая единица языка изучается не обособленно, а в тексте. Текст знакомит ученика с новым грамматическим явлением, создавая перспективные условия для новых знаний, обеспечивая преемственные связи ранее изученного в контексте изучаемой темы. Для каждого класса приведен перечень умений, которым учащиеся должны овладеть в ходе учебной речевой деятельности. Развитие речи опирается на теорию языка, формирование лингвистических знаний невозможно без свободного и правильного владения устной и письменной речью.

Изолированность материала по развитию связной речи не исключает наличие речевого материала в языковых темах. Особое внимание авторов обращается на развитие образного строя речи и образного мышления.

В программе и учебниках курс русского языка начинается с изложения материала в разделе «Речь». В 5 классе на изучение этого раздела выделяется 40 часов (16%), на изучение языковых тем отводится 204 часа (84%). Сюда входят следующие основные понятия: текст, стили речи, типы

речи, композиционные формы. С каждым годом расширяются основные умения: чтение, анализ текста, воспроизведение текста, создание текста, совершенствование текста. Важная роль в 5 классе отводится разделу «Закрепление и углубление изученного в начальных классах». Далее представлен систематический курс «Язык и правописание», в котором «Морфология» изучается после «Синтаксиса и пунктуации», «Лексики. Словообразования. Правописания». В разделе «Морфология. Орфография» глагол и имя существительное изучаются первыми в системе частей речи, такой подход основан на функциональности и прямо соотносится с грамматической основой предложения. Затем изучается имя прилагательное, на которое отводится 12 часов.

Тема «Имя прилагательное» включает в себя изучение лексических и грамматических особенностей имен прилагательных (значение, тематические группы, основные способы словообразования, склонение, правописание падежных окончаний, разряды, полные и краткие формы и другое), роли имен прилагательных в художественном тексте (анализ образных средств, подбор синонимов, антонимов, переносное значение и другое), морфологического разбора имен прилагательных; использование имен прилагательных в речевой деятельности (выразительное чтение, списывание текстов, информационно-смысловая обработка статьи из словарей синонимов, антонимов, письмо и другое).

В учебниках достаточно реализованы преемственные и перспективные связи, хотя обучение в среднем звене не соответствует традиционному порядку изучения разделов курса русского языка. При изучении имени прилагательного целесообразно вести работу над всеми видами речевой деятельности с учётом фонетических, лексических и грамматических особенностей данной части речи, что способствует развитию речевой способности учащихся.

В «Требованиях к знаниям, умениям и навыкам учащихся по русскому языку» за курс обучения с 5 по 9 класс представлен перечень основных знаний, умений и навыков по языку и речи, отдельно выделяются умения и навыки по орфографии, пунктуации, развитию связной речи. Таким образом, развитие речи осуществляется на языковой основе. Овладение всеми видами речевой деятельности является одним из результатов обучения, тогда как авторами действующих в 5–9 классах УМК по русскому языку не выделяется отдельного раздела по развитию и совершенствованию чтения, говорения, слушания и письма.

В учебном комплексе под редакцией В.В. Бабайцевой «структура и содержание программы обеспечат учителю условия для гибкого ее использования, реализации практической направленности обучения, осуществления индивидуального подхода к учащимся» [Программно-методические материалы, 2002: 69]. В 5 классе изучается материал вводного (обобщение и пропедевтика) и основного (систематический) курсов, который обеспечивает соблюдение принципов преемственности и перспективности в обучении между начальной и средней школами. Каждый курс заканчивается перечнем умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. В работе по развитию связной речи учитывается социальный опыт учащихся, взаимосвязь работы по развитию речи с уроками литературы и внеклассного чтения, опора на межпредметные связи. Таким образом, совершенствование речевой деятельности активно реализуется в курсе русского языка, особенно по учебнику «Русская речь». Развитие речевой способности осуществляется достаточно интенсивно, однако речевая направленность курса не соотносится напрямую с лингвистическими разделами.

Способ обучения на основе двухступенчатой структуры (закрепительно-углубляющий этап знаний предыдущего года и основной этап), соответствующий логике программы по УМК под редакцией М.М. Разумовской, основан на принципах преемственности и перспективности. «Главная цель обучения русскому языку в общеобразовательном учреждении состоит в том, чтобы обеспечить языковое развитие учащихся, помочь им овладеть речевой деятельностью: сформировать умения и навыки грамотного письма, рационального чтения, полноценного восприятия звучащей речи, научить их свободно говорить и писать на родном языке, пользоваться им в жизни как основным средством общения» [Программно-методические материалы, 2002: 111–112].

Развитию речи способствуют содержание и методическая база (принципы, упражнения, приёмы) курса русского языка по УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта. Для развития речевой способности недостаточно выполнения всех видов речевой деятельности, важно обеспечить единство в аспектном изучении языка и речевой деятельности.

Нельзя не сказать о развивающем характере анализируемых программ и учебников. Стабильный учебник Т.А. Ладыженской, МТ. Баранова и других сочетает в себе речевую и грамматичес-

кую практику обучения в школе. Усвоение теории языка осуществляется в практической деятельности учащихся при анализе, сопоставлении, группировке фактов языка, проведении фонетического, морфологического, синтаксического и других видов разбора. Изучение каждого раздела, каждой лингвистической темы способствует развитию логического мышления и речи учащихся, что предполагает совершенствование чтения, говорения, аудирования, письма, обеспечивает развивающие возможности данного УМК.

В параллельном учебном комплексе под редакцией В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой и других усилен развивающий эффект. В учебнике «Русский язык. Теория» представлена система теоретических знаний о языке, позволяющая использовать книгу как справочную литературу. В учебнике «Русский язык. Практика» обеспечивается активизация познавательной деятельности школьников, развитие мышления, формирование интереса к изучению языка и совершенствованию речи. Третий учебник – «Родная речь» – способствует совершенствованию устной и письменной речи, культуры речевого общения.

Развивающим можно назвать учебно-методический комплекс по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта. В нем материал подается в двух взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектах – языковом и речевом. Функционально-семантический подход в обучении развивает навыки учебной деятельности школьников, устную и письменную формы их речи. Рубрика «Размышляйте на лингвистические темы» нацелена на совершенствование умений и навыков чтения, понимания лингвистических текстов.

Все действующие программы и учебники по русскому языку для 5–9 классов общеобразовательной школы основаны на принципах преемственности и перспективности в обучении. В структуре и содержании программ и учебников развитию речи уделяется большое внимание. Для развития речевой способности учащихся авторам учебников следует увеличить внимание синтезу языкового и речевого аспектов изучения курса русского языка, при этом система теоретико-практического материала должна быть организована таким образом, чтобы учащиеся смогли овладеть не только суммой определенных знаний и умений, но и продемонстрировать высокий уровень владения ими в собственной речевой деятельности (слушании, говорении, чтении, письме).

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Русский язык. Теория. 5–9 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений [Текст] / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – 14-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005. – 330 с.
2. Методические рекомендации к учебному комплексу «Русский язык. Теория», «Русский язык. Практика», «Русская речь»: 5 кл. [Текст] / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова [и др.]; под ред. А.Ю. Купаловой. – М.: Дрофа, 2001. – 224 с.
3. Программно-методические материалы [Текст]: Русский язык. 5 – 9 классы / Сост. Л.М. Рыбченкова. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 320 с.
4. Программы общеобразовательных учреждений [Текст] / Начальные классы (1–4) . – М.: Просвещение, 1998. – 625 с.
5. Программы общеобразовательных учреждений [Текст]. Начальные классы (1–4) в двух частях. Ч. 1 / Сост. Т.В. Игнатьева, Л.А. Вохмянина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2001. – 320 с.
6. Программы четырехлетней начальной школы [Текст]: Проект «Начальная школа XXI век» / Руководитель проекта проф. Н.Ф. Виноградова. – М.: Вентана - Графф, 2003. – 144 с.
7. Пузанкова Е.Н. Проблема развития языковой способности учащихся при обучении русскому языку: Материалы к спецкурсу [Текст] / Е.Н. Пузанкова. – М., 1996. – 144 с.
8. Русский язык в 5–6 классах [Текст]: Метод. указания к учебнику / Ред.-сост. М.Т. Баранов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
9. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос [и др.]; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 11-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005. – 301 с.
10. Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений [Текст] / Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова [и др.]. – 32-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 303 с.

E.A. KHOVANSKAYA

SUBSTANTIAL MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PUPILS' SPEECH ABILITIES DEVELOPMENT

The article describes the peculiarities of the functional methodological complexes of the Russian language for the secondary school concerning the question of pupils' speech abilities development. With respect to the stated problem the teaching process should be organized in that way, so the pupils could master not only some knowledge, skills and practice, but could also demonstrate a high level of its grasping in any speech situation.

Key words: Uchebno-methodical complex, speech ability, speech activity, educational program, teoretiko-practical material of textbooks.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Т.М. АКСИНЕНКО, старший преподаватель кафедры детской речи
факультета педагогики и психологии
Орловского государственного университета
Тел. (8-4862) 59-42-38*

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Этап формирования профессиональных коммуникативных компетенций начинается по окончании знаниявого этапа накопления информационного материала по тому или иному курсу и включает в себя четыре уровня: обобщающий, вербальный, моделирования и интеграционный, что позволит при подготовке студентов в университете учитывать потенциал обучающихся и определять показатели качества вузовской подготовки.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, обобщающий, вербальный, моделирования и интеграционный уровни.

В психолого-педагогической литературе уровень сформированности профессиональных компетенций обычно рассматривается с позиции качества выполняемой профессиональной работы [Столяренко, 2004]. Следует отметить, что не только определение, но и содержание профессиональных компетенций с учетом получаемой специальности и квалификации связано с объемом знаний, умений и навыков по изучаемым дисциплинам [Государственный стандарт высшего профессионального образования 2005]. Студенты, выпускники той или иной специальности, квалификации, специализации, должны обладать определенным минимумом знаний и навыков, представленных в стандарте по специальности. Тот же самый стандарт содержит и перечень необходимых профессиональных компетенций, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения в университете. Это свидетельствует о том, что профессиональная подготовка сводится к выполнению такого рода практической деятельности, которая требует решения конкретных производственных (учебных) ситуаций.

Для каждого типа коммуникации существуют специфические языковые средства (слова, грамматические конструкции и т.д.), тактики поведения, умение применять которые на практике является необходимым условием достижения успеха в процессе речевой коммуникации.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что с точки зрения механизмов кодирования-декодирования информации речевая деятельность включает четыре основных аспекта, которые принято называть видами речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение.

Механизмы кодирования информации действуют при говорении и письме, декодирования – при слушании и чтении. При говорении и слушании человек оперирует акустическими сигналами, а при письме и чтении – графическими знаками. Указанные четыре вида речевой деятельности лежат в основе процесса речевой коммуникации [Гойхман, Надеина, 2003].

От того, насколько у будущего специалиста сформированы навыки этих видов речевой деятельности, зависит эффективность, успешность речевого общения. Степень сформированности навыков речевой деятельности служит критерием оценки уровня

владения студентом языком (не только иностранным, но и прежде всего родным) и показателем сформированности у него профессиональных коммуникативных компетенций. В каких бы условиях ни осуществлялась речевая коммуникация, с помощью каких бы средств ни передавалась информация, сколько бы студентов или учащихся в учебно-речевой ситуации ни принимало участие в общении, в основе ее лежит единая схема, или модель. Компонентами этой модели являются: *отправитель информации* (или адресант), *получатель информации* (или адресат) и *сообщение* – текст в устной или письменной форме – неотъемлемая часть модели, поскольку без обмена информацией нет речевой коммуникации.

В роли отправителя информации в рамках коммуникативного акта при создании учебно-речевой ситуации (например, объяснения лингвистического явления) чаще всего выступает учитель (педагог), имея мотив высказывания, строит его во внутренней речи, затем при переводе во внешнюю речь кодирует в звуки. Получатель (ученик), воспринимая поступающий сигнал, декодирует его и распознает смысл высказывания. У него также возникает мотив высказывания, происходит обмен репликами, то есть осуществляется обратная связь. Таким образом, отправитель и получатель меняются местами, но схема коммуникативного акта остается при этом прежней.

И если речевая коммуникация – это общение людей, понимаемое в широком смысле слова не только как разговор, беседа, а как любое взаимодействие с целью обмена информацией (чтение, письмо и т.д.) [Гойхман О.Я., Надеина Т.М., 2003], то учебно-речевая коммуникация – это общение участников педагогического взаимодействия, обусловленного целями и условиями образовательного процесса.

Формирование профессиональных компетенций – это длительный процесс обучения студентов, который опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теорию решения обобщенных задач В.В. Давыдова, теорию стимулирования, активизации мыслительной деятельности обучающихся Д.Н. Богоявленского, теорию самостоятельного осуществления профессиональной деятельности Джеральда Кучера, теорию формирования профессиональной компетентности Артура Вине и Джона Меннэ, концепцию формирования профессиональных компетенций В.А. Козырева, Н.П. Радионовой, А.П. Тряпицыной [Компетентностный подход в педагогическом образовании, 2005].

В качестве этапов формирования профессиональных компетенций в западной психологии выде-

ляют чаще всего следующие стадии: государственный экзамен (дипломный проект); лицензирование; аттестация; аккредитация [Столяренко, 2004].

Выделенные стадии позволяют говорить о том, что соответствующие университетской специализации обучающие программы должны давать базовые знания, обязательные для всех специалистов. Хотя знания и являются важным компонентом становления профессиональных компетенций, сами по себе они ещё не гарантируют компетентность. Приобретение студентами практического опыта под наблюдением вузовских преподавателей, которые оценивают степень овладения обучающимися соответствующими знаниями и навыками, чаще всего приводит к формированию у будущих специалистов профессиональных компетенций, если университетский преподаватель грамотно организует учебный процесс. В этом контексте необходимо признать, что профессия действительно подразумевает большой объем знаний, но что владения навыками недостаточно для подтверждения компетентности.

В теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина были выделены три этапа: этап практического действия, этап речевого действия и этап умственного (про себя) выполнения различных операций (группировка, конструирование, сравнение и сопоставление, обнаружение общих показателей и характеристик и т.д.), затем вербальное выполнение и объяснение тех действий, которые были совершены при выполнении того или иного задания. Эта теория как нельзя лучше определяет особенности становления профессиональных компетенций у студентов факультета педагогики и психологии, так как демонстрирует процесс превращения внешнего развернутого действия (классификации, группировки, моделирования, обобщения и т.д.) во внутреннее, свернутое, которое позволяет студентам использовать это свернутое действие быстрее, практически автоматически, не останавливаясь на каких-то подробностях, не детализируя свои действия. Студенты на этом этапе как бы пользуются уже имеющейся в их распоряжении «заготовкой» решения той или иной задачи.

Теория поэтапного формирования умственных действий позволяет также различать собственно знания, умения и навыки, формируемые на начальных стадиях обучения студентов лингвистическим дисциплинам, и собственно профессиональные компетенции, становление которых в основном происходит под конец изучения предмета.

Начальным этапом формирования профессиональных коммуникативных компетенций является процесс обучения, в котором преобладает знаниевый подход, опирающийся на количественное

накопление информационного материала по лингвистическому курсу (термины, понятия, единицы, уровни языка, теории и классификации и пр.). Собственно говоря, это тот самый информационный материал по предмету, который и является знанием, так как в отличие от обычной информации предполагает востребованность в практической деятельности. На базе этих знаний формируется умение применять полученные лингвистические сведения на практике (распознавать, выделять, группировать, комбинировать и составлять). Как правило, формирование умений предполагает использование образца, примера, схемы пошагового выполнения (алгоритма), аналогии и добротного иллюстративного материала, который может использоваться либо в качестве примера, либо в качестве дидактического материала к упражнениям. Становление умений происходит под непосредственным руководством преподавателя на практических занятиях. Формирование навыков предполагает все то же самое, но с наименьшим участием преподавателя и максимальным проявлением самостоятельности студента при выполнении задания. Лишь в момент становления профессиональных компетенций от студентов в самом начале требуются умение (более сложного характера) систематизировать приобретенные знания, умения и навыки классифицировать и группировать, но на основании какого-то признака, какой-то особенности. Все это, безусловно, свидетельствует о том, что даже начало формирования профессиональной компетенции предполагает методологический характер производимых действий (подведение к общему знаменателю). Этот уровень мы так и назовем – обобщающий.

Второй уровень формирования профессиональных коммуникативных компетенций связывается нами с этапом формирования речевых действий (по Гальперину), когда студент должен проговорить выполняемые действия, и именно в этот период и будет происходить осознание выполняемых операций. Этот уровень мы назовем вербальным.

Третий уровень формирования профессиональных коммуникативных компетенций включает в себя учет вновь открывающихся фактов языка, учет вновь появляющихся условий организации производственной (учебной) ситуации, когда студент моделирует поиск решения сложившейся ситуации, и, значит, этот уровень мы назовем уровнем моделирования.

Четвертый уровень формирования профессиональных коммуникативных компетенций предполагает сформированность абстрактного мышления студентов, отработанные умения ориентироваться в информационном (лингвистическом) простран-

стве, адаптировать данный лингвистический материал и применять его таким образом, чтобы интегрировать его в различные области смежных дисциплин. И этот уровень мы называем интеграционным.

Такая последовательность формирования профессиональных компетенций студентов позволяет, с одной стороны, сфокусировать внимание преподавателя на отличительных особенностях каждого уровня, а значит, продумать методическую систему разработки и применения методов, приемов и средств обучения под каждый уровень, а с другой стороны, позволяет самому студенту отслеживать свою профессиональную подготовку на базе лингвистических дисциплин: возвращаться к ранее изученному материалу в случае необходимости, видеть более сложный уровень и стремиться к нему. Необходимо отметить, что и преподаватель во время текущего и итогового контроля (зачет, экзамен) делает эту процедуру благодаря поуровневому формированию профессиональных компетенций более прозрачной, когда оценка знаний студента действительно отражает уровень его подготовки.

Следует остановиться более подробно на каждом из выделенных уровней.

Обобщающий уровень формирования профессиональных компетенций характеризуется интенсивностью накопления обучающимися классификационных признаков, позволяющих систематизировать полученные ранее, на этапе «знаниевого подхода» в обучении, знания, умения и навыки. Именно здесь происходит установление внутренних связей и отношений, существующих в самом предмете изучения, благодаря которым студент вникает в суть языковых явлений, единиц, понятий и уровней языка, понимает лингвистические законы и учитывает различные подходы к обучению языку (диахронический и синхронический). Именно в этот момент происходит становление научного знания у студента, а значит, прохождение обобщающего уровня позволяет будущему специалисту–педагогу на качественно ином уровне изучать лингвистические дисциплины за счет овладения механизмом установления системности уже в самом предмете (лингвистике).

Вербальный уровень формирования профессиональных компетенций предполагает формирование умений устно или письменно обосновывать свой выбор написания (при выполнении правописных и грамматических заданий), обоснования совершаемых действий (при различных видах грамматического разбора), а также составления различных схем, таблиц и алгоритмов обобщающего характера (например, «Написание гласных в корне слова» группирует орфограммы следующим обра-

зом, когда студент выделяет: 1) проверяемые и не проверяемые написания; 2) зависимость написания от ударения (под ударением, безударное написание); 3) зависимость написания от других условий выбора гласной: наличия или отсутствия суффикса -а- за корнем, качества конечного согласного звука корня, значения корня).

Уровень моделирования при формировании профессиональных компетенций требует от студентов умения определять характер производственной (учебной) ситуации с тем, чтобы адаптировать лингвистический материал с учетом речевых возможностей детей. Чтобы моделировать, студент должен в совершенстве владеть не только теоретическим материалом и уметь практически его использовать, но и соотносить лингвистические факты с целями производственной деятельности, а также с интеллектуальным, физическим, эмоциональным, психическим развитием ребенка. Чаще всего моделирование осуществляется во время педагогической практики либо в момент проведения лабораторных занятий с использованием ролевой или ситуативной игры, а также в процессе организации экспериментальной работы при написании курсовых и дипломных работ.

Интеграционный уровень формирования профессиональных компетенций характеризуется тем, что студент учится устанавливать различные связи и отношения как между дисциплинами лингвистического курса, так и между различными циклами дисциплин вузовского обучения. Например, для успешности решения логопедических задач специалисту требуется интегрировать лингвистику (систему фонем русского языка) и физиологию (строение и функционирование органов речи) с тем, чтобы правильно организовать процесс формирования звукопроизношения ребенка. Взаимопроникновение знаний, умений и навыков различных циклов и дисциплин с использованием линг-

вистических предметов позволяет студенту осознать значимость приобретаемой специальности и квалификации, определить место своей будущей профессии в общественно-социальном плане, а также уточнить характер производственной деятельности и круг профессиональных интересов.

Предлагаемая нами система уровней формирования профессиональных компетенций обусловлена тем, что на сегодняшний момент, к сожалению, эта проблема практически не решена, хотя встречаются в психолого-педагогической литературе исследования, посвященные процессу формирования профессиональных компетенций, но либо с позиции использования, применения, внедрения какой-либо особой методики или технологии (например, модульного обучения, интеграции, компьютерных технологий и т.д.), либо при формировании конкретных специальностей, требующих учета особенностей этой специальности (например, при подготовке инженеров), либо на основании возрастных характеристик и профессиональной принадлежности обучающихся (старшеклассников, студентов, рабочих). Нам же нужно было определить собственно механизм формирования профессиональных компетенций вне зависимости от возраста, будущей специальности, наклонностей, интересов и т.д.

Представленный механизм формирования профессиональных компетенций позволит при подготовке студентов в университете, с одной стороны, учитывать потенциал обучающихся, а с другой стороны, определить показатели сформированности той или иной профессиональной компетенции, которая вобрала в себя и высокий уровень оснащенности учебного процесса, и овладение научным знанием, и критерии системности, знакомство с различными видами производственных (речевых) ситуаций, и, конечно же, способность студента к выполнению как конкретных производственных действий, так и к самооценке и самоанализу.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов – М.: Изд. МГУ, 2000. – 336 с.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2003.
3. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология // Серия «Высшее образование». 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2004.

T.M. AKSINENKO

CONSECUTION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION COMPETENTION FORMATION

The stage of professional communication competention formation begins after the end of knowledge stage accumulation of information material on this or that course and includes four level: summarizing, verbal, modeling and integrational. It allows to take into account potential of university students preparation quality.

Key words: communication competention, summarizing, verbal, modeling and integrational levels.

*Т.М. АКСИНЕНКО, старший преподаватель кафедры детской речи
факультета педагогики и психологии
Орловского государственного университета
Тел. (8-4862) 59-42-38*

ПОКАЗАТЕЛИ И ЗАМЕРЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Обозначение параметров в аспекте определения взаимодействия двух сторон профессиональной коммуникативной компетенции как континуума требует от нас обозначения замера объема учебной лингвистической информации, с одной стороны, получаемой при изучении цикла лингвистических дисциплин, а с другой стороны, как учебной лингвистической информации, использующейся студентом при организации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, показатели, замеры коммуникативной компетенции.

Процесс профессиональной подготовки в университете, как и любой другой учебный процесс, предполагает отслеживание уровня обученности и оценку качества подготовки обучающегося, что требует определения параметров и критериев реализации диагностической цели. Чтобы выделить показатели и определить замеры сформированности профессиональных коммуникативных компетенций, необходимо обратиться к характеристикам языка и речи.

В психолого-педагогической литературе параметрами называют понятия, которые могут быть измерены, и использование этих понятий для количественного описания целей образования и дидактических явлений делает эти понятия диагностическими, то есть такими, что их можно точно измерять и сравнивать по величине [Беспалько, 1995: 118]. Для того чтобы диагностические цели университетской подготовки специалиста были понятны всем участникам образовательного процесса, а их достижение можно было проконтролировать и однозначно оценить, необходимо на всех уровнях формирования профессиональной компетенции выделить параметры (показатели), признаки которых настолько точно указаны, что их определение исключит ошибку в суждениях; параметры измеряемы и измеримы, а значит, количественно характеризуют объект и могут быть однозначно соотнесены с разработанной шкалой оценки.

С учетом того, что в нашем исследовании мы рассматриваем формирование коммуникативных профессиональных компетенций на уровне становления профессиональной речи, определять параметры замера мы будем для каждого уровня отдельно на основе специфики формирования коммуникативной компетенции.

В данной статье мы должны будем рассмотреть особенности языка и особенности речи, их характеристики, с тем чтобы мотивировать выделение вполне определенных measurable показателей, свидетельствующих о сформированности профессиональных коммуникативных компетенций.

Язык предназначен для того, чтобы служить орудием общения людей, и устроен таким образом, чтобы быть естественно усваиваемым, эффективным и адекватным средством обмена информацией и её накопления. Его структура подчинена задачам коммуникации, которая состоит в передаче и приёме мыслей об объектах действительности.

Для того чтобы осуществить своё назначение, язык должен соответствовать строю мышления. Поэтому не случайно, что основные единицы языка представляют собой

аналоги категорий мысли: слово соответствует понятию, предложение — суждению. Благодаря наличию такого рода единиц язык формирует и организует знания человека об объективном мире, дифференцирует, классифицирует их и закрепляет в человеческом сознании и памяти. В этом состоит второе, основное, неразрывно связанное с коммуникативным, назначение языка: он является *орудием познания* и отражения действительности, важнейшей формой осуществления абстрактного мышления.

Язык приспособлен для целей коммуникации, но коммуникация осуществляется тогда, когда приводится в действие языковой механизм для создания конкретных высказываний. Поэтому следует говорить о коммуникативном предназначении языка и о коммуникативной функции речи. Коммуникативное предназначение языка составляет его неотъемлемое свойство; коммуникативная функция речи (речевой деятельности) не является для неё обязательной.

Важнейшей функцией речи как деятельности в процессе коммуникации является функция выражения мысли. Человек мыслит всегда, за исключением полного отдыха и глубокого сна. При этом в речи мысль не только формулируется, но и формируется. Речь неотделима от мысли. По утверждению Л.С. Выготского, «речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [Выготский, 1991].

В речевом мышлении важная роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные свойства явлений. Понятия обозначаются словами, в которых они обретают необходимую для общения материальную оболочку. Мыслить — это значит оперировать понятиями. Чтобы мыслить, необходимо знать слова, обозначающие эти понятия. Поэтому овладение языковыми средствами (запасом слов, грамматическими формами и конструкциями) является необходимым условием развития мышления и постепенного усложнения познавательной деятельности. Известный психолог Н.И. Жинкин писал: «Речь — это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания» [Жинкин, 1982].

Рассматривая специфику коммуникативной профессиональной компетенции, необходимо принять во внимание следующие факторы: использование коммуникативной компетенции в качестве инструментария добывания профессиональной информации, знаний и использование коммуникативной компетенции в качестве инструментария организации производственной деятельности

(учебной ситуации). Следовательно, уровни формирования профессиональной компетенции и в том и в другом случае будут одни и те же, однако параметры будут различными.

Для использования при количественном описании образовательных целей коммуникативных компетенций, рассматривающихся в качестве инструментария для вхождения в информационное текстовое пространство (в дальнейшем мы будем использовать для обозначения данной части профессиональной компетенции «*инструментарий-средство*»), необходимо выделить в качестве параметров следующие: 1) понимание прочитанного (услышанного/ сказанного), 2) соотнесение звуковой оболочки с графическим изображением информации, 3) поиск текстовой информации, 4) вычленение главного и второстепенного в тексте, 5) возникновение репродуктивной речевой деятельности как реакции на текст, 6) распознавание классификационных понятий, родовидовых соотношений, логической последовательности смысловых частей.

Для использования при количественном описании образовательных целей коммуникативных компетенций, рассматривающихся в качестве инструментария организации производственного процесса (в дальнейшем мы будем использовать для обозначения данной части профессиональной компетенции «*инструментарий-организация*»), выделим следующие параметры характеристики и замеры: 1) адаптация информации в расчете на обучающихся (когда будущий специалист-дефектолог способен то или иное языковое явление преподнести таким образом, чтобы оно было понятно маленькому ребенку), 2) выбор языковых средств, учитывающих особенности речевой (учебной) ситуации (например, возраст детей, структуру дефекта в развитии детей и т.д.); 3) подбор иллюстративного материала, раскрывающего в полной мере суть языковых явлений, изучаемых детьми; 4) определение и использование методов, приемов и средств обучения, соответствующих возрасту детей, структуре дефекта, степени обученности, направленности отбора языкового материала учебных методик и т.д.

Определение параметров различных сторон коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки представляет собой континуум, то есть непрерывную совокупность, неразрывность явлений и процессов [Вишнякова, 1999: 137]. Безусловно, рассматривать содержание коммуникативной профессиональной компетенции только с позиции инструментария-средства нельзя, так как специалист, относящийся к профес-

сиональной модели «человек + человек», обязан осуществлять коммуникацию, общение в процессе профессиональной деятельности, а это требует становления вполне определенных, измеряемых показателей сформированности профессиональной речи. И наоборот, низведение понимания коммуникативной профессиональной компетенции только до инструментария-организации также ошибочно, потому что невозможно научить будущего специалиста адаптировать языковой материал, если до этого мы не научили его понимать этот материал, ориентироваться в лингвистическом пространстве, анализировать и классифицировать языковые явления. Именно это позволяет нам в качестве основного свойства коммуникативной профессиональной компетенции рассматривать континуум, неразрывность сформированности отдельных умений, а также их последовательность.

Это объясняет при разработке модели формирования профессиональной компетенции нашу жесткую позицию относительно последовательности формирования умений, определяющих становление инструментария-средства и инструментария-организации. Иными словами, вначале необходимо научить студента определять лингвистическое пространство (систему, структуру, понятия, единицы, уровни и т.д.), а только потом учить его использовать учебные элементы в собственной речевой практике при организации процесса обучения детей в логопедических группах, коррекционных школах и т.д.

С исчерпывающей глубиной факты и явления лингвистики рассматриваются при подготовке специалистов, для которых лингвистика является профилирующей наукой, при подготовке дефектологов лингвистика – это всего лишь учебный предмет, который рассматривает факты и явления языка в соответствии с целью обучения – подготовкой педагога-дефектолога. Существенная особенность учебного элемента, в основе которого системность знаний, заключена в его простоте, законченности и однородности информации, которая является основой для формирования профессиональных компетенций.

Если при рассмотрении структуры коммуникативной профессиональной компетенции, включающей в себя инструментарий-средство и инструментарий-организацию, подходить с позиции континуума, то процесс формирования мы должны рассматривать как непрерывный ряд изменений, приводящих к постепенному преобразованию значений и последовательности их использования.

Обозначение параметров в аспекте определения взаимодействия двух сторон профессиональ-

ной коммуникативной компетенции как континуума требует от нас обозначения замера объема учебной лингвистической информации, с одной стороны, получаемой логопедом при изучении цикла лингвистических дисциплин (помня, что учебный элемент здесь является частью содержания учебного предмета лингвистики), а с другой стороны, как учебной лингвистической информации, использующейся студентом при организации процесса обучения детей в дошкольном образовательном учреждении. Безусловно, будет неправильным требовать от студента-практиканта при организации им коррекционных занятий всей совокупности лингвистической информации в полном объеме, так как полученные в университете знания студент «возвращает», репродуцирует в профессиональной деятельности не только в непосредственном виде, но и опосредованно (через выбор необходимых грамматических форм, лексических средств, учитывающих особенности учебной ситуации). Для замера сформированности коммуникативных компетенций нам придется самим составить такую систему показателей, которая учитывала бы характеристики языка и речи, а также уровни становления языковых навыков, отражающих развитие инструментария-средства, и уровни становления речевых навыков, отражающих развитие инструментария-организации.

В таблице № 1 «Показатели сформированности коммуникативных компетенций» демонстрация развития компетенций привязана, с одной стороны, к уровням становления, а с другой стороны, к структурному наполнению коммуникативных компетенций: инструментарий-средство и инструментарий-организация. Континуумность структурных элементов коммуникативной компетенции заключается в том, что, с одной стороны, каждый элемент представляет собой завершующую систему, а с другой стороны, этот элемент не может существовать без другого элемента.

Показатели развития умений на обобщающем уровне становления коммуникативных компетенций последовательно переходят из одного элемента в другой. Например, в момент знакомства с лингвистическим материалом во время лекции студент должен научиться учитывать логику изложения учебно-научного материала (соотнести пункты плана лекции с преподносимым материалом, с иллюстрациями и примерами) и текст параграфа вузовского учебника (современные требования вузовского обучения обязывают студента заранее знакомиться с материалом предстоящей темы изучения). При изучении раздела «Лексикология» студенты вначале само-

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ И ЗАМЕРЫ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
<i>Показатели развития «ИНСТРУМЕНТАРИЯ-СРЕДСТВА»</i>	<i>Показатели развития «ИНСТРУМЕНТАРИЯ-ОРГАНИЗАЦИИ»</i>
Обобщающий уровень (восприимчивость учебно-научного лингвистического устного или письменного текста)	Обобщающий уровень (овладение качеством профессиональной речи)
1) степень учёта логики изложения учебно-научного лингвистического материала в соответствии с условиями учебно-речевой ситуации – <i>1 балл</i> 2) степень определения, установления закономерностей рядоположенных лингвистических понятий, их обобщения – <i>1 балл</i> 3) степень адаптации студентами лингвистических понятий для обучения дошкольников – <i>2 балла</i>	1) степень правильности и точности излагаемого учебно-научного лингвистического текста – <i>2 балла</i> 2) степень владения критериями разграничения различных классов лингвистических единиц при создании собственного высказывания – <i>2 балла</i> 3) степень владения средствами устной и письменной речи при использовании лингвистических понятий в построении учебно-речевых ситуаций для обучения дошкольников – <i>2 балла</i>
Вербальный уровень (осмысление лингвистической теории)	Вербальный уровень (использование лингводидактических понятий в собственной речевой практике)
1) степень понимания сущности лингвистических понятий – <i>1 балл</i> 2) степень понимания целесообразности использования лингвистических понятий в учебно-речевой ситуации на занятиях с дошкольниками – <i>1 балл</i> 3) степень определения условий выбора использования лингвистических понятий в учебно-речевой ситуации на занятиях с дошкольниками – <i>2 балла</i>	1) степень уместности и коммуникативной целесообразности – <i>2 балла</i> 2) умение определять особенности педагогического общения в соответствии с условиями конкретной учебной ситуации – <i>2 балла</i> 3) умение применять различные педагогические стили общения в соответствии с условиями конкретной учебной ситуации – <i>2 балла</i>
Уровень моделирования (сформированность лингводидактических операций)	Уровень моделирования (овладение учебно-речевыми ситуациями в процессе производственной практики)
1) степень владения навыком классификации и дифференциации лингвистических понятий – <i>1 балл</i> 2) степень владения навыком классификации и дифференциации учебно-речевых ситуаций – <i>1 балл</i> 3) степень владения навыком создания учебно-речевой ситуации в соответствии с конкретными условиями – <i>2 балла</i>	1) умение классифицировать учебно-речевую ситуацию в соответствии с психо-физиологическими особенностями обучающихся дошкольников – <i>2 балла</i> 2) умение вводить новую учебную лингвистическую информацию на занятиях с дошкольниками – <i>2 балла</i> 3) умение организовывать учебно-практическую деятельность в группах на занятиях с дошкольниками – <i>2 балла</i>
Интеграционный уровень (установление интегративных связей между лингвистическими понятиями различных разделов языка)	Интеграционный уровень (использование интегративных связей между лингвистическими понятиями различных разделов языка в различных учебно-речевых ситуациях при работе с дошкольниками)
1) умение устанавливать интегративные связи между лингвистическими понятиями внутри одной темы – <i>1 балл</i> 2) умение устанавливать интегративные связи между лингвистическими понятиями внутри одного раздела – <i>1 балл</i> 3) умение устанавливать интегративные связи между лингвистическими понятиями между различными разделами языка – <i>2 балла</i>	1) умение устанавливать интегративные связи между лингвистическими понятиями внутри одной темы в процессе создания учебно-речевой ситуации при работе с дошкольниками – <i>2 балла</i> 2) умение устанавливать интегративные связи между лингвистическими понятиями внутри одного раздела в процессе создания учебно-речевой ситуации при работе с дошкольниками – <i>2 балла</i> 3) умение устанавливать интегративные связи между лингвистическими понятиями, между различными разделами языка в процессе создания учебно-речевой ситуации при работе с дошкольниками – <i>2 балла</i>

стоятельно осваивают материал по данному разделу, предложенный в учебнике, а затем преподаватель читает лекцию, в которой обобщает материал, акцентирует внимание на системных отношениях в лексике, освещает проблемные вопросы лексикологии.

Это умение, являющееся показателем развития инструментария-средства, определяет возможность формирования умения, являющегося показателем развития инструментария-организации – «умения правильно и точно излагать учебно-научный лингвистический текст». Нельзя научить правильно составлять текст (не только лингвистический), если вначале не научиться видеть структуру и последовательность элементов текста.

Каждому умению инструментария-средства соответствует умение инструментария-организации.

Показатели обобщающего уровня свидетельствуют сначала о восприимчивости учебно-научного лингвистического текста, а потом об овладении качеством профессиональной речи.

Показатели развития умений вербального уровня свидетельствуют об осмыслении лингвистической теории сначала за счет понимания сущности лингвистических понятий, затем за счет понимания возможности и целесообразности их использования в той или иной учебно-речевой ситуации и за счет определения условий выбора лингвистических понятий в конкретной учебно-речевой ситуации.

Необходимо обратить внимание на то, что в нашей системе показателей сформированности коммуникативных компетенций мы реализуем принцип герменевтической спирали развития. Например, умение понимать сущность лингвистических понятий предопределяет умение уместно использовать лингвистическое понятие в соответствии с его коммуникативной целесообразностью, а это умение предопределяет уже другое умение инструментария-средства – умение понимать целесообразность использования лингвистических понятий в конкретной учебно-речевой ситуации на занятиях с дошкольниками. Это также подтверждает нашу правоту определения взаимоотношений инструментария-средства и инструментария-организации как континуума.

Показатели развития коммуникативных компетенций на уровне моделирования свидетельствуют об овладении лингводидактическими операциями, когда студент не только овладел научным аппаратом лингвистической науки, но и научился учебно-научным операциям: классификации, анализу, дифференциации, а это в полной мере свидетельствует об овладении студентом научным знанием предмета.

Показатели развития умений, составляющих

интеграционный уровень, демонстрируют сформированность системности лингводидактических знаний, так как устанавливают взаимосвязь всего изученного не только на уровне предмета, но и на уровне информационного пространства будущей профессиональной деятельности.

Говорить о сформированности коммуникативных компетенций можно лишь тогда, когда будут сформированы все умения, относящиеся к четырем уровням становления профессиональных коммуникативных компетенций, причем наиболее сложные (следует сделать оговорку, что не все студенты достигают и преодолевают интеграционный уровень в силу индивидуальных особенностей) выпадают на интеграционный уровень и требуют от студентов не только максимальной концентрации учебно-научного лингвистического материала, но и определенных умственных действий: обобщения, установления сходства и различий, выделения общего признака, показателя и т.д.

Каждый уровень сформированности коммуникативных компетенций предполагает десятибалльную систему замера.

Такой замер уровней сформированности профессиональных коммуникативных компетенций в процессе вузовской подготовки будущего специалиста поможет скорректировать скорость формирования профессиональной коммуникативной компетенции, выбор метода и приема обучения, а также содержание дидактического материала при построении лингвистического курса.

При восприятии, вхождении в лингвистическое информационное пространство в момент изучения дисциплин лингвистического цикла студент, попросту говоря, становится, с одной стороны, приемником информации, а с другой стороны, ее преобразователем, а значит, педагогический процесс формирования коммуникативных профессиональных компетенций должен учитывать, что каждый из студентов имеет свои принципиальные возможности по объему и скорости приема и переработки информации (в теории информатики это называют пропускной способностью канала связи). И здесь каждому университетскому преподавателю нужно помнить, что у студента есть вполне определенные пределы в этом отношении.

Разработка показателей и замеров сформированности профессиональных коммуникативных компетенций при подготовке будущих педагогов позволяет придать университетскому образованию большую конкретность, так как четко определяет и структуризирует умения и компетенции каждого конкретного уровня, а значит, и последовательность обучения.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: ИРПО, 1995.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.

T.M. AKSINENKO

THE DESIGNATION AND THE MEASUREMENT OF THE AVAILABILITY NCE AS A CONTINUUM OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

The designation of the parameters in the aspect of cooperation of two sides of the professional communicative compete demands the designation of the measurement of the volume of the educational linguistic information on the one hand got from the cycle of linguistic disciplines, and on the other hand as educational information used by students while organizing their professional activity.

Key words: **professional communicative compete, indication, measurement communicative compete.**



О.Н. ГОРЛОВА, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии факультета педагогики и психологии
Орловского государственного университета
Тел.: 8 915 5066090, (4862) 77-71-57; OlesayG2009@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

Статья посвящена актуальной для современной коррекционной педагогики проблеме организации коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка. В статье представлена схема, наглядно демонстрирующая технологическую цепочку организации коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка, раскрываются направления взаимодействия специалистов учреждения, подчеркиваются основные требования для создания коммуникативно-речевой среды.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая среда, дом ребенка, дефицит общения, коммуникативно-речевое общение, задержка речевого развития, активизация речевого развития, взаимодействие специалистов.

Контакты с внешним миром, полноценная речевая среда и благоприятный эмоциональный фон общения со взрослыми стимулируют развитие коммуникативной деятельности и речи ребенка в целом.

Главным фактором, способствующим возникновению отклонений в психическом и речевом развитии воспитанников дома ребенка, является *неполноценное общение со взрослыми*, которое порождает цепь наслаивающихся деформаций по мере взросления ребенка. Этот фактор начинает действовать с первых дней жизни. Дефицит общения, возникающий у детей-сирот младенческого и раннего возраста, не только затрудняет процесс овладения речью, но и обуславливает ее качественное своеобразие: бедность лексикона и примитивность используемых синтаксических структур, пониженную речевую активность, ситуативный характер речи. Это неоднократно было отмечено в специальной литературе (М.И. Лисина, 1974, 1985, 1986; В.С. Мухина, 1991; И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, 1990, 2007).

Большинство воспитанников дома ребенка, имея достаточно высокий уровень развития понимания речи, долго не пользуются активной речью. По данным Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Л.М. Царегародцевой, только у 40% детей к трем годам речь формируется как средство общения, но и у них она находится на низком уровне. Нарушение процесса овладения активной речью негативно влияет на психическое развитие, эмоционально-волевую сферу и поведение воспитанников домов ребенка, препятствует в дальнейшем их полноценной социализации, в процессе которой важная роль принадлежит коммуникативно-речевому общению. Недоразвитие коммуникативно-речевых способностей детей-сирот обусловлено рядом факторов: неблагоприятное воздействие окружающей среды до поступления в дом ребенка; ограниченное социальное окружение; эмоциональная, сенсорная депривация; медико-педагогические проблемы (соматическая ослабленность, неврозы, органические поражения ЦНС, ЗПР) и др.

Эти факторы затормаживают формирование процесса общения в раннем детстве, сензитивном периоде становления речи, что приводит к недоразвитию языковых средств – задержке речевого развития. Расширение пространства воздействия на сферу коммуникативно-речевого общения воспитанников возможно лишь в рамках коммуникативно-речевой среды.

Мы предположили, что специальная организация коммуникативно-речевой среды с первых минут пребывания ребенка в условиях сиротского учреждения создаст благо-

приятные возможности для развития речи и речемыслительной деятельности детей, в частности для своевременного формирования фразовой речи.

Для организации коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка необходимы:

- изучение уровня развития вербально-коммуникативной деятельности, диалогов взрослый – ребенок в различных ситуациях общения, то есть определение уровня активной речи детей и особенностей использования ее в общении со взрослыми, а также речевого режима и коммуникативного поведения персонала дома ребенка;

- разработка и реализация направлений, форм, приемов коррекционно-педагогической работы, направленной на активизацию речевого развития, адаптированных для воспитанников дома ребенка с учетом их речевых особенностей;

- организация целенаправленной логопедической работы в условиях коммуникативно-речевой среды;

- организация целенаправленного сотрудничества персонала дома ребенка (учителя-логопеда, воспитателей, педагога-психолога, медицинских работников) для совместного решения задач коммуникативно-речевого развития воспитанников:

- Информирование специалистов дома ребенка об особенностях речевого развития воспитанника, об уровне речевого общения и способах установления коммуникативных контактов, уровне тех умений и навыков, которые играют ключевую роль в процессе развития речи (моторика, просодика, психические процессы).
- Разработка и реализация практических рекомендаций для создания коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка с целью формирования коммуникативного поведения персонала дома ребенка, а также учета речевых возможностей конкретного ребенка при планировании и отборе содержания коррекционно-педагогической работы.
- Разработка условий взаимодействия участников коррекционно-педагогического процесса.

Сущность взаимодействия заключается в создании речевого режима в группе. Каждый специалист уделяет внимание вопросам речевого развития воспитанников в разных ситуациях:

- в рамках своей практической деятельности, например, осмотр педиатра в игровой форме на фоне эмоционального общения с ребенком;

- во время режимных моментов. Например, в процессе одевания воспитатель называет предметы одежды и действия разными способами, побуж-

дая детей к речевому общению. «Ах, какая у Тани курточка красивая, с кармашками! Давай мы ее наденем! Какая теплая шапочка с помпончиком! Какие теплые сапожки! А что мы с тобой наденем на головку? Что наденем на ножки? Вот мы и оделись! Куда мы сейчас пойдем? Правильно, мы пойдем гулять! Во что мы будем играть на улице?» Воспитатель также может сопровождать процесс одевания стихотворными текстами: «Вот они, сапожки: этот – с левой ножки, этот – с правой ножки. Хороши сапожки!» Медицинская сестра может прокомментировать в стихотворной форме момент пробуждения ребенка ото сна: «Потянемся, потянемся! Маленькими не останемся! В ручки-хватушки, в ножки-прыгунки, в роток-говорок, в головку-разумок!», сопровождая при этом стихотворный текст действиями;

- в разнообразных играх (игры с предметными и сюжетными картинками, игры-потешки, хороводные игры, игры с сюжетными игрушками, игры-инсценировки, звукоподражательные игры и др.);

- во время занятий продуктивными видами деятельности. В ходе рисования (лепки, аппликации) можно создать особую ситуацию общения. Например, взрослый ставит на стол резиновую игрушку – курицу, лист картона и пластилин, предлагает ребенку поиграть: «Давай поиграем! Пришла к нам в гости... Кто пришел? Правильно, курица. Как говорит курочка? Да, ко-ко-ко! Давай покормим курочку». Взрослый показывает, как нужно отщипывать небольшие кусочки пластилина и класть их на картон, – это крошки и зернышки. Все действия комментируются: «Это у нас крошки и зернышки. На, курочка, покушай! Не ест... Попроси сам курочку, может, у тебя будет кушать? Скажи: на, курочка, кушай! Молодец, накормил курочку! Что курочка кушала?» и т.д.

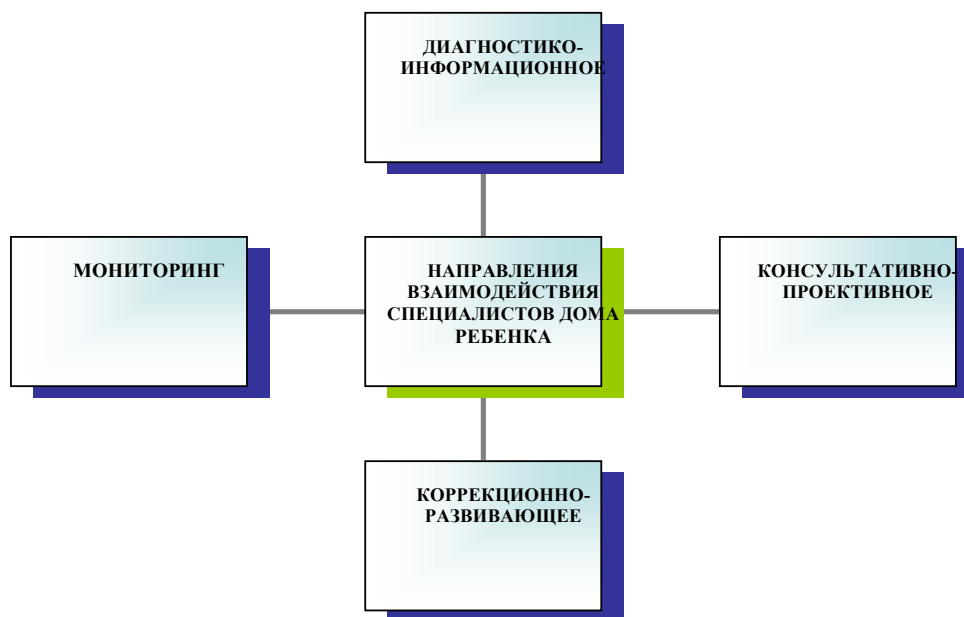
Логопед строит систему коррекционной работы с учетом данных о речевых особенностях детей, полученных в процессе изучения их вербально-коммуникативной деятельности, а также информационно-аналитического обмена между специалистами, работающими в конкретной группе (учителем-логопедом группы, педагогом-психологом, воспитателями группы, специалистами-медиками). Таким образом осуществляется совместный подход к развитию речи детей, что помогает создать целостную картину этиологии, механизмов и симптоматики речевых нарушений, определить пути коррекционно-педагогического воздействия, а также разработать комплексные рекомендации для всех категорий специалистов.

В связи с такой позицией в условиях дома ребенка нами выделены направления взаимодействия в системе «логопед – специалисты», что отражено на следующей схеме.

Данная схема наглядно демонстрирует технологическую цепочку организации коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка, целью которой является активизация речевого развития

детей-сирот, в частности своевременное формирование фразовой речи в общении со взрослыми.

Диагностико-информационное направление. В рамках данного направления проводится комплексное медико-психолого-педагогическое обследование ребенка, целью которого является раннее выявление отклонений, планирование индивидуальных мер коррекции и профилактики,



направленных на создание условий полноценного, всестороннего развития ребенка. Проводится изучение коммуникативно-речевых навыков и предпосылок для успешного развития речевых способностей.

В рамках данного направления логопед информирует специалистов об особенностях речевого развития воспитанников; консультирует по вопросам планирования и отбора содержания коррекционной работы.

Педагоги, психолог информируют логопеда, медицинских работников об индивидуальных особенностях детей; о возможностях их общения в коллективе сверстников, способах установления речевых и неречевых коммуникативных контактов; об уровне умений и навыков, базисных для развития речи (моторика, просодика, психические процессы и др.).

Консультативно-проективное направление. Содержание данного направления заключается в организации информационно-аналитического обмена между субъектами коррекционно-развивающего процесса по вопросам речевого развития детей. Результатом реализации данного направления является определение индивидуализи-

рованных микропрограмм коррекционного воздействия для целенаправленного формирования фразовой речи в условиях коммуникативно-речевой среды.

Основными формами взаимодействия педагогов являются: педагогические советы, теоретические семинары, семинары-практикумы, консультации; собеседование, взаимопосещения занятий, ведение тетрадей для коррекционных занятий, журнал рабочих контактов логопеда со специалистами.

Приоритетными формами сотрудничества, на наш взгляд, являются семинары-практикумы, взаимопосещения занятий, консультации. Традиционной формой взаимодействия участников коррекционно-речевого процесса являются семинары-практикумы, позволяющие объединить теоретический потенциал знаний педагогов о речевых процессах с практической деятельностью; стать участниками разработки целеполагания, содержания и форм речевой работы с воспитанниками и впоследствии реализовать их в сфере своей профессиональной деятельности. Тематика семинаров-практикумов, консультаций касается вопросов создания коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка. Например, «Педагогичес-

кие приемы развития речи детей в повседневной жизни», «Психолого-педагогические условия создания коммуникативно-речевой среды в доме ребенка», «Развитие речевого подражания у детей-сирот раннего возраста», «Организация специальных игр и упражнений для активизации речи детей», «Как общаться с ребенком? Проблемные ситуации» и др.

Коррекционно-развивающее направление. В рамках данного направления осуществляется целенаправленная работа по активизации речевого развития детей в общении со взрослыми. Основными формами реализации коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка являются:

- Индивидуальные и групповые логопедические занятия на фоне игры.
- Логопедические занятия вне кабинета на фоне наблюдения за работой персонала дома ребенка.
- Логоритмические занятия.
- Развивающие игровые занятия воспитателей: развитие речи, рисование, аппликация, лепка, элементарный труд в природе, занятия по ознакомлению с окружающим (экскурсии).
- Развивающие занятия педагога-психолога: в сенсорной комнате, комнате Монтессори, в зимнем саду, психогимнастика.
- Развивающие занятия медицинского персонала: проведение занятий по лечебно-оздоровительной физкультуре, комплексные занятия с использованием закаливания в сочетании с массажем и дыхательной гимнастикой.

Основными требованиями для создания коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка являются:

- наличие эмоционального контакта между взрослым и ребенком;

- постоянный разговор с ребенком (необходимо постоянно говорить, многократно проговаривая все обычные ситуации: одевание и раздевание, умывание, купание, еда, прогулка, подготовка ко сну и др. Такую же работу следует проводить во время игр с игрушками и картинками, при чтении книжек и т.д.);
- единые требования к речевому общению с ребенком для окружающих взрослых;
- единые требования к речи взрослых;
- постепенное усложнение речевого общения;
- организация специальных речевых игр и упражнений.

Мониторинг. В задачи данного направления входят:

- текущий контроль речевого развития ребенка с целью индивидуализации педагогического процесса в учреждении;
- анализ динамики развития коммуникативно-речевых навыков;
- оценка эффективности используемых форм работы по взаимодействию со специалистами для индивидуального консультирования педагогов, специалистов-медиков.

Предлагаемая модель коррекционно-педагогической помощи объединяет усилия специалистов в развитии коммуникативно-речевых способностей воспитанников, расширяет возможности влияния на процесс овладения ребенком активной речью посредством навыков общения.

Таким образом, организация коммуникативно-речевой среды в условиях дома ребенка создает благоприятные возможности для развития активной речи, расширения коммуникативного репертуара ребенка и, как следствие, успешной социально-психологической адаптации детей-сирот в обществе.

Библиографический список

1. Елагина М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // Вопросы психологии. – 1972. – № 2.
2. Илюк М.А. Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме. – СПб.: КАРО, 2008. – С. 94–109.

O. N. GORLOVA

THE ORGANIZATION OF THE COMMUNICATIVELY-SPEECH ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF CHILDREN'S HOME

The article is devoted to the actual for modern correctional pedagogies to problem of the organization of the communicatively-speech environment in the conditions of children's home. In the article the scheme visually showing technological chain of the organization of the communicatively-speech environment in the conditions of children's home is presented, directions of interaction of experts of establishment reveal, the basic requirements for creation of the communicatively-speech environment are underlined.

Key words: *the communicatively-speech environment, children's home, deficiency of dialogue, communicatively-speech dialogue, delay of speech development, activization of speech development, interaction of experts.*

М.В. ГРИШУТКИНА, магистр искусств в области религиоведения,
директор ЧОУ «Российская Христианская гимназия»
Тел.: 89190785839, 8(4872)36-55-67; факс 8(4872) 33-12-18; e-mail: rhgTula@mail.ru

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рассматриваются основные положения культурологического подхода в современном российском образовании, дидактические средства формирования культурологического знания у старшеклассников.

Уточняется понятие «культурологическое знание», которое рассматривается не только как результат общего образования, но и как базовая система, лежащая в основе расширения и развития содержания системы общего образования.

Ключевые слова: дидактические средства, учебно-методический комплекс, культурологическое знание, религиоведческие дисциплины, система.

Одной из наиболее важных проблем современного этапа реформирования образования является создание системы обучения, способной обеспечить формирование у учащихся разнообразных знаний, отражающих целостную картину мира, в совокупности составляющих основу личной культуры учащихся и имеющих для ребенка положительный личностный смысл.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет в качестве приоритетных задач отечественной школы «формирование культуры мира и межличностных отношений; формирование у детей и молодежи целостного миропонимания; развитие культуры межнациональных отношений». Разнообразные модели культуросообразной школы, представленные в современной образовательной практике, с большей или меньшей эффективностью обеспечивают формирование культурологического знания как «информации, усвоенной на уровне ее применения» (И.Я. Лернер) [1].

Сегодня проблема поиска культурологических основ образования в контексте меняющейся образовательной парадигмы стала одной из центральных в широкой дискуссии педагогов, психологов и философов, отражая пристальный интерес исследователей к таким ключевым понятиям современной педагогической науки, как «культуросообразность», «культуросообразная парадигма», «культурологическое знание».

Усиливающийся интерес к вопросам духовности, нравственности и морали заставляет научную общественность и педагогов-практиков обращаться к поиску новых духовных ориентиров и наряду с традиционными идейно-нравственными ценностями использовать культурообразующий потенциал духовного религиозного наследия для воспитания подрастающего поколения. В связи с этим возросла роль предметов культурологического цикла (мировая художественная культура, история религии, этика, библейская история).

Современные ученые выделяют направления, в рамках которых наиболее активно осуществляется духовно-нравственное развитие и воспитание школьников, – культурологическое и религиоведческое.

Однако на пути реализации этих направлений в формировании культурологического знания у старшеклассников посредством религиоведческих дисциплин остается ряд нерешенных общедидактических вопросов:

- что может служить основанием отбора фрагментов культурного и религиозного наследия человечества?
- как включить в образовательную среду фрагменты этого наследия в качестве носителей культурологического знания?
- каков смысл культурологического знания в контексте новой глобальной социокультурной концепции (концепции устойчивого развития)?
- что может выступать показателем культурологического знания как результата общей культуры личности?

Ответы на эти вопросы следует искать в философии образования, дидактике, методике, психологии, социологии, так как культурологический подход к образованию гораздо шире, чем просто предметное обучение.

Расширению границ гуманитаризации и культуроориентированности в последние годы служит введение в учебные планы образовательных учреждений предметов религиозноведческой направленности.

Следует отметить, что о необходимости использования культурного потенциала религиозного знания в формировании культуры личности ребенка писали такие выдающиеся педагоги, как Я.А. Коменский, Ф.А. Дистервег, И.Г. Песталоцци; среди наших соотечественников – К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой и др.

Е.А. Ямбург справедливо указывает: «Путь к обновленной педагогике – это мобилизация всех культурных ресурсов. Только этот путь позволяет ощутить неразделимость настоящего и прошлого, почувствовать традицию культуры как целого» [2]. Многие педагоги (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Евладова Е.Б. и др.) [3] видят в культуре не только путь расширения искусствоведческих знаний школьников, но и возможность развития их духовного потенциала, так как знание религиозной культуры, национально-культурных достижений и эмоционально-ценностное отношение к ним являются основой социально-этических норм поведения и нравственным ориентиром в истории всей общечеловеческой цивилизации.

Однако в советский период отечественной истории были утрачены традиции воспитания подрастающего поколения, основанные на использовании религиозного знания, и данный вопрос официальной наукой практически не разрабатывался, хотя богатая отечественная традиция философского, религиозного, психологического, культурологического осмысления указанной проблемы актуализирует возможности его педагогических интерпретаций (Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтин,

В.С. Библер, Б.С. Гершунский, О.С. Газман, Е.Н. Шиянова и др.).

На рубеже XXI века активизировались диссертационные исследования, посвященные духовным возможностям реализации воспитательного потенциала в процессе соприкосновения с религиозными дисциплинами в их соотнесенности со сложившейся школьной системой (Ю.В. Головина, А.Х. Ибрагим, П.М. Магдилова, И.В. Метлик, В.А. Морарь, Л.В. Шеховцова и др.). В частности, И.В. Метлик [4] особо подчеркивает значение духовно-нравственного воспитания для возрождения современной российской школы.

Таким образом, можно констатировать, что для современной образовательной системы России характерно новое качество осмысления образовательного пространства, которое является началом процесса демократизации образования и способствует возникновению большого разнообразия педагогических моделей, учебно-воспитательных учреждений различного типа. Развернувшийся процесс в итоге позволяет более полно и широко удовлетворить потребности в образовании всех без исключения слоев общества, предоставляя возможности освоения всего культурно-исторического опыта, накопленного человечеством, включая и религиозное знание.

Данные исследования убедительно доказывают и экспериментально подтверждают, что свою позицию по отношению к религии должны сегодня высказать педагоги, поскольку религиозное и религиозноведческое знание уже приходит в образование, и школа не может игнорировать эту часть социального опыта и мировой культуры, не включая ее в содержание образования или замалчивая его существование.

Но дидактическая проблема заключается в том, что это знание нужно освоить на базе научных принципов, методов, традиций мировой педагогики, с учетом новых педагогических технологий, создавая адекватное методическое обеспечение в виде учебников, учебных пособий и учебно-методических комплексов.

Изменение функций новых видов учебных материалов и способов их использования в образовательной практике является одной из составляющих модернизации образования. Таким образом, нами выявлено противоречие между задачей использовать религиозное и религиозноведческое знание как духовное наследие мировой педагогической мысли для формирования культурологического знания учащихся, с одной стороны, и отсутствием научно-методического обеспечения данного процесса – с другой.

Но для того, чтобы средства обучения обеспечили изучаемому материалу положительный смысл для учащихся, они должны представлять собой целостную непротиворечивую дидактическую систему, принципиально соответствующую культуросообразной парадигме образования, которая предполагает и наличие учебников, учебных пособий и учебно-методических комплексов по предметам, структура которых системно обеспечит развитие познавательных возможностей учащихся, понимание и личностную оценку происшедших и происходящих событий, становление мировоззренческих позиций и формирование культурологического знания.

По мнению современного исследователя Е.А. Пичуренко, «формирование системных знаний – одна из актуальных задач обучения» [5].

Дидактическая ценность этих элементов состоит в целостном представлении предметных и надпредметных знаний, установлении взаимосвязи между ними и развитии системного мышления и личностной культуры старшеклассников. «Важно, чтобы приобщение к культуре становилось ее «проживанием», глубоким освоением традиций русского народа» [6], – справедливо подчеркивает С.Ю. Дивногоорцева.

Поэтому объектом изложения статьи является система дидактических средств формирования знаний у старших школьников в учебно-воспитательном процессе, а предметом выступает учебно-методический комплекс как дидактическое средство формирования культурологического знания у старших школьников в процессе изучения религиозоведческих дисциплин.

Учебно-методический комплекс в его современном виде является сложной системой, моделирующей реальный образовательный процесс, поэтому функционально-целевое назначение учебно-методического комплекса должно быть адекватно функциям системы дидактических средств и процесса обучения в целом.

В качестве дидактического средства формирования культурологического знания старшеклассников в процессе изучения религиозоведческой дисциплины разработан учебно-методический комплекс «Библейская история и мировая культура».

Содержание этого курса интегрирует знания библейской истории и культуры, истории художественной культуры, литературы и обществознания и охватывает обширный период общей истории, события которого рассматриваются с актуальных позиций современности.

Поскольку интеграция исторических, культурных и религиозных знаний основывается на меж-

дисциплинарных понятиях, таких априорных культурных универсалиях, как Вера, Надежда, Любовь, Ценность, Красота, Добро, Зло, то включение религиозоведческого компонента в блок общественных дисциплин позволит расширить кругозор учащихся при выполнении историко-проектированных проектов, художественно-эстетических заданий и решении сложных этических ситуаций.

Разработанный учебно-методический комплекс «Библейская история и мировая культура» является дидактической системой, представленной подробным набором характеристик системы учебно-методического комплекса: «состав» как совокупность компонентов; «структура» как связь между компонентами; «функции», обеспечивающие роль каждого компонента:

- **печатный учебник** представляет собой систематизированный курс, составленный с позиций современных научных открытий в археологии, литературоведении и культурологии и помогающий учащимся получить необходимые знания в области религиозоведения, культуры Древнего Востока и мировой художественной культуры;
- **методические рекомендации для учителя** включают программу курса, расширенное поурочное планирование, формы проведения уроков; вопросы и задания для семинаров и контрольного тестирования;
- **рабочая тетрадь для ученика** включает цепь логически связанных между собой творческих упражнений, охватывающих все виды деятельности: написание учащимися исторических исследований, сочинений и эссе, составление родословной по текстам культурно-исторических аналогов, содержит иллюстративный материал, искусствоведческие и религиозоведческие комментарии;
- **хрестоматия** представляет собой антологию духовных стихотворений русских поэтов Золотого и Серебряного века, использовавших библейские символы и образы как основной сюжет своих творений;
- **электронное приложение** является структурированным вариантом печатного учебника с дополнительной учебной и факультативной информацией.

Обращаясь к общесоциальному опыту как носителю общественных ценностей, старшеклассники овладевают операциями историко-культурологического мышления, что особенно важно для старших школьников, когда проблемы самоопределения, самореализации и самосовершенствования, поиск идеала, потребность в творческом

выражении, в осознанном отношении к миру выступают основными жизненными потребностями. Этот возраст уникален также и своими возможностями, когда старшеклассник имеет не только интеллектуальную, но и физическую возможность для формирования основ духовной ориентации и вхождения в мир культуры.

Важным условием формирования культурологического знания на уроках и во внеурочное время является не только обеспечение учащихся определенными знаниями (о добре, зле, истине, вере, красоте, благе, совести и др.), но и введение их в

определенные нравственные ситуации, в которых это знание проявляется.

Таким образом, можно констатировать, что для модернизации российской образовательной системы характерно новое качество осмысления путей реформирования образовательного пространства, средоточием которого выступает создание культуросообразной школы. Возможности освоения всего духовно-исторического наследия человечества, включая религиозное знание, несомненно, создают и открывают новые горизонты современного педагогического поиска.

Библиографический список

1. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М., 1978. – С. 11.
2. Александрова В.Г. Христианское учение и развитие педагогической мысли. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 224 с.
3. Евладова Е.Б. Духовно-нравственное воспитание школьников в системе дополнительного образования // Духовно-нравственное воспитание: преемственность и развитие: Сб. статей. – М., 2004. – С. 68–69.
4. Метлик И.В. Изучение религий и воспитание учащихся в современной школе // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. XX.
5. Пичуренко Е.А. Основы структуры технологического учебника математики: Дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2007.
6. Дивногорцева С.Ю. Культуросообразность православного воспитания // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 36.

M.V. GRISHUTKINA

THE DIDACTIC MEANS USED TO FORM THE CULTUROLOGICAL KNOWLEDGE FOR UPPERCLASSMEN

The main points of the culturological approach in the Russian modern education and the didactic means used to form the culturological knowledge for upperclassmen are taken into consideration.

The concept of "culturological knowledge" considered to be the result of general education as well as the basic system underlying development and broadening of general education contents is specified.

Key words: didactic means, educational complex, culturological knowledge, religious subjects, system.

*Н.Г. ЖАРКИХ, аспирант, старший преподаватель кафедры социальной психологии и акмеологии факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета
Тел. 8-9202809835; natalya_zharkih@list.ru*

ТРЕНИНГ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЛЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СПОСОБАМИ РЕАГИРОВАНИЯ В СИТУАЦИЯХ ФРУСТРАЦИИ

В статье рассматриваются вопросы дифференцированного развития коммуникативной компетентности студентов, предложена программа тренинга коммуникативной компетентности для студентов со спецификой реагирования на препятствия.

***Ключевые слова:* тренинг коммуникативной компетентности, способ реагирования в ситуациях фрустрации, профессиональная компетентность личности.**

На современном этапе развития российского общества происходят глобальные перемены в системе образования и профессиональной подготовки специалистов различных сфер деятельности. В условиях развития рыночных отношений, чтобы быть конкурентоспособным, выпускник системы высшего профессионального образования должен обладать целой совокупностью свойств, обозначаемой многими исследователями как профессиональная компетентность (В.А. Болотов, В.П. Борисенков, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Сериков и др.). Анализ научной литературы показывает, что среди ключевых компетентностей приоритетное место занимает коммуникативная компетентность. Ею должен обладать выпускник любого образовательного уровня и профиля, и в первую очередь тот, чья будущая профессия непосредственно связана с взаимодействием с людьми. Поэтому работа по исследованию и развитию коммуникативной компетентности должна осуществляться в процессе обучения студентов в вузе. Одним из основных практических способов развития коммуникативной компетентности на сегодняшний день выступают психологические тренинги, включенные в программы обучения студентов по многим специальностям гуманитарной направленности. Однако из-за особенностей организации образовательного процесса студентов их проведение носит массовый, обязательный и неизбирательный характер, что снижает развивающий эффект проводимой работы. Повышению результативности будет способствовать учет при конструировании и проведении тренинговых занятий значимых факторов, связанных с развитием коммуникативной компетентности и психологическими особенностями состава учебной группы. Одними из таких выступают способы реагирования в ситуациях фрустрации. Профессиональная деятельность всегда сопряжена со сложными ситуациями, содержащими препятствия. Именно в них, когда человек демонстрирует различные типы реакций, коммуникативная компетентность проявляется наиболее отчетливо. Предпочтение компетентных позиций в общении в таких ситуациях может выступать показателем профессиональной компетентности. Учет этого аспекта позволит осуществлять более эффективную подготовку студентов гуманитарных специальностей и дифференцированно подходить к проблеме развития коммуникативной компетентности у студентов.

Для развития коммуникативной компетентности студентов с различными поведенческими реакциями в ситуациях фрустрации был разработан тренинг коммуника-

тивной компетентности. Одной из основных целей представленного тренинга коммуникативной компетентности было расширение сознания и самосознания студентов с разным типом реагирования на препятствия в коммуникативной сфере, что является основным условием развития коммуникативной компетентности и оптимизации поведения и деятельности.

Достижение цели тренинга обеспечивалось решением следующих **задач**:

1. Выявление психологических трудностей общения участников тренинговой группы и оказание помощи в их решении (проблемы заявляются в начале работы тренинговой группы – «ожидания от тренинга» и в ходе тренинга – любой участник может предложить обсудить свою проблему).

2. Изучение участниками тренинга психологических закономерностей, механизмов, эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения.

3. Развитие самосознания, рефлексии участников тренинга с целью оптимизации и коррекции поведения.

4. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала личности.

Тренинг коммуникативной компетентности состоял из **трех этапов** (подготовительный, основной, итоговый), рассчитан на 40 академических часов, включал семь занятий: «Вводное», «Невербальная коммуникация», «Вербальная коммуникация», «Базовые умения активного слушания», «Умения межличностного влияния», «Коммуникативно значимые личностные качества», «Заключительное», в каждом из которых были вводная, содержательная и заключительная части; первое и последнее занятия включали диагностику по тесту С. Розенцвейга, а также формы и методы работы, обеспечивающие развитие основных элементов коммуникативной компетентности участников, и учитывал изменения, происходящие на каждом этапе (см. табл. 1).

Таблица 1 – Структура тренинга коммуникативной компетентности

Этапы	Цель этапа	Основная сфера изменения	Формы и методы работы
Подготовительный (1-е занятие)	Стимулирование мотивационной установки на развитие коммуникативной компетентности; определение особенностей поведенческих реакций на фрустрацию и коммуникативной компетентности участников; включение участников в организацию процесса развития коммуникативной компетентности	Мотивационная, когнитивная	Вводная беседа о коммуникативной компетентности, ее важности в профессиональной деятельности; групповая дискуссия о коммуникативных умениях и навыках, типах реагирования по С. Розенцвейгу; тестирование и анализ результатов; имитационные игры на разные реакции в ситуациях общения и их обсуждение
Основной (2–6-е занятия)	Развитие коммуникативной компетентности и анализ особенностей поведенческих реакций в процессе тренинга	Когнитивная, рефлексивная, поведенческая, эмоционально-личностная	Мини-лекции и беседы по раскрытию компонентов коммуникативной компетентности; групповые дискуссии о сложности межличностного общения; анализ особенностей коммуникации в ситуациях с учетом способов реагирования; упражнения, игры на развитие коммуникативной компетентности и поведенческих реакций с обсуждением
Итоговый (7-е занятие)	Контроль и оценка результатов развития коммуникативной компетентности и своих поведенческих реакций	Рефлексивная, поведенческая	Тестирование, анализ результатов по тесту Розенцвейга, коммуникативной компетентности

Дадим описание тренинга коммуникативной компетентности для студентов.

Подготовительный этап (занятие № 1)

Задачи этапа: стимулирование мотивационной установки на развитие коммуникативной компетентности; диагностика поведенческих реакций в ситуации фрустрации и определение особенностей коммуникативной компетентности уча-

стников тренинга; включение всех участников в организацию процесса развития коммуникативной компетентности.

До начала активного включения студентов в процесс развития коммуникативной компетентности необходимо было выяснить степень осознания ими проблемы коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности и

готовности к овладению новыми знаниями и совершенствованию своих навыков и умений в данном направлении.

Вводная часть занятия № 1 – беседа с элементами групповой дискуссии о коммуникативной компетентности, ее важности в профессиональной деятельности, о коммуникативных умениях и навыках, типах и направлениях реагирования в ситуациях фрустрации по С. Розенцвейгу, которые становятся предметом обсуждения на последующих занятиях при выполнении упражнений.

Содержательная часть занятия:

1. Диагностика всех участников по фрустрационному тесту С. Розенцвейга и обсуждение результатов на примере анализа вариантов ответов на вопросы теста. Таким образом проводилось и обучение работе с данным тестом.

Примечание: После занятия все результаты диагностики сдавались преподавателю для детальной обработки данных. По запросу участников тренинга проводились индивидуальные консультации по результатам теста.

2. Имитационные игры и упражнения, предусматривающие разные реакции участников в ситуациях общения, что обозначалось после выполнения каждого упражнения.

3. Групповой анализ – обсуждение увиденных способов реагирования в сложных ситуациях и выявленных тенденций поведения с целью повышения мотивации к самоанализу и групповой рефлексии.

Заключительная часть занятия – групповая беседа, в ходе которой участники выбирали образовательные ориентиры, совместно с тренером определяли приоритеты и сферы внимания, формы и методы деятельности, намечали тактические и стратегические цели. Фиксировались: а) полученные представления о предстоящей деятельности, ее объеме и содержании; б) осознание имеющихся и необходимых качеств, знаний и умений для развития коммуникативной компетентности; в) готовность к развитию своей коммуникативной компетентности.

Основные сферы изменения – мотивационная и когнитивная.

Формы и методы работы: беседа, групповая дискуссия; тестирование и анализ результатов; имитационные игры и упражнения и их обсуждение.

Одна из целей работы тренера на подготовительном этапе – активное включение всех участников в организацию процесса развития коммуникативной компетентности и в коллективное обсуждение перспектив и возможностей изменений. Без привлечения обучающихся к реализации этого

процесса будет происходить снижение мотивации к осознанию своих поведенческих особенностей и заинтересованности в овладении коммуникативными знаниями и умениями. В результате тренинг даст только поверхностное развитие коммуникативной компетентности студентов.

Еще раз отметим, что на подготовительном этапе было проведено тестирование поведенческих реакций в ситуациях фрустрации с целью обучения студентов самоанализу на примере работы с тестом С. Розенцвейга, отслеживания развития их коммуникативной компетентности и сравнения с полученными в итоге тренинга результатами.

Основной этап – 2–6-е занятия

Задачи этапа – развитие всех составляющих коммуникативной компетентности – когнитивной, рефлексивной, поведенческой и эмоционально-личностной – и анализ особенностей поведенческих реакций в процессе тренинга.

Сферы изменения – когнитивная, рефлексивная, поведенческая и эмоционально-личностная.

Формы и методы работы: мини-лекции и беседы по раскрытию компонентов коммуникативной компетентности; групповые дискуссии о сложности межличностного общения; анализ особенностей коммуникации в конкретных ситуациях с учетом способов реагирования; упражнения, имитационные игры на развитие компонентов коммуникативной компетентности и поведенческих реакций с обсуждением.

Специфика данного тренинга состоит в том, что он нацелен на развитие каждого компонента коммуникативной компетентности с учетом наличия в группах людей с разным типом реагирования в ситуациях фрустрации. На каждом занятии целенаправленно отрабатывались и анализировались все компоненты коммуникативной компетентности при различных реакциях на фрустрацию. Такой подход к организации тренинга помогает более эффективному практическому освоению основных элементов коммуникативной компетентности с опорой на групповой эффект и позиционную обратную связь.

Основные аспекты тренинга:

1) Когнитивный – направлен на развитие знаний об эффективной коммуникации: о правилах поведения в коммуникативных ситуациях, о вербальных и невербальных средствах коммуникации, способах познания коммуникативных возможностей своих и партнера. Для развития когнитивного компонента коммуникативной компетентности на каждом занятии предлагались мини-лекция, беседа, групповая дискуссия; также проводился

анализ коммуникативных проблем и ситуаций, использовались упражнения на развитие рефлексии, понимание партнера, повышение психологической чувствительности и ориентированности в ситуациях коммуникации.

2) Поведенческий – направлен на закрепление умений и навыков, проявляющихся в коммуникативном процессе: умение слушать и наблюдать собеседника, отражать его чувства, владеть вербальными и невербальными средствами коммуникации, обратной связью, выражать свои чувства. Для развития поведенческого компонента коммуникативной компетентности использовались специальные упражнения и имитационные игры на сложные и конфликтные ситуации межличностного общения по заданному и гипотетическому сценариям.

3) Эмоционально-личностный – направлен на развитие личностных характеристик, играющих ключевую роль в формировании коммуникативной компетентности: эмпатия, эмоциональная гибкость, позитивные установки на партнера и коммуникативный процесс. Для развития эмоционально-личностного компонента коммуникативной компетентности применялись задания и упражнения, направленные на создание позитивной установки на партнера по общению, повышение эмпатии, эмоциональной гибкости и рефлексии участников.

Как уже отмечалось, каждое занятие включало небольшой теоретический материал, практическую часть, где происходило освоение основного содержания занятия, и рефлекссию. В процессе мини-лекций участникам предлагалось создавать наглядные схемы, которые способствовали систематизации и обобщению полученной информации, а также интерпретации разыгранных учебных ситуаций и итоговой групповой рефлексии. В практической части занятий использовались упражнения по аналогии со стимульным материалом теста С. Розенцвейга и имитационные игры, содержащие сложные и конфликтные ситуации общения, где отрабатывалась вариативность поведения обучаемых. В ходе упражнений проявлялись разные способы реагирования участников и выявлялась специфика их коммуникативной компетентности. Таким образом, участники, с одной стороны, демонстрировали свою наличную компетентность в общении, а с другой стороны, имели возможность развивать ее за счет осознания существования иных способов реагирования на препятствие, оценки собственных поведенческих паттернов и перспектив их изменения. Результатом такой работы становились более глубокое пони-

мание своих действий, получение и осознание нового коммуникативного опыта, осмысление возможности его творческого применения в различных ситуациях фрустрации. В конце каждого занятия проводился анализ и определялись коммуникативные реакции, повышающие эффективность общения в ситуациях фрустрации.

Приведем примеры упражнений из содержательной части занятий.

Упражнение «Найти решение ситуации» (выполняется в подгруппах по 4–5 человек). *Содержание:* Группа студентов получила общее задание к зачету. При совместном обсуждении было решено, что каждый будет отвечать за выполнение определенной части задания. На зачете выясняется, что один из студентов не подготовился.

Задание: Разыграть финал ситуации, предложив оптимальное решение.

Примечание: Сначала упражнение выполняется в подгруппах, затем каждая подгруппа демонстрирует всем свой финал и проводится общегрупповое обсуждение результатов.

Упражнение «Экзамен». *Содержание:* На экзамене преподаватель отказывается ставить студенту положительную оценку из-за подозрения в списывании... *Задание:* Разыграть ситуацию, предложив оптимальное решение.

Примечание: Упражнение выполняют сначала «по ролям» в парах, затем по очереди в центре круга свои варианты демонстрируют 2–3 разные пары, затем проводится групповое обсуждение результатов.

Тренинговые упражнения и игры проводились в групповой форме: многие из них были подобраны с целью координации работы в парах, в малых подгруппах и всей группы. Такая форма построения занятия позволяла участникам получать обратную связь от непосредственных партнеров и всей группы, которая выступала зрителем. Студенты узнавали, какими их видят окружающие, как проявляются их коммуникативные качества и как реагируют партнеры на их поведение. Групповая работа облегчала самораскрытие, самопознание и самоисследование участников, способствовала усилению рефлексивной позиции к собственному коммуникативному опыту и помогала осознанию уровня своей компетентности в различных ситуациях общения.

В ходе тренинга применялись групповые дискуссии в различных вариантах: а) как самостоятельная техника при определении особенностей коммуникативной компетентности в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста; б) для установления взаимосвязи ключевых коммуникативных умений с коммуника-

тивной и профессиональной компетентностью личности; в) для выявления механизмов и средств межличностного влияния в общении; г) при обсуждении результатов выполнения упражнений и имитационных игр.

Большое внимание уделялось рефлексивной деятельности, которая проходила в двух аспектах: эмоциональном и содержательном. Предметом ее выступали межличностные отношения, позиции в общении (свои и партнеров), модели поведения. Итогом было осмысление способов и результатов индивидуальной и совместной работы и сопровождавших их эмоциональных реакций. Также на каждом занятии проводилась рефлексия прошлого занятия, что позволяло выяснить, обсуждалось ли услышанное после встречи, применялись ли новые знания и умения на практике и каковы были результаты, как это может помочь в разных ситуациях общения. Для закрепления результатов занятий использовались рефлексивные технологии: участники фиксировали свое эмоциональное состояние до и после занятия («что было хорошо или плохо, почему»), подводился итог каждого занятия («что я узнал», «чему научился»), намечались перспективы дальнейшей работы над собой («что я хочу в себе совершенствовать или изменить»).

Отметим, что последовательное увеличение информации о коммуникативной компетентности в течение пяти занятий основного этапа создает условия для осознания и оценивания собственных возможностей и альтернатив поведения. Это способствует развитию коммуникативной компетентности в связи с отказом от нежелательных реакций на препятствия в общении.

Итоговый этап (занятие № 7)

Задачи этапа: контроль и оценка результатов развития коммуникативной компетентности и своих поведенческих реакций.

Основные сферы изменения – рефлексивная и поведенческая.

На последнем занятии была проведена вторичная диагностика по тесту С. Розенцвейга и выявлены положительные изменения в поведенческих реакциях и коммуникативной компетентности у студентов. Полученные результаты обсуждались в группе, и намечались пути и способы дальнейшего развития профессиональной коммуникативной компетентности.

В целом социально-психологический тренинг коммуникативной компетентности для студентов, выстроенный с учетом различных поведенческих реакций в ситуациях фрустрации, целенаправленно проводится при осознании участниками возможности вариативности поведения. Уровень осознания каждым участником своего поведения повышается благодаря возможности наблюдать, сопоставлять и анализировать различные точки зрения, позиции, способы восприятия и поведения, обсуждаемые в малых и больших группах на занятиях. Данный тренинг, обучая распознаванию и нахождению более продуктивных поведенческих реакций в ситуациях фрустрации, способствует развитию таких личностных качеств участников, как эмпатия, эмоциональная гибкость, рефлексия и др., которые являются основой компетентности в общении и необходимы для осуществления полноценной социально ориентированной профессиональной деятельности.

NATALIA GRIGORIEVNA ZHARKIH

THE TRAINING OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR FUTURE SPECIALISTS WITH DIFFERENT WAYS OF REACTION IN THE FRUSTRATED SITUATIONS

The questions of the students' differentiated development of the communicative competence and the programme of the communicative competence training for students with specific reaction in obstacles are presented in the article.

Keywords: a training of the communicative competence, a way of reaction in the frustrated situations, the professional personal competence.

Н.В. ЕФРЕМИЧЕВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
ДПИ и технической графики ХГФ
Орловского государственного университета
Тел. 8 920 827 1277; efremicheva@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЕЕ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций выпускников в соответствии с квалификационной характеристикой. Обобщена информация о современном состоянии данной проблемы. Затрагивается вопрос необходимости выявления состава компетенций для направления подготовки 050600 – художественное образование.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетенции, компетентностный подход, квалификационная характеристика выпускника.

Образовательная политика, проводимая Евросоюзом, и модернизация российского образования, связанная со вступлением государства в Болонский процесс, активизируют развитие системы непрерывного профессионального образования. Инновационные процессы, происходящие и в обществе в целом, и в образовании, приводят к тому, что высокий уровень теоретической подготовки по предмету и изучение методики его преподавания уже не могут полностью соответствовать актуальным требованиям к профессиональной подготовленности учителя. Анализ ситуации показывает, что на практике одной из проблем, требующих рассмотрения, является недостаточный уровень подготовленности молодых учителей к самостоятельному принятию оптимальных педагогических решений. Реальность такова, что в настоящее время востребован специалист, который не апеллирует к инструкциям, а активно использует свой творческий потенциал и личностный опыт. Известно, что профессиональные компетенции учителя – самостоятельно, творчески, научно обоснованно конструировать учебный процесс – формируются в процессе педагогической деятельности, послевузовского образования спонтанно, достаточно долго и неполно.

Выявление состава компетенций выпускников вузов является поиском интегративного показателя, который должен стать предпосылкой признания квалификаций работодателями и образовательными учреждениями в разных странах, а также достижения мобильности обучающихся.

В образовательных системах России и других стран – участниц Болонского процесса в сфере профессионального образования существует несколько вариантов классификаций компетенций:

- классификация, предложенная в проекте TUNING, осуществляемом в рамках Болонского процесса [2, с. 91; 7, с. 71–73];
- классификация, разработанная специалистами в проектах стандартов подготовки бакалавров по специальности и магистров по специальности (Богословский В.А., Галямина И.Г., Караваева Е.В., Коршунов С.В., Кузьмин Н.Н., Пузанков Д.В., Челпанов И.В., Шадриков В.Д. и др.) [5; 6; 7; 11; 13];
- классификация, объединяющая оба варианта классификаций [1; 5; 6; 7; 10].

В ходе реализации проекта TUNING, в котором приняли участие более ста университетов из шестнадцати стран, подписавших Болонскую декларацию, были выделены следующие группы компетенций:

I. Универсальные компетенции, которые были разбиты на три категории: инструментальные, межличностные и системные, к ним относятся:

1. Инструментальные компетенции, имеющие инструментальную функцию, включающие *когнитивные способности*, т.е. способность понимать и использовать идеи и мысли; *методологические способности*: способность обращаться с окружающей средой, организовывать время и выстраивать стратегии учебы, способность к принятию решений или решению проблем; *технологические навыки*, позволяющие использовать технические устройства, умение работы с компьютером и управление информацией; *лингвистические навыки*: способность к устной или письменной коммуникации, знание иностранного языка.

2. Межличностные компетенции, т.е. *индивидуальные способности*, отражающие способность к выражению своих чувств, способность к критике и самокритике; *социальные навыки*, способствующие процессам социального взаимодействия и сотрудничества, отражающие умение межличностного общения и способность работы в команде, приверженность социальным ценностям и этическим нормам.

3. Системные компетенции, т.е. навыки и способности, отражающие сочетание понимания, восприимчивости и знания, которое позволяет субъекту увидеть части целого в их единстве, а также связи и взаимодействие в системе; умение планировать изменения для улучшения существующих систем и способность разрабатывать новые.

Уточненный перечень состоит из тридцати компетенций¹.

Инструментальные компетенции:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

Межличностные компетенции:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;

- способность общаться со специалистами из других областей;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

II. Предметно-специализированные компетенции, относящиеся к конкретной предметной области, непосредственно связаны со специфической знания области обучения и являются ключевыми для идентификации степеней.

Результаты обучения для первого и второго циклов (бакалавр, магистр) по соответствующему направлению подготовки (общие дескрипторы квалификаций высшего образования) в проекте TUNING² определяются следующим образом:

студент по завершении **первого цикла** обязан:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Студент второго цикла обучения должен:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины;

лины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;

- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в каноны дисциплины, например подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

Следует отметить, что перечисленные выше результаты обучения не в равной степени важны для отдельных дисциплин, кроме того, вызывает критику и отсутствие диссертационной работы или итогового проекта во втором цикле как условия, необходимого для присуждения степени.

Советом Европы принято следующее определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:³

– «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии, и развития климата нетолерантности образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распростра-

емой массмедийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

При разработке проекта стандартов третьего поколения была предложена следующая классификация компетенций внутри двух групп – общих и профессиональных компетенций. Общие компетенции подразделены на:

- компетенции социального взаимодействия;
- системно-деятельностные компетенции;
- компетенции самоорганизации и самоуправления;
- ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции;
- компетенции самостоятельной познавательной деятельности.

Профессиональные же компетенции, которые выступают как своего рода профессиональные стандарты, целесообразно было принять в той классификации, которая сформирована в проектах стандартов первого и второго поколения.

- организационно-управленческие;
- экономические;
- общенаучные;
- общепрофессиональные;
- специальные.

Однако было отмечено, что «ни в коем случае нельзя допустить «насилия» этой классификации компетенций относительно таких направлений подготовки, как гуманитарные науки или искусство» [1].

В научных работах И.А. Зимней представлен вариант классификации компетенций, объединяющий вышеизложенные позиции. Исходя из этого, были разграничены три основные группы компетентностей, объединяющие десять основных видов компетенций⁴:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация зна-

ний, расширение приращения накопленных знаний;

- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, Интернет-технологией.

Группа российских ученых под руководством доктора педагогических наук, профессора В.И. Байденко⁵ так определяет уровень подготовки выпускника университета:

1. Компетентен в одной или более научных дисциплинах

Выпускник университета знаком с существующим научным знанием и обладает компетенцией его расширения и развития посредством изучения.

2. Компетентен в проведении исследований

Выпускник университета обладает компетенцией приобретения нового научного знания путем исследований. В данном контексте исследование означает целенаправленное и систематическое развитие нового знания и способности разбираться в новых вопросах.

3. Компетентен в разработке

Наряду с проведением исследований многие выпускники университетов будут также заниматься разработкой. Разработка – это синтетическая деятельность по использованию новых или измененных артефактов или систем для создания некоторых ценностей в соответствии с определенными требованиями и желаниями.

4. Владеет научным подходом

Выпускник университета владеет системным подходом, который характеризуется развитием и использованием теорий, моделей и логически последовательных интерпретаций, имеет критический взгляд на вещи и обладает способностью понять характер науки и технологии.

5. Обладает основными интеллектуальными навыками

Выпускник университета обладает компетенцией рассуждения, аргументации и формирования суждений. Эти навыки формируются или углубляются в контексте некоторой дисциплины и затем становятся широко используемыми.

6. Компетентен в сотрудничестве и коммуникации

Выпускник университета обладает компетенцией работы с другими и для других. Это требует не только адекватного взаимодействия, чувства ответственности и навыков лидерства, но и хорошей коммуникации с коллегами и не коллегами. Выпускник университета должен быть способен участвовать в научных или общественных дискуссиях.

7. Учитывает временной и социальный контексты

Наука и технологии существуют не изолированно, а всегда имеют временной и социальный контексты. Представления и методы имеют свое происхождение, решения имеют социальные последствия во времени. Выпускник университета сознает это и обладает компетенцией интегрировать это понимание в свою научную работу.

Результаты научной работы могут быть отражены в рефератах, статьях, докладах, диссертационных работах. Для студентов, получивших художественное образование, актуальной является

демонстрация своих творческих достижений через участие в выставках. В Болонских семинарах регулярно отмечается, что центральное положение в образовательном процессе должны занимать результаты обучения, то есть конкретные компетенции, при этом необходимо общее понимание содержания понятия «компетенции» всеми заинтересованными лицами.

Специалисты отмечают, что список компетенций составить относительно легко, но достаточно трудно обосновать его методологически. В связи с этим особое значение для участников Болонского процесса имеет согласование предметно-специализированных компетенций для выбранных дисциплин в их предметных областях с целью развития совместных степеней. Выявление состава компетенций для квалификационной характеристики специалиста при подготовке по направлению 050600 – художественное образование (квалификация – изобразительное искусство) имеет значение (равно как и для любого другого направления подготовки), так как в сложившихся условиях существуют явные противоречия:

- между потребностью общества, государства и учебных заведений в высококвалифицированных и творчески мыслящих, компетентных педагогах и традиционным репродуктивным характером образовательного процесса вузовской подготовки, не учитывающего важность развития личностных качеств будущих учителей (преподавателей) изобразительного искусства и возможность повышения эффективности их профессиональной подготовки за счет формирования педагогических и специальных компетенций с самого начала обучения в вузе;

- между возросшими требованиями к уровню педагогических (обще профессиональных) и художественных (предметно-специализированных) компетенций для успешного осуществления профессиональной художественно-педагогической деятельности и недостаточным уровнем формирования этих компетенций;

- между падением престижности профессии педагога и востребованностью специалистов с соответствующей подготовкой;

- между возрастающими требованиями к профессиональному образованию и недостаточной теоретической и методологической разработанностью системы формирования универсальных и специальных компетенций по направлению подготовки 050600 – художественное образование в высших учебных заведениях;

- между возросшими возможностями воздействия среды на профессиональный рост будущего

специалиста с квалификацией изобразительное искусство и несовершенством методик, использующих эти возможности для развития профессиональных потребностей студентов.

Указанные противоречия показали, что имеются серьезные основания и предпосылки для детального и целенаправленного исследования процесса формирования профессиональных и специальных компетенций будущего специалиста с квалификацией бакалавр/магистр изобразительного искусства, активно влияющих на его личностное, социальное и профессиональное самоопределение.

В соответствии с разделением содержания образования (независимо от уровня) на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) можно рассматривать три уровня формирования компетенций:

1. Универсальные (базовые).
2. Общепрофессиональные (метапрофессиональные).
3. Специальные.

Характерными признаками универсальных компетенций являются многофункциональность, надпредметность, значительная интеллектуальность, многомерность, включающие широкий спектр аналитических, коммуникативных, прогнозических и других умственных процессов. Наряду с базовыми компетенциями важную роль играют ключевые компетенции или метапрофессиональные качества, востребованные в профессиях широкого спектра действия⁶. В зарубежной педагогике эти социально-профессиональные конструкты получили название «ключевых квалификаций». Они обеспечивают универсальность специалиста и не могут быть слишком специализированными, поскольку направлены на повышение социальной и профессиональной мобильности специалиста, расширение профессионального смыслового поля деятельности в пользу инноваций и творчества. В структуре ключевых профессиональных компетенций педагогических кадров можно выделить⁷:

специальную компетенцию – способность заниматься собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне и проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

социальную компетенцию – способность заниматься совместной (коллективной, групповой) профессиональной деятельностью, сотрудничать и использовать принятые в профессии педагога приемы профессионального общения; социальная

ответственность за результаты своего профессионального труда;

личностную компетенцию – способность использовать приемы личностного самовыражения и самосовершенствования, средства противостояния профессиональным деформациям личности;

индивидуальную компетенцию – способность использовать приемы самореализации и саморазвития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд.

Предметно-специализированные (узкопрофильные) компетенции отражают специфику конкретного модуля знаний. Между тем требование профессиональной компетентности бакалавра/магистра художественного образования не содержит характеристик компетенций, подлежащих формированию, поэтому возникает необходимость анализа сущности и структуры профессиональной компетентности на основе современных подходов и теорий профессионально значимых качеств личности.

Новыми образовательными стандартами определены требования к подготовке выпускника, получившего степень (квалификацию) бакалавра/магистра художественного образования. В соответствии с уровнем своей квалификации бакалавр подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа по следующим видам профессиональной деятельности:

- научно-исследовательской;
- организационно-воспитательной;
- преподавательской;
- коррекционно-развивающей;
- культурно-просветительской.

Выпускники, получившие степень (квалификацию) магистра художественного образования, подготовлены к выполнению следующих видов профессиональной деятельности:

- научно-исследовательской;
- преподавательской;
- коррекционно-развивающей;
- консультационной;
- культурно-просветительской;
- организационно-воспитательной;
- социально-педагогической.

Если в качестве определения «компетенция» принять «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необхо-

димых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним»⁸, то вполне понятно, что выпускник в соответствии с полученной квалификацией должен быть компетентен (т.е. владеть, обладать соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности) в различных предметных областях.

Формирование компетенций происходит посредством освоения содержания образования. В итоге у студента развиваются способности и формируются компетенции, позволяющие решать реальные проблемы – от бытовых до производственных и социальных. Следует отметить, что для формирования компетенций необходим определенным образом организованный учебный процесс, обеспеченный целостной учебно-методической системой, включающей в себя:

– цели, задачи и вариативное гибкое содержание учебного материала, направленное на формирование положительной мотивации и способствующее обогащению профессиональных знаний и формированию соответствующих компетенций;

– специально созданное инновационное образовательное пространство на основе модульного построения курсов и активных методов обучения, в котором совокупность педагогических факторов обеспечивает: личностно-деятельностный и практико-ориентированный подход к образованию, индивидуализацию образовательного процесса за счет профессионально ориентированной траектории учебной деятельности с широким выбором учебных дисциплин, имеющей различные формы самоопределения, самообразования, самоорганизации, самореализации и самоконтроля личности;

– дидактические средства обучения: программы курсов; учебно-методические пособия; профессионально ориентированные задания (тестирующие, тренировочные, учебные, творческие); рациональную систему оценки и контроля знаний (рейтинг-контроль) в решении задач подготовки высококвалифицированного специалиста;

– развитие исследовательской компоненты.

Если для идеальной компетентностной модели подготовки выпускника результат образования принципиально зависит от личностных особенностей субъекта, а не только от предложенного содержания, то можно выделить личностные качества, от развития которых зависит степень и быстрота формирования определенных компетенций⁹:

1) **когнитивные** (познавательные) качества – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;

2) *креативные* (творческие) качества – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.;

4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.;

5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умение определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т.п.

Обоснованные теоретически и применяемые на практике уровни компетенций отражают динамику их формирования. Классификация уровней компетентности по методу Б. Блума имеет следующую семантику:

0 – уровень отсутствия знаний (компетенция для конкретного профиля является несущественной),

1 – уровень ознакомления (понимание общих принципов вопроса),

2 – уровень технической грамотности (уверенное знание методических основ, понимание функциональных возможностей, областей применения),

3 – уровень понимания концепций/способности использования (понимание концепций и абстракций, способность использовать на практике),

4 – углубленные знания/применение в приложениях (детальное знание средств и решений, способность применения для создания прикладных технологий),

5 – уровень эксперта, обычно используется для характеристики компетенций магистерского уровня.

Независимо от степени детализации уровней компетенции рассматриваются «как способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы. При этом должны взаимодействовать когнитивные и аффективные навыки наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками. Взаимодействие этого множества частных аспектов приводит нас к комплексному пониманию компетенции, которое проявляется в контексте условий и требований, как внешних, так и внутренних» [2].

Чтобы содействовать формированию компетенций, в обучении должны применяться самые разнообразные методы и технологии, причем внимание следует уделять интегрированным курсам и межпредметным связям, различным областям знания, выходящим за рамки одного предмета, в опоре на личностные качества, имеющиеся знания и опыт, на самостоятельную работу и личную ответственность обучающихся. В результате повышается вероятность формирования и развития компетенций, необходимых для эффективной деятельности в рамках той или иной компетентности.

Примечания

¹ Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 30.

² Байденко В.И. Указ. соч. – С. 54.

³ Цит. по: Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая.

⁴ Зимняя И.А. Указ. соч.

⁵ Компетентностный подход: опыт европейских вузов / Под общ. науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – С. 59.

⁶ Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции учащихся по ремесленным профессиям / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова // Образование и наука. – 2005. – № 1(31). С. 70–79.

⁷ Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Ссастенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 292.

⁸ Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля.

⁹ Хуторской А.В. Указ. соч.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] // В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14–32.
3. Болонский процесс: Бергенский этап [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.
4. Болонский процесс: середина пути [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
5. Галямина И.Г. Вариант Государственного образовательного стандарта ВПО третьего поколения по направлению «Водные ресурсы и водопользование» [Текст]: Материалы к заседанию методологического семинара 2005 г. / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 69 с.
6. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода [Текст]: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
7. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития [Текст]: Монография / Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]: Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
10. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Кн. 2. Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–15.
11. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России [Текст] / Богословский В.А. и др. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 132 с.
12. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст]: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
13. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования [Текст]: Материалы к седьмому заседанию методологического семинара 17 мая 2005 г. [Текст] / И.В. Челпанов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 97 с.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. [сайт]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> свободный. – Загл. с экрана.

N.V. EFREMICHEVA

PROFESSIONAL ACTIVITIES AND DEFINING ITS COMPETENCE

The article deals with the issue of professional competence of graduates in accordance with the qualifying characteristics. Compile information on the current state of the problem. Addresses the issue of the identification of competencies to guide the preparation of 050.600-arts education.

Key words: professional education, competence, competence approach, the qualifying characteristic of graduates.

Н.А. ИЛЬИНА, профессор кафедры общих математических дисциплин
Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 74-50-75

Е.В. КУЗНЕЦОВА, доцент кафедры менеджмента и маркетинга
Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 77-75-59

О.Е. КОСАРЕВА, ассистент кафедры менеджмента и маркетинга
Орловского государственного университета
Тел. 8(4862) 77-75-59

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы управления качеством образования, функционирования системы менеджмента качества. Уделяется внимание контролю знаний студентов, описывается внедрение балльно-рейтинговой системы, рассчитывается коэффициент эффективности применения балльно-рейтинговой системы.

Ключевые слова: качество обучения, система менеджмента качества, контроль знаний, коэффициент эффективности балльно-рейтинговой системы.

Обеспечение качественного уровня образования становится одной из первоочередных задач высшего образования. Это объясняется тем, что удовлетворение потребностей общества и осуществление тех надежд, которые оно возлагает на высшее образование, зависят в конечном итоге от квалификации преподавателей, качественного уровня основных образовательных программ, инфраструктуры образования и состояния академической среды.

В связи с модернизацией российского образования и внедрением Болонских соглашений происходят изменения требований к качеству образования и системе его оценки. В «Концепции модернизации российского образования», которая определяет вектор развития образования на ближайшее десятилетие, говорится о том, что главная задача «российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства».

В ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» в целях выработки политики качества в области образовательных услуг, а также разработки и внедрения университетской системы менеджмента качества образования с 2007 года функционирует Центр менеджмента качества. Центр менеджмента качества работает в тесной взаимосвязи с учебно-методическим управлением, деканатами факультетов, кафедрами и другими структурными подразделениями вуза по вопросам разработки, внедрения, актуализации документации и проведения мероприятий системы менеджмента качества.

При построении системы менеджмента качества в нашем вузе мы опирались на процессный подход. Он является одним из восьми принципов менеджмента качества — основы международных стандартов ИСО серии 9000:2000, а также играет довольно значительную роль в модели TQM, которая превосходит другие модели, в частности модель EFQM, и Премии Правительства РФ в оценке качества.

Согласно международному стандарту ИСО серии 9000:2000 процессный подход применяется для повышения результативности в управлении функционированием организации. В модели системы менеджмента качества, основанной на процессном

подходе, на входе стоят требования потребителей и других заинтересованных сторон, а на выходе – удовлетворенность этих сторон. Требования к качеству определяют различные участники образовательного процесса, как внешние (государство, общество, работодатели, семьи студентов), так и внутренние (студенты, преподаватели, обслуживающий персонал).

Наиболее точно, на наш взгляд, сущность процессного подхода в определении понятия «качество образования» отражена в работах С.Е. Шишова и В.А. Кальней (2000): «Качество образования – это степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг». Однако с позиций данного определения понятия можно усмотреть противоречие в практике реализации процессного подхода: с одной стороны, руководители различных организаций хотят получить качественно подготовленного выпускника, владеющего не только теоретическими знаниями, но и практическими умениями и навыками, творчески относящегося к решению производственных задач, а с другой стороны, потребители не хотят предоставлять им базу практики. Мы в данной статье не будем останавливаться на проблеме организации практик. Наша цель – показать возможные пути организации качественного образовательного процесса в вузе.

Советом по качеству, созданным при Рособрнадзоре, одобрена Типовая модель внутривузовской системы качества, базирующаяся на процессном подходе и включающая наряду с другими элементами мониторинг и контроль рабочих процессов, в том числе и оценку качества знаний студентов. Любая система оценки качества знаний выполняет две функции: контролирующую и организующую по отношению к учебному процессу. При этом обе функции должны гарантировать развитие индивидуальных способностей студента. В наибольшей степени эти задачи позволяет решить рейтинговая система, которая основана на индивидуальном кумулятивном индексе или рейтинге. Обучение с использованием рейтинга применяется в вузах достаточно давно и является сегодня важной составной частью новых технологий.

Значимость данной системы увеличивается, поскольку балльно-рейтинговая система позволяет реализовывать субъект-субъектные отношения. Оценивается не только результат, то, что получает студент на экзамене, но и работа в процессе освоения дисциплины. Данная система позволяет активизировать внеаудиторную работу студентов, дать более точную и объективную оценку

знаний студентов, ранжирует студентов по уровню знаний, способствует повышению эффективности работы преподавателей. Кроме того, система требует от студента постоянной работы в течение всего семестра, у него появляются стимулы в достижении более высоких результатов, которых нужно добиться. Балльно-рейтинговая система формирует у студентов умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в потоке информации, пробуждать привычку к постоянному расширению своего кругозора. У студента появляется возможность спланировать себе оценку и сознательно подойти к ее достижению. И, наконец, внедрение БРС является основой для реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов ВПО третьего поколения.

Центром менеджмента качества Орловского государственного университета было разработано и утверждено ученым советом университета соответствующее положение, разработаны методические рекомендации по применению балльно-рейтинговой системы. В данном положении прописаны правила оценки знаний студентов.

Основой балльно-рейтинговой системы является разбиение учебного курса на модули, которые по своей сути близки к принятому разбиению курса на темы, блоки, разделы. Это позволяет выделить группы основных фундаментальных понятий, логично и компактно сгруппировать материал, избежать повторений внутри курса и в смежных дисциплинах. Для обучаемого система дает целостное представление об учебной дисциплине, ее межпредметных связях, создает основу для формирования принципиально новой системы оценки качества знаний. Выполнение всех заданий в пределах модуля позволяет студенту набрать определенное количество баллов.

Оценка успеваемости студентов осуществляется в ходе текущего контроля и промежуточной аттестации. Результаты всех видов учебной деятельности студентов оцениваются рейтинговыми баллами. Общая оценка знаний студента по учебной дисциплине определяется как сумма баллов, полученных студентом по различным формам текущего контроля и промежуточной аттестации.

Усвоение каждой изучаемой студентом за семестр дисциплины максимально оценивается в 100 рейтинговых баллов, которые распределяются по разделам дисциплины в зависимости от их значимости и трудоемкости.

Максимальная сумма баллов (100), которую студент может набрать за семестр по каждой дисциплине в ходе текущего контроля (S тек) и про-

межуточной аттестации (Спром. атт.): S тек. + S пром. атт. = 100 баллов.

Конкретное распределение баллов по этим видам контроля устанавливается кафедрами.

В ходе изучения дисциплины за текущую работу студент может получить максимально 60 баллов, за экзамен или зачет максимально – 40 баллов.

В рабочей программе по дисциплине определяются формы текущего контроля, диапазоны рейтинговых баллов по разделам дисциплины с выделением баллов за текущую работу по видам работы и промежуточную аттестацию.

При изучении дисциплины могут быть предусмотрены такие формы текущего контроля знаний, как конспектирование лекций, рекомендуемой литературы, монографий и т.д.; выполнение индивидуальных заданий, подготовка и презентация домашних заданий, дискуссии, тренинги, «круглые столы»; письменный контроль (тест, диктант, сочинение, эссе и др.); различные виды коллоквиумов, выполнение лабораторно-практических работ и другие.

Формы текущего контроля и их количество зависят от содержания учебной дисциплины и ее объема. Формы контроля и количество проводимых проверок разрабатываются кафедрой, исходя из специфики дисциплины, вносятся в учебную программу и утверждаются решением кафедры. Образцы материалов для текущего контроля прилагаются к учебной программе дисциплины.

Рубежный контроль проводится с целью определения качества усвоения учебного материала по дисциплинарному модулю. В течение семестра должно быть проведено один–три рубежа в зависимости от трудоемкости и специфики изучаемой дисциплины. Кафедра устанавливает количество рубежных контролей по каждому дисциплинарному модулю, исходя из следующих условий: по дисциплинам с трудоемкостью менее 20 часов – 1 рубежный контроль; от 21 до 36 часов – 2 рубежных контроля; свыше 36 часов – 3 рубежных контроля.

Рубежный контроль проводится по графику, составленному деканатом, согласованному с преподавателем.

Преподаватель суммирует баллы, полученные студентом в ходе текущей работы, и выставляет их в ведомость. Он имеет право по своему усмотрению добавлять студенту до 5 баллов по дисциплине за участие в научно-исследовательской работе, внутривузовских олимпиадах, конференциях и т.д.; за углубленное изучение дисциплины, публикации статей в сборниках научных конференций, выступления на межвузовских конференциях, по-

беды в межвузовских студенческих олимпиадах по предмету – до 10–15 баллов.

Для получения зачета по дисциплине сумма баллов студента по дисциплине должна быть 40 и более баллов при условии прохождения всех контрольных рубежей. В этом случае в экзаменационную ведомость проставляется отметка «зачтено» и набранное количество баллов, в зачетную книжку – отметка «зачтено».

Экзамен проводится по 40-балльной шкале. На основе набранных баллов успеваемость студентов в семестре определяется следующими оценками: «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». При этом действует следующая шкала: 89–100 баллов – «отлично»; 77–88 баллов – «хорошо»; 65–76 баллов – «удовлетворительно»; менее 65 баллов – «неудовлетворительно».

Дисциплина считается изученной, если студент набрал количество баллов согласно установленному диапазону. Если студент не изучил дисциплину, то ему предоставляется возможность добора баллов. Студент обязан отчитаться по задолженностям по отдельным темам (разделам) дисциплины до экзамена (зачета) в рамках часов, отводимых на самостоятельную работу с преподавателем. Расписание для дополнительных занятий по добору баллов с закреплением аудиторий составляется деканатом по согласованию с преподавателями.

Итоговая рейтинговая оценка студента по дисциплине рассчитывается как средневзвешенное количество баллов, набранных студентом при изучении дисциплины в течение всех семестров, отведенных на изучение данной дисциплины:

$$РД = \frac{\sum_{i=1}^n B}{n},$$

где РД_j – итоговая рейтинговая оценка студента по j-й дисциплине;

n – количество семестров, отведенных на изучение данной дисциплины;

B_{ij} – количество баллов, набранных студентом при изучении j-й дисциплины в i-м семестре.

Если дисциплина рассчитана на один семестр, то рейтингом студента по дисциплине является рейтинг студента, набранный в течение семестра.

При внедрении балльно-рейтинговой системы были выявлены как положительные стороны, так и выделен ряд трудностей. Заведующие кафедрами, анализируя результаты внедрения БРС, отмечают следующее:

- снижается загруженность студентов в период сессии и перед сессией через проведе-

ние равномерно распределенных в учебном семестре рубежных контролей, что действительно мобилизует студентов на работу в течение всего семестра, а не только в период перед экзаменами;

- по мнению преподавателей, участвующих в эксперименте, заметно повышается как общая посещаемость студентов, так и их активность во время занятий;
- исключается элемент субъективизма при выставлении итоговой оценки, т. к. степень работы студента в семестре становится более прозрачной;
- четкое расписание возможных видов работ и их стоимостной оценки в баллах позволяет студенту самостоятельно определять темп и интенсивность работы в течение семестра, исходя из желаемой оценки на экзамене (зачете);
- оценка становится более дифференцированной; при традиционных методах контроля пользуются четырехбалльной шкалой («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»), здесь же 100-балльная шкала, которая обеспечивает более высокую точность измерений учебных достижений;
- активизируется систематическая самостоятельная работа студентов;
- повышается мотивация обучения.

Тем не менее необходимо отметить, что для успешной реализации БРС необходимо создавать определенные условия, выполнение которых является обязательным. Во-первых, гласность, прозрачность результатов оценки (рейтинг-планы изучения дисциплин, критерии оценки знаний должны быть известны студентам начиная с первых дней текущего семестра). Во-вторых, стимулирование качественной и ритмичной работы студентов (поощрения, льготы, дополнительные возможности и др.). В-третьих, использование разнообразных форм самостоятельной работы и контроля знаний.

Конечно, не все требования были выполнены на первых порах внедрения системы, к тому же ряд дисциплин довольно сложно оценить традиционными формами. Например, оценка результатов работы студента художественно-графического факультета по рисунку. Студент, не посещающий занятия, может принести готовую работу, выполненную на довольно качественном уровне.

Содержанием следующего этапа работы по внедрению БРС является коррекция организации учебного процесса, исходя из полученного опы-

та, адаптация рабочих программ учебных дисциплин с учетом требований балльно-рейтинговой системы. Этим была обусловлена необходимость в выявлении проблем внедрения БРС, которые решаются с разным уровнем успешности, как-то:

- понимания самой системы, её актуальности, целей и задач как студентами, так и преподавателями;
- перехода преподавателей от традиционной системы оценки работы студентов к балльной, когда практически каждый шаг студента в рамках учебного процесса подлежит дифференцированной оценке;
- определения «цены» различных видов деятельности и участия студентов в учебном процессе;
- переработки методического комплекса, пересмотра форм текущего контроля и его методического обеспечения (разработка тестов и т.д.);
- присутствия определенного консерватизма при внедрении нового, когда неизвестно, что получится;
- загруженности преподавателей, это связано с необходимостью скрупулезного учета баллов, набранных студентом за различные виды деятельности в течение семестра.

Кроме того, центром менеджмента качества была поставлена задача оценки эффективности внедрения БРС.

Для оценки эффективности были введены коэффициенты, один из которых можно рассчитать следующим образом:

количество студентов, получивших «пять» и «четыре» в процентном соотношении за период введения БРС, к процентному соотношению студентов, получивших «пять» и «четыре» до введения данной системы,

$k = K1/K2$, где:

K1 – процент студентов, получивших «пять» и «четыре» за период применения БРС;

K2 – процент студентов, получивших «пять» и «четыре» до введения БРС. $K1 = V1/V \cdot 100\%$, где:

V1 – количество студентов, получивших 4 и 5 после применения БРС,

V – общее количество студентов за время применения БРС $K2 = V2/V3 \cdot 100\%$, где:

V2 – количество студентов, получивших 4 и 5 до введения БРС,

V3 – общее количество студентов за тот же период.

Если коэффициент будет больше 1, можно говорить о положительной тенденции, если меньше 1 – то об отрицательной, если равно 1 – то о нуле-

вой, иначе говоря, в этом случае внедрение БРС не повлияло на стремление студентов получать знания.

Так, например, если сравнивать данные по ма-

тематике студентов 1 курса факультета экономики и управления 2009–2010 года с данными 2008–2009 учебного года, то можно прийти к следующим результатам, показанным в таблице 1.

Таблица 1 – Данные для расчета коэффициента эффективности применения БРС у студентов 1 курса факультета экономики и управления по математике

№ группы студентов 1 курса	Количество студентов 1 курса 2008–2009 учебного года	Количество 4 и 5 по математике студентов 1 курса 2008–2009 учебного года	Количество студентов 1 курса 2009–2010 учебного года	Количество 4 и 5 по математике студентов 1 курса 2009–2010 учебного года
1	12	2	11	2
2	10	4	8	1
3	9	1	7	3
4	13	2	19	2
5	15	3	13	3
6	15	3	11	4
7	20	7	16	2
8	18	4	16	3
9	17	3	9	4
10	14	3	35	13
11	19	2	16	2
12	5	1	14	4
13	8	1	13	1
Итого	175	36	188	44

$K2 = V2/V3 * 100\% = 36/175 * 100\% = 20,57\%$ – количество студентов 1 курса, получивших 4 и 5 по математике, до применения БРС.

$K1 = V1/V * 100\% = 44/188 * 100\% = 23,40\%$ – количество студентов 1 курса, получивших 4 и 5 по математике после применения БРС.

$k = K1/K2 = 23,40\%/20,57\% = 1,14$.

Таким образом, коэффициент эффективности применения балльно-рейтинговой системы равен 1,14, а это больше 1, то есть можно утверждать о положительной динамике. Другими словами, при применении БРС у студентов 1 курса по математике количество 4 и 5 увеличилось на 14%.

Так же могут быть рассчитаны и другие коэффициенты эффективности применения БРС. Например, коэффициент эффективности приме-

нения БРС, рассчитанный по конкретным дисциплинам, для анализа динамики изучения данной дисциплины. В данном случае можно оценить:

- 1) мотивированность студентов на предмет (считают ли студенты, что данный предмет им необходим, что он пригодится в будущем и т.д.). Выпускник, например, экономического факультета должен уметь решать задачи, соответствующие его квалификации, иметь системное представление о структурах и тенденциях развития российской и мировой экономик, понимать многообразие экономических процессов в современном мире, их связь с другими процессами, происходящими в обществе;
- 2) мотивацию преподавателя на преподавание данного предмета (психологический

климат, вносимый преподавателем в группу, применение различных методик, практических занятий, деловых игр для изучения предмета и т.д.);

- 3) оптимизацию расписания занятий (очередность одного предмета за другим, время проведения занятий и т.д.).

Коэффициент эффективности применения БРС, рассчитанный за семестр, позволяет просмотреть мотивированность ряда факторов в конкретном семестре. Данный коэффициент можно рассчитывать:

- 1) с 1 по 10 семестр – сравнить 1 семестр до введения БРС с 1 семестром после введения (здесь нужны данные за 5 лет обучения, если мы хотим проследить динамику по работе факультета в целом при применении БРС);
- 2) в конкретной группе – сравнить семестр до введения к семестру после введения в данной группе БРС. Например, данные за 2 курс, где БРС еще не применялась, и 3 курс, когда стали использовать данную систему, исключив, таким образом, влияние множества «лишних» факторов, таких как, например, сравнение заведомо сильной группы со слабой и т.д.

Коэффициент эффективности применения БРС, рассчитанный за весь период обучения, дает возможность просмотреть тенденцию вовлеченности студентов в процесс обучения, сравнить с результатами предыдущего выпуска, не использовавшего БРС, выявить проблемные зоны (плюсы, если за весь период учебы процент «четверок» или «пятерок» увеличивается, минусы, если процент «четверок» или «пятерок» уменьшается, найти причины такого положения дел; если динамика меняется от семестра к семестру как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения результатов, найти проблемы и способы их устранения).

Обобщая опыт внедрения БРС в ОГУ, можно отметить, что все мероприятия по её внедрению направлены в первую очередь на создание оптимальных условий для наилучшей подготовки студентов, для повышения конкурентоспособности молодых специалистов с высшим образованием на рынке труда, а следовательно, и качества образовательного процесса. А значит, у Болонской системы в России есть будущее и перспективы. А полученный опыт позволит нам менее болезненно перейти к новой образовательной системе.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Композиция текстовых заданий. – 2-е издание. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. Ефремов А.П. Об организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц. – РУДН.
3. Заиченко Н.А. Зачетные единицы и проблемы их зачета. – Высшая школа экономики. – СПб.
4. Методические рекомендации по применению системы зачетных единиц при разработке и реализации программ высшего профессионального образования в условиях введения федеральных государственных стандартов / Б.А. Сазонов, Е.В. Караваева, Н.И. Максимов. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 104 с.
5. Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах (Письмо Минобрнауки РФ от 28.11.2002 г. № 14-52-988 ин/13).
6. Проблемы и перспективы современной науки. Сборник научных трудов. Вып. 1 / Под ред. Н.Н. Ильинских. – Томск, 2008.

N.A.ILYINA, E.V.KUZNETSOVA, O.E.KOSAREVA

INCREASE OF MANAGEMENT EFFICIENCY BY QUALITY OF FORMATION IN HIGH SCHOOL

In the article the questions of management of quality education, functioning of system of a quality management are considered. The consideration is given to the control of knowledge of students, introduction of point-rating system is described, the effectiveness ratio of application of point-rating system is estimate.

И. А. КАРАБАНОВ, профессор кафедры методики технологического образования, член-корреспондент Международной академии технического образования (МАТО), канд. биол. наук, доцент
УО «Мозырьский государственный педагогический университет им. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь
Тел.: (02351) 23465 (раб.); (02351) 46877 (дом.)

РАБОТА С ТЕКСТОМ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ КНИГИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА

В статье рассмотрены сущность чтения и общая модель усвоения и понимания технологического текста школьной учебной книги. Они позволяют управлять процессом обучения технологии.

Ключевые слова: текст, технологическое содержание, чтение, понимание, усвоение, моделирование, управление.

Вопросы оптимизации приёмов работы с текстом школьных учебных книг неоднократно рассматривались в психолого-педагогической литературе. Это касалось преимущественно книг для начальных классов, а также гуманитарных дисциплин в средних классах. Некоторые вопросы работы с *технологическим* учебным текстом в средних классах затрагивались в наших прежних публикациях [2, 3, 6].

Английский психолог Э. Стоунс [9] подчёркивал, что в обучении детей чтению первым шагом следует считать выяснение того, что следует понимать под научением читать, поскольку многие учителя разумеют это расплывчато.

Чтение – древнейший вид познавательной деятельности человека, в которой тексту отводилась важная роль для успешной реализации этой деятельности. Филологический анализ текста, по О.И. Ревуцкому [8], представляет собой такую *деятельность*, которая имеет непосредственное отношение к *пониманию*.

В овладении быстротой понимания прочитанного, на наш взгляд, важно уяснить ряд сопутствующих факторов, критериев и тестов, которые определяют эффективность составляющих чтения, целостность и сущность прочитанного. Это процесс сложный с физиолого-психологической точки зрения и не всегда поддаётся быстрому овладению. Поэтому и возникает необходимость в построении *модели*, с помощью которой исследуются основные параметры чтения и усвоения прочитанного, смысловая и понятийная обработка полученной от чтения учебной информации.

Психологические основы моделирования были обоснованы ещё в 60-е годы XX века Д.Б. Элькониным [10]. Рассматривая чтение в широком аспекте, он пришёл к выводу, что «...во всяком психическом процессе уже есть моделирование, т.е. работа с замещающими предметами... Переход от действия в модели к действию в действительности». Д.Б. Эльконин убедительно утверждал, что хоть «...во всяком психическом процессе ребёнок действует со знаком, но предметом его деятельности [является] не знак, а действительный предмет».

При помощи моделирования понимание прочитанного, по нашим наблюдениям, протекает наиболее продуктивно [2]. Именно в нём произвольно игнорируется ряд сопутствующих *второстепенных* факторов (индивидуальность читающего, динамичность в постижении смысла, возможность повторных «прочтений» при каждом очередном обращении к тексту и др.).

В процессе чтения организм человека (ученика) представляется в виде сложной постоянно действующей кибернетической системы, которая извлекает информацию из внешней и внутренней среды, перерабатывает её и сохраняет необходимые сведения в другой системе – системе *памяти головного мозга*. Такое представление позволило нам построить модель процесса чтения и

усвоения технологического учебного материала (рис. 1). Она не противоречит разработанной ранее общей модели чтения любого текста [1], но существенно уточняет, дополняет, расширяет и углубляет отдельные её положения в плане *понимания* прочитанного и *управления* процессом обучения в целом с участием школьной учебной книги технологического содержания.

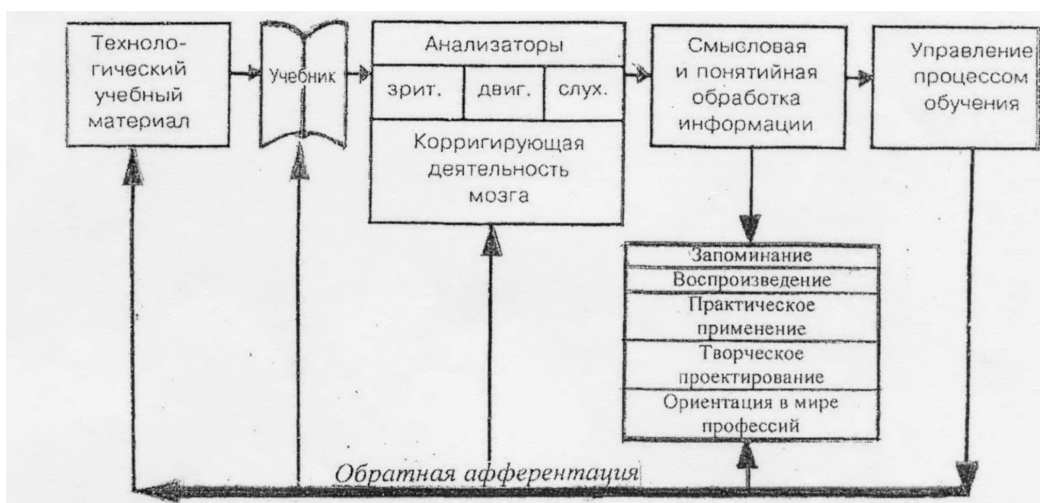


Рис. 1. Модель изучения технологического материала учебника

Воспринимается, как видно из рис. 1, первичная информация при чтении текста *зрительным анализатором*. Анализаторы (от греч. «анализис» – разложение) представляют собой медико-биологические системы живого организма, которые воспринимают и подвергают переработке различные внешние и внутренние *раздражители*. Все они состоят из *рецептора* (от лат. «реципере» – получать), *проводящего нейрона* (от греч. «неурон» – жила, нерв) – *нервной клетки* с отходящими от нее отростками и *высшего центра* – группы нервных клеток (рис. 2). Всё это получило на-

звание *нервно-клеточного пути* (рефлекторной дуги) в соответствии с исследованиями русского советского физиолога И.П. Павлова (1849–1936) в его классических работах по высшей нервной деятельности животных.

В нервно-клеточном пути, как это установил ещё в 1935 году ученик и последователь знаменитого физиолога П.К. Анохин (1898–1974), в ответ на раздражение мгновенно наступают и постоянно протекают *обратные афферентации* (от лат. «афференс» – приносящий). Суть их в том, что каждый организм после нервно-клеточного ответа на каждое раздражительное действие в тот же момент резко отражает это раздражение в обратном направлении. Явления эти возбуждаются, постоянно протекают и сопровождают «как эхо каждый рефлекторный акт» (П.К. Анохин).

Смысловая и понятийная обработка информации (в организме читающего) с участием обратных афферентаций позволяет управлять процессом обучения в плане *запоминания* технологического материала, его практического *применения*, *творческого осмысления*, ориентирования его на профессиональную деятельность людей (рис. 1). Регулирует такую работу *корректирующий центр* нервной системы [3].

Известно, что человек получает 90% информации *зрительным анализатором* [7]. Основной путь

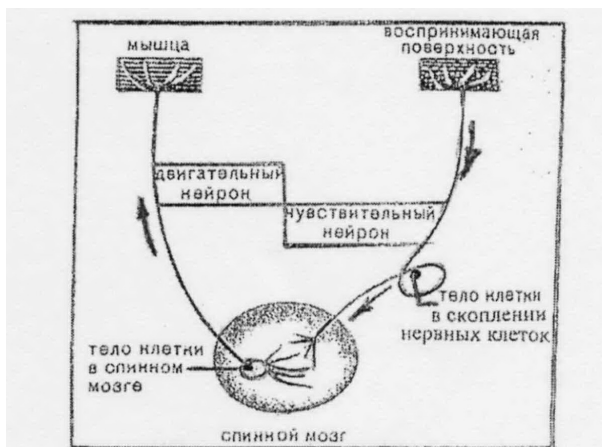


Рис. 2. Схема рефлекторной дуги (по И.П. Павлову)

её получения, как уже говорилось, – чтение. Умение быстро «схватывать» текст принадлежит только *натренированному* зрению, которое концентрирует внимание читающего. Проблема чтения весьма актуальна для общего среднего образования вообще и технологического в частности. Слуховой анализатор принимает, передаёт и перерабатывает информацию во много раз медленнее зрительного. Квалифицированный радист, например, принимающий буквенный текст азбуки Морзе, «в уме» держит, по нашим наблюдениям, от 4 до 7 букв ежесекундно (в зависимости от квалификации): рука записывающего быстро поступающий текст отстает от мозговой «приёмной» в этой работе.

Процесс научения индивидуума связан с многократной, множественной деятельностью определённого нервно-клеточного пути. В результате в коре головного мозга обучаемых «схватывается» *сущность* понимания прочитанного. По мнению Э. Стоунса [9], чтение представляет собой реакцию организма на *графические символы* (буквы), при этом технологические навыки и понятия в мозгу у учащегося складываются цепочкой от слишком общих до предельно конкретных уровней. Формирование их осуществляется в соответствии с эффективностью работы *зрительного пути*, особенно его **зон видения: наилучшего, ясного, максимального**.

В результате освоения информации в мозгу ученика происходит смысловая обработка символов в сжатое формулирование окончательного вывода (решения), что ведёт к *запоминанию*. Вся цепь этих физиологических процессов, действующих согласованно, позволяет управлять обучением. Осуществляется это управление через обратную связь (афферентацию) с учеником и текстом. Это так называемая *корректирующая связь*.

Мы ввели в технологический материал своих учебных книг ряд корректирующих заданий в виде небольших табличек или кратких текстовых поручений, рассчитанных на реализацию *обратной связи* «учебная книга – ученик». Количество их, имеющих технолого-практическое направление, по нашим наблюдениям, важно продуктивно снижать от 6-го к более старшим классам, что и сделано в нашем учебнике по технологии для 5–9-х классов [4]. Именно в этом возрастном периоде

(примерно 8–9-е классы) начинают доминировать в овладении технологическим материалом *теоретико-познавательные* акценты наряду с совершенствованием уже приобретённых *практико-познавательных*. По функциональному признаку мы классифицировали все корректирующие задания в овладении технологическим материалом учебной книги на три группы: по *материаловедению; техникознанию; основам технологических расчётов*.

При помощи модифицированных нами психологических таблиц Шульте [3] мы подтвердили установленную возможность их более быстрого решения после прочтения фрагмента технологического текста по сравнению с одним только *объяснением* учителя (ускорение решения такой таблицы в 3–4 раза).

Моделирование процесса чтения фрагментов технологического текста учебной книги – не единственный, но один из *действенных* способов повышения качества технологической подготовки школьников.

На современном этапе технологического образования вопросы работы с текстом школьной учебной книги не потеряли своей актуальности. Учебному тексту нередко всё ещё отводится второстепенная роль, а на первое и главное место ставится практический труд учащихся. Это ведёт к разрыву единой технологической цепочки: *умение* понимать и осмысливать учебный текст – *овладение* технологическими умениями и навыками – *разработка* и реализация творческого проекта. Понимание прочитанного в учебной книге по технологии – обязательное условие не только эффективного чтения, но и успешной практической деятельности учащегося по качественному изготовлению объектов труда.

Школьная учебная книга технологического содержания даёт серьёзный толчок как к выбору преобразовательной деятельности в широком разбросе личностно ориентированных интересов, так и в последующем развитии, совершенствовании её. Без человеческого опыта, приобретённого в творческой технологической деятельности и зафиксированного в книге, невозможно сформировать личность, поскольку «запись делает слово вечным, объективирует его, даёт ему самостоятельную жизнь» [5].

Библиографический список

1. Андреев О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев, В.А. Хромов. – Минск: Універсітэцкае, 1987. – 204 с.
2. Карабанов И.А. Методология учебной книги в технологическом образовании (онтодидактический аспект) / И.А. Карабанов. – Мозырь: УО МГПУ, 2004. – 149 с.

3. Карабанов И.А. Онтодидактика и организация технологической деятельности учителя с использованием школьной учебной книги / И.А. Карабанов // Непрерывное образование учителя технологии: от традиций к инновациям; под ред. О.В. Атауловой. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – С. 58–65.
4. Карабанов И.А. Технология обработки древесины, 5–9: Учебник / И.А. Карабанов. – 6-е изд., доп. – М.: Просвещение, 2004. – 192 с.
5. Карлов Н.В. Книги и учебники / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 22–28.
6. Левковец П.И. Работа учащихся с текстом учебника на уроке и вне урока технического труда / П.И. Левковец, И.А. Карабанов // Проблемы содержания и технологической подготовки учащихся к работе в условиях перехода к рыночным отношениям. – Брянск: БрГПИ, 1993. – Ч. 1. – С. 47–48.
7. Пекелис В.Д. Твои возможности, человек! / В.Д. Пекелис. – М.: Знание, 1975. – 208 с.
8. Ревуцкий О.И. Филологический анализ художественного текста: Учеб. пособ. / О.И. Ревуцкий. – Минск: РИВШ, 2006. – 320 с.
9. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения; пер. с англ. / Э. Стоунс. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.
10. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1960–1962) / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 9–22.

I.A. KARABANOV

**WORK WITH THE TEXT OF THE TEXTBOOK
ON THE TECHNOLOGY CONTENTS: MODEL OF THE PROCESS**

The article considers the essence of the reading and the common model of the learning und understanding of the text on technology. They permits to the control on the technology – education

Key words: text, technology contents, reading, understanding, learning, model, control.



С.Н. КАРЯКИНА, кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии и акмеологии
Орловского государственного университета
Тел.: 43-45-73 (раб.), 75-25-03 (дом.); ksj@rekom.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОГО СТРЕССА СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ И СТАРШИХ КУРСОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ*

В статье рассматривается роль учебного стресса в нарушении психического здоровья студентов вуза. Представлены результаты эмпирического исследования учебного стресса студентов факультета педагогики и психологии Орловского госуниверситета. Показано, что по всем изученным показателям старшекурсники оказались менее благополучными, следовательно, в большей мере, чем студенты младших курсов, нуждающимися в помощи в профилактике стрессовых состояний и преодолении их неблагоприятных последствий.

Ключевые слова: психическое здоровье, стресс, учебный стресс, предэкзаменационный стресс, стресс-фактор, тревожность, психическое состояние.

Процессы преобразования современной общественной жизни тесно сопряжены с процессами модернизации системы образования. Происходящие в ней изменения затрагивают как структуру и содержание высшего образования, так его субъектов – преподавателей и студентов. Сегодня предъявляются особые требования к их социально-психологической и личностной состоятельности, во многом определяемой сохранностью психического здоровья. Современная трактовка понятия психического здоровья гораздо шире традиционной, фиксирующей наличие или отсутствие проявлений клинической патологии, пограничных расстройств. Оно рассматривается как многомерное динамическое образование, включающее показатели сохранного уровня жизнеспособности, личностного благополучия, оптимальной работоспособности и социальной активности в долговременной перспективе.

Учебная деятельность студентов высших учебных заведений является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности. Повышенная мобилизация внутренних ресурсов, их перенапряжение могут приводить к сбоям в процессах психологической адаптации и, как следствие, нарушениям психического и соматического здоровья. Результаты массовых исследований указывают на довольно высокую частоту заболевания «стрессовой этиологии» у студентов [1, 3, 5].

Выявлен целый спектр факторов возникновения учебного стресса студентов вуза: большая учебная нагрузка, жизнь вдали от родителей, неумение правильно организовать свой режим дня, нерегулярное питание, нежелание учиться, разочарование в профессии, строгие преподаватели и др. Важными являются факторы личного характера: болезнь члена семьи, конфликты с одноклассниками и близкими людьми, материальные трудности, проблемы в личной жизни, страх перед будущим [4].

Наиболее резко выраженной формой учебного стресса является экзаменационный стресс. В последние годы получены убедительные доказательства того, что он оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов. К неблагоприятным факторам периода подготовки к экзаменам можно отнести: интенсивную умственную деятельность, повышенную статическую нагрузку, крайнее ограничение двигательной активности, нарушение режима сна, сильные эмоциональные переживания [1, 2, 4, 5].

Опираясь на стадии, описанные в концепции развития стресса Г. Селье, Ю.В. Щербатых выделил три «классические» стадии, отражающие процесс психологического

напряжения, связанного со сдачей экзаменов.

Первая стадия (стадия мобилизации или тревоги) связана с ситуацией неопределенности, в которой находится студент перед началом экзамена. Психологическое напряжение в этот период сопровождается избыточной мобилизацией всех ресурсов организма, учащением частоты сердечных сокращений, общей перестройкой метаболизма. На второй стадии (адаптации), которая наступает после получения билета и начала подготовки к ответу, организму удается за счет предшествующей мобилизации успешно справляться с вредными воздействиями. Такой уровень его функционирования является энергетически избыточным и сопровождается интенсивной тратой жизненных ресурсов. Если организму в течение некоторого времени не удается приспособиться к экстремальному фактору, а ресурсы истощились (например, билет попался очень трудный), то наступает третья стадия – истощения.

Эти три фазы развития стресса можно проследить и на большем временном отрезке – на протяжении всей сессии, где фаза тревоги развивается в течение зачетной недели, предшествующей экзаменам, вторая фаза обычно наступает между вторым и третьим экзаменом, а фаза истощения может развиваться к концу сессии [4].

Важно отметить, что интенсивность развивающейся адаптационной реакции у человека зависит не столько от характеристик стрессора, сколько от личностной значимости воздействующего фактора. Поэтому одна и та же ситуация, возникающая в процессе обучения, приводит у разных студентов к разнообразным проявлениям и последствиям. На некоторых из них процедура экзаменов может оказывать значительное психотравмирующее воздействие. Продолжительность учебной сессии достаточна для возникновения синдрома экзаменационного стресса, включающего в себя нарушения сна, повышенную тревожность, стойкое увеличение артериального давления и другие показатели.

Кроме того, для каждого человека есть свой оптимальный уровень волнения и страха, при котором он показывает наилучшие результаты. Поэтому для одних студентов оказывается важным снизить уровень экзаменационного стресса, для других, наоборот, нужно «как следует разозлиться» или испугаться, чтобы в полной мере мобилизовать свои силы и успешно сдать зачет или экзамен. В силу сказанного разработка, организация и реализация психопрофилактических и психокоррекционных воздействий антистрессовой направленности должны быть строго дифференцированными и максимально адресными.

Выявление и сопоставление особенностей учебного стресса студентов младших и старших курсов факультета педагогики и психологии ГОУ ВПО «Орловский государственный университет» производились нами в 2009 году. В исследовании приняли участие 166 студентов, которые были объединены в 2 группы: 1 группа – студенты младших (1–2) курсов – 94 человека; 2 группа – студенты старших (4–5) курсов – 72 человека.

С помощью теста «Учебный стресс» Щербатых Ю.В. [5] нами были получены данные, позволяющие судить об уровне стрессогенности проблем, возникающих в процессе обучения у студентов; выявить динамику учебного стресса испытуемых за последние три месяца учебы; определить выраженность различных его проявлений; выявить приемы, чаще всего используемые для снятия стресса; произвести оценку экзаменационного стресса, а также выделить его признаки у испытуемых младших и старших курсов факультета педагогики и психологии.

Прежде всего испытуемым было предложено оценить по 10-балльной шкале степень стрессогенности проблем, возникающих в процессе их обучения. Это позволило охарактеризовать **вклад отдельных проблем в общую картину учебного стресса** студентов младших и старших курсов (табл. 1).

Таблица 1 – Уровень стрессогенности проблем, возникающих в процессе обучения у студентов (ср. балл)

Проблемы группы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	6,6	7,0	4,9	6,3	3,9	2,9	3,2	4,5	2,9	3,4	6,4	1,6	3,1	5,5	6,2
2	6,1	8,1	4,2	3,7	3,7	2,8	4,2	5,4	2,1	4,7	3,5	4,7	3,3	7,4	5,3

Где: 1. Строгие преподаватели. 2. Большая учебная нагрузка. 3. Отсутствие учебников. 4. Непонятные, скучные учебники. 5. Жизнь вдали от родителей (для иногородних студентов). 6. Неумение правильно распоряжаться ограниченными финансами. 7. Неумение правильно организовать свой режим дня. 8. Нерегулярное питание. 9. Проблемы совместного проживания с другими студентами. 10. Конфликт в группе. 11. Излишне серьезное отношение к учебе. 12. Нежелание учиться или разочарование в профессии. 13. Стеснительность, застенчивость. 14. Страх перед будущим. 15. Проблемы в личной жизни.

Для студентов младших курсов неактуальны проблемы нежелания учиться и разочарования в профессии (1,6 б.). Низкий уровень стрессогенности имеют проблемы, связанные с жизнью вдали от родителей, неумением правильно распорядиться ограниченными финансами, необходимостью проживания с другими студентами, наличием конфликтных отношений в учебной группе (ср. зн. в диапазоне 2,9–3,9 б.).

Остальные проблемы были оценены этими студентами как обладающие средним уровнем стрессогенности (4,9–7,0 б.). Проблем, которые выступали бы в качестве стресс-факторов, сильно осложняющих процесс обучения студентов 1 группы, выявлено не было.

В целом средние значения субъективной оценки студентами младших курсов уровня стрессогенности большинства проблем, встречающихся в процессе обучения, находятся в диапазоне умеренных.

Довольно скромное место в общей картине своего учебного стресса студенты 2 группы отводят проблемам совместного проживания с другими студентами, неумения правильно распорядиться деньгами, излишне серьезного отношения к учебе и необходимости справляться с собственной стеснительностью и застенчивостью, необходимости жить вдали от родителей и работать со скучными и (или) непонятными учебниками.

Довольно сильное негативное воздействие на данных студентов оказывает большая учебная нагрузка (8,1 б.) и страх перед будущим (7,4 б.).

Остальные проблемы, предлагаемые для оценки, были отнесены этими испытуемыми к обладающим средним уровнем стрессогенности (от 4,2 до 6,1 б.).

Динамика стресса студентов. Рассмотрим результаты оценки студентами младших и старших курсов уровня своего постоянного стресса за последние три месяца (табл. 2).

Таблица 2 – Динамика уровня стресса студентов (%)

Уровень стресса группы	Значительно уменьшился	Незначительно уменьшился	Не изменился	Незначительно увеличился	Значительно увеличился
1	9,0	14,6	32,6	30,3	13,5
2	5,1	10,2	13,6	37,3	33,9

Постоянный стресс за последние три месяца значительно уменьшился у 9% студентов 1 группы, в то время как только 5,1% старшекурсников полагают, что он уменьшился значительно. Незначительное снижение уровня стресса ощутили 14,6% младшекурсников и 10,2% старшекурсников. Интересно, что не отметили никаких изменений в своем состоянии 32,6% студентов 1 группы и 13,6% студентов 2 группы.

Считают, что уровень их постоянного стресса несколько возрос, 30,3% студентов младших курсов и 37,3% – старших. В то же время значитель-

ное увеличение уровня своего стресса в последнее время отмечают 13,5% студентов 1 группы и 33,9% студентов 2 группы.

Таким образом, большая часть старшекурсников (71,2%) отмечают незначительное и значительное нарастание интенсивности своего постоянного стресса, в то время как подобная динамика выявлена у 43,8% студентов младших курсов.

Студенты производили оценку **степени выраженности** у себя ряда **негативных проявлений учебного стресса** по 10-балльной шкале (табл. 3).

Таблица 3 – Интенсивность проявлений учебного стресса у студентов (ср. балл)

Проявления учебного стресса группы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	6,2	7,5	6,4	5,8	6,2	4,7	3,9	8,0	5,6	4,7	3,1	2,4	4,3	2,8	4,6	5,7
2	4,7	6,3	4,4	4,5	8,2	6,2	6,0	8,1	6,4	4,9	4,6	2,7	4,5	2,1	4,2	5,8

Где: 1. Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами. 2. Невозможность избавиться от посторонних мыслей. 3. Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания. 4. Раздражительность, обидчивость. 5. Плохое настроение, депрессия. 6. Страх, тревога. 7. Потеря уверенности, снижение самооценки. 8. Спешка, ощущение постоянной нехватки времени. 9. Плохой сон. 10. Нарушение социальных контактов, проблемы в общении. 11. Учащенное сердцебиение, боли в сердце. 12. Затрудненное дыхание. 13. Проблемы с желудочно-кишечным трактом. 14. Напряжение или дрожание мышц. 15. Головные боли. 16. Низкая работоспособность, повышенная утомляемость.

У студентов 1 группы характерными проявлениями стресса, связанного с учением, выступают невозможность избавиться от посторонних мыслей (7,5 б.) и постоянное ощущение нехватки времени (8,0 б.). Последнее является фоном, на котором стрессом может стать любое дополнительное раздражение.

В незначительной мере учебный стресс проявляется в потере уверенности в себе и снижении самооценки, учащенном сердцебиении, болях в сердце, затрудненном дыхании, напряжении или дрожании мышц.

Оценки уровня выраженности остальных признаков стресса у студентов 1 группы находятся в диапазоне средних (4,3–6,4 б.).

Характерными проявлениями учебного стресса у студентов старших курсов являются плохое настроение и депрессия (8,2 б.), ощущение постоянной нехватки времени и спешка (8,1 б.).

В меньшей степени, переживая стрессовое состояние, они ощущают физиологические симптомы: затруднение дыхания и напряжение или дрожание мышц (2,7 б. и 2,1 б. соотв.).

Остальные признаки учебного стресса оценены данными испытуемыми как имеющие умеренную степень представленности (4,2–6,4 б.).

Охарактеризуем **приемы**, к которым обычно обращаются студенты, с тем чтобы **снять стрессовое напряжение** (табл. 4).

Таблица 4 – Приемы, применяемые для снятия стресса студентами (%)

Приемы группы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	5,6	5,6	32,6	38,2	32,6	57,3	75,3	36,0	14,6	51,7	20,2	14,6
2	10,2	17,0	37,3	54,2	44,1	67,8	76,3	28,8	23,7	37,1	17,0	18,6

Где: 1. Алкоголь. 2. Сигареты. 3. Телевизор. 4. Вкусная еда. 5. Перерыв в работе или учебе. 6. Сон. 7. Общение с друзьями или любимым человеком. 8. Поддержка или совет родителей. 9. Секс. 10. Прогулки на свежем воздухе. 11. Хобби. 12. Физическая активность.

Для студентов 1 группы типичными приемами, применяемыми для оптимизации психологического состояния, являются следующие: сон, общение с друзьями и любимыми людьми, прогулки на свежем воздухе. Их используют 57,3%, 75,3% и 51,7% младшекурсников соответственно.

Значительная часть студентов младших курсов с этой целью прибегают к просмотру телевизионных передач, еде, поддержке или советам родителей, хобби, делает перерыв в учебе. Причем просмотр телепередач и еда являются непродуктивными способами снятия напряжения.

К сожалению, ряд студентов прибегают к употреблению алкогольных напитков и курению как приемам борьбы со стрессом (по 5,6%) и только 14,6% – к физической активности.

Близка к рассмотренной ситуация, обнаруженная у студентов 2 группы. Так же, как и для студентов 1 группы, характерными для этих испытуемых приемами борьбы со стрессами являются общение с друзьями и любимыми людьми, сон, вкусная

еда. Их используют 76,3%, 67,8% и 54,2% старшекурсников соответственно.

Значительное число испытуемых данной группы прибегает к просмотру телепередач, перерывам в учебе, поддержке или советам родителей, интимным отношениям, прогулкам на свежем воздухе как средствам оптимизации уровня стресса. Целый ряд старшекурсников с этой целью принимают алкоголь (10,2%) и курят (17,0%).

В целом студенты 2 группы в несколько большей мере, чем студенты 1 группы, в качестве приемов нейтрализации стресса практикуют деструктивные (курение, употребление алкогольных напитков, просмотр телевизионных передач, «заедание» проблем). В то же время общение с друзьями и любимыми, интимные отношения, перерывы в работе они используют чаще.

Уровень предэкзаменационного стресса студентов. То, насколько сильно студенты волнуются перед экзаменами, было оценено ими по 10-балльной шкале (табл. 5).

Таблица 5 – Уровень предэкзаменационного стресса студентов (%)

Уровень предэкзаменационного стресса (в баллах) группы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2,2	3,4	1,1	1,1	6,7	6,7	7,9	11,2	16,9	42,7
2	0	0	3,4	0	6,8	1,7	10,2	20,3	18,6	37,3

Значительная часть студентов 1 группы (42,7%) полагают, что испытывают максимальный уровень предэкзаменационного стресса, оцениваемый ими в 10 баллов. Ряд испытуемых этой группы полагают, что подвергаются сильному (8–9 баллов) воздействию стресса перед экзаменом: 11,2% и 16,9% соответственно. В то же время считающих, что предэкзаменационному стрессу они подвержены в малой мере (1–4 балла), немного.

Во 2 группе ряд испытуемых (37,3%) полагают, что переживаемый ими предэкзаменационный стресс максимален (10 баллов). Многие старшекурсники (38,9%) считают, что стресс такого рода

они переживают сильно (8–9 баллов). Интересно отметить, что низкий уровень предэкзаменационного стресса, оцениваемый в 1, 2, 4 балла, не обнаружил у себя ни один студент 2 группы.

В целом оценки предэкзаменационного стресса, полученные у студентов 1 и 2 групп, оказались отчетливо смещены в сторону высоких значений.

Признаки экзаменационного стресса испытуемых (табл. 6).

Большая часть студентов 1 группы перед экзаменом обнаруживает у себя учащенное сердцебиение (64,0%) и дрожание мышц (47,2%). Многие отмечают сухость во рту, головную или иные боли.

Таблица 6 – Признаки экзаменационного стресса у студентов (%)

Признаки стресса группы	Учащенное сердцебиение	Сухость во рту	Затрудненное дыхание	Скованность, дрожание мышц	Головные или иные боли
1	64,0	21,3	14,6	47,2	29,2
2	84,7	23,7	15,3	42,4	27,1

Учащенное сердцебиение ощущают 84,7% студентов 2 группы, а дрожание мышц – 42,2%. Ряд старшекурсников страдают от ощущения сухости во рту и головных болей.

С помощью методики **«Самооценка психического состояния: самочувствия, общей активности и настроения» (САН)** были получены результаты, представленные в таблице 7.

Таблица 7 – Самооценка психического состояния (самочувствия, общей активности и настроения) студентов (ср. зн.)

Показатели психического состояния группы	Самочувствие С	Общая активность А	Настроение Н	САН
1	5,2	5,0	5,1	5,1
2	4,6	4,5	4,4	4,5

Среднегрупповые значения у студентов этих двух подвыборок по шкале «Самочувствие» позволяют говорить о том, что них преобладает хорошее самочувствие. Однако у студентов 1 группы этот показатель выше (ср. зн. – 5,2), чем у студентов 2 группы (ср. зн. – 4,6). Различия оказались значимыми на уровне $p \leq 0,05$ (статистическая обработка результатов производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни).

У студентов младших курсов среднее значение по шкале «Общая активность» составляет 5,0, что говорит о преобладании у них довольно высокого уровня общей активности. В то же время студенты старших курсов (ср. зн. – 4,5) или не могут четко определить уровень своей общей активности, или она динамична. Различия показателей по шкале «Общая активность» испытуемых 1 и 2 группы значимы ($p \leq 0,05$).

У студентов 1 группы на момент проведения исследования преобладало хорошее настроение (ср. зн. – 5,1), у студентов 2 группы оно было изменчивым или они не смогли четко определить его (ср. зн. – 4,4).

В целом, значение общего показателя САН испытуемых 1 группы находится в диапазоне благополучных (ср. зн. – 5,1). Очевидно, эти студенты хорошо себя чувствуют, активны и пребывают в хорошем настроении, причем такое психическое состояние является доминирующим для них. Психическое состояние студентов 2 группы дифференцировано нечетко или оно динамично, в силу чего эти испытуемые затрудняются его оценить (ср. зн. – 4,5).

Ситуативная и личностная тревожность студентов изучалась нами с помощью методики Спилберга Ч.Д. (табл. 8).

Усредненные результаты испытуемых двух подвыборок свидетельствуют о том, что как низкие, так и высокие уровни *личностной тревожности* студентам не свойственны. Показатели находятся в диапазоне среднего уровня (46,9 и 46,8).

Уровень *ситуативной тревожности* испытуемых двух подвыборок средний, однако у студентов 2 группы он выше. Различия уровня ситуативной тревожности студентов 1 и 2 групп достоверны ($p \leq 0,01$).

Таблица 8 – Личностная и ситуативная тревожность студентов (ср. зн.)

Вид тревожности группы	Личностная	Ситуативная
1	46,9	39,1
2	46,8	42,8

Таким образом, учебный стресс студентов 1 и 2 групп обладает специфическими особенностями. Практически по всем изученным показателям старшекурсники оказались менее благополучными, следовательно, в большей мере, чем студенты младших курсов, нуждающимися в помощи со стороны преподавателей и администрации факультета, психологов, медиков в профилактике стрессовых состояний и преодолении их неблагоприятных последствий.

Следует отметить, что учебный стресс не все-

гда носит вредоносный характер, приобретая свойства «дистресса». В определенных ситуациях психологическое напряжение может иметь стимулирующее значение, помогая студенту мобилизовать свои знания и личностные резервы для решения поставленных перед ним учебных задач (например, на зачете, экзамене). Поэтому речь идет об оптимизации (коррекции) уровня учебного стресса, т. е. снижении его у сверхтревожных студентов с чрезмерно лабильной психикой и, возможно, некотором повышении его у инертных, маломотивированных студентов.

Коррекция уровня учебного и в том числе экзаменационного стресса может достигаться разными средствами (методами психической саморегуляции, оптимизацией режима труда и отдыха, при помощи системы биологической обратной связи и т. д.). В этом случае встает проблема прогноза стрессовых реакций того или иного студента, например, на процедуру экзамена.

Полученные в исследовании данные используются для разработки стратегий и методов работы по оптимизации учебной деятельности студентов факультета педагогики и психологии, а также оказания адресной психологической помощи в профилактике и купировании учебных и в том числе экзаменационных стрессов, смягчении и преодолении их негативного влияния на студентов, обучающихся на разных курсах.

Библиографический список

1. Здоровье студентов: Монография /Кол. авторов. Под ред. Н.А. Агаджаняна. – М.: Изд-во РУДН, 1997.
2. Плотников В.В. Оценка психовегетативных показателей у студентов в условиях экзаменационного стресса // Гигиена труда. – 1983. – № 5. – С. 48–50.
3. Фаустов А.С., Щербатых Ю.В. Обучение и здоровье. – Воронеж, 2000.
4. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. – Воронеж, 2000.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – М., 2004.

S.N. KARYAKINA

CHARACTERISTICS OF STRESS IN THE PROCESS OF STUDY OF JUNIOR AND SENIOR COURSES STUDENTS OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS.

This article is devoted to the role of stress in the process of study in disfunction of mental health of Higher Education Establishments students. The results of empirical investigations of peculiarities of Pedagogy and psychology faculty students of Oryol State University are given there. It is shown that according to all studied indexes senior courses students turned to be less fortunate than junior courses students, that is why senior courses students need help in prevention of stress conditions and overcoming of unfavourable consequences.

Л.Н. КОСТИНА, кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры уголовного права, криминологии и психологии Орловского юридического института МВД России
Тел. 8-910-304-54-07; kostin62@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЛЕДОВАТЕЛЯ С ПСИХОЛОГОМ В ПРОИЗВОДСТВЕ ПО УГОЛОВНЫМ ДЕЛАМ О ГРУППОВЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье раскрываются особенности участия специалиста-психолога в расследовании дел о групповых преступлениях несовершеннолетних, основные этапы и формы взаимодействия специалиста-психолога со следователем.

Ключевые слова: специалист-психолог, несовершеннолетний, следователь, расследование дел о групповых преступлениях несовершеннолетних.

Необходимость сотрудничества следователя со специалистом-психологом приобретает особую значимость в связи с предъявляемыми в настоящее время требованиями к повышению эффективности раскрытия, расследования и профилактики преступлений несовершеннолетних. Эти требования сопровождаются усилением охраны прав и интересов несовершеннолетних в процессе привлечения их к уголовной ответственности и тенденцией гуманизации процесса предварительного расследования этой категории дел. Осуществляемая профессионально-психологическая подготовка следователей не гарантирует отсутствия психологических проблем в решении задач расследования и безупречного, безошибочного выполнения профессионально-психологических действий, грамотного применения психологических технологий, обеспечивающих эффективность производства следственных действий. Такие ошибки непростительны, если речь идет о несовершеннолетних, с ранимой психикой, несформировавшейся личностью, уязвимыми чертами характера. Последствиями таких ошибок может быть причинение вреда психическому здоровью, нарушение прав юных граждан и т.д. Также непростительны накапливающиеся, не разрешенные у следователей психологические проблемы, ведущие к неудовлетворенности профессиональной деятельностью, снижению эффективности расследования уголовных дел о преступлениях несовершеннолетних.

Обязательность участия психолога или педагога предусмотрена в допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, не достигшего шестнадцати лет либо достигшего этого возраста, но страдающего психическим расстройством или отстающего в психическом развитии (ст. 425 УПК РФ). В июле 2003 г. в ст. 74, 80 УПК РФ были закреплены два новых вида доказательств – заключение и показания специалиста, что, безусловно, расширяет возможности использования этой формы применения психологических знаний в уголовном процессе, а также практические возможности полного, объективного и всестороннего установления всех обстоятельств расследуемых групповых преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Как справедливо замечает профессор В.Л. Васильев, «чем выше профессиональная компетентность следователя, оперативных сотрудников, тем эффективнее их сотрудничество с психологом» [1]. Полагаем, что существует и обратная связь: следователь или сотрудник, имея представления о возможностях психолога и о том, как осуществлять сотрудничество с ним, будет совершенствовать свой профессионализм, оттачивать мастерство практического применения психологических знаний, навыков

и умений, психотехнологий за счет совместной работы со специалистом-психологом. От такого сотрудничества выигрывают обе стороны – и сотрудник, и специалист, а в результате совместной деятельности повышается эффективность расследования групповых преступлений несовершеннолетних.

Исследованием установлено, что в процессе расследования уголовных дел о групповых преступлениях несовершеннолетних следователи испытывают следующие психологические трудности: а) изучения и обобщения психологических особенностей преступных групп несовершеннолетних и ее участников; б) установления психологического контакта и доверительных отношений с несовершеннолетним; в) выявления лжи/искренности в их показаниях; г) оказания психологического воздействия на несовершеннолетнего для преодоления противодействия расследованию. Анкетирование следователей показало, что одному из четырех респондентов (25,7%) психолог (педагог) после допроса предоставляет дополнительную информацию о личности несовершеннолетнего, одному из пяти (20,4%) оказывает помощь в установлении психологического контакта, одному из десяти (9,5%) оказывает помощь в формулировке вопросов допрашиваемому. Значительная часть следователей (48,7%) указала, что приглашенные психологи (педагоги) ограничиваются удостоверением своей подписи о присутствии на допросе.

Проведенное исследование показало, что в целях повышения эффективности расследования групповых преступлений несовершеннолетних следователи (чаще всего опытные) обращаются к помощи преподавателей психологии, работающих преподавателями в образовательных учреждениях, школьных психологов. Очень редко следователи сотрудничают и поддерживают деловые отношения с психологами, работающими в Следственных изоляторах, Центрах временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей, реабилитационных центрах. Беседы с этими специалистами показывают, что они готовы к сотрудничеству со следователями, т.к. имеют опыт работы с трудными подростками и подростками-правонарушителями.

Характерной чертой настоящего времени является оказание психологами органов внутренних дел в раскрытии, расследовании и профилактике преступлений несовершеннолетних; в некоторых управлениях и подразделениях за психологами в рамках должностных инструкций закреплены соответствующие обязанности: «сопровождение

допросов» (в УВД по САО г. Москвы); «консультирование сотрудников органов внутренних дел по вопросам оперативно-служебной и процессуальной деятельности» (МВД по Республике Башкортостан, МВД по Карачаево-Черкесской Республике и др.). Анкетирование руководителей подразделений психологического обеспечения и психологов органов внутренних дел показало, что лишь четвертая часть из числа опрошенных психологов органов внутренних дел (28,6%) оказывают непосредственную помощь в расследовании преступлений несовершеннолетних. Эти данные согласуются с результатами опроса руководителей органов предварительного следствия: значительная часть респондентов (63,0%) отметили, что следователи редко используют помощь психологов органов внутренних дел при производстве следственных действий в отношении несовершеннолетних.

Основываясь на собственном опыте участия в качестве специалиста-психолога в следственных действиях, анализе процесса и результатов взаимодействия со следователем и оказания ему помощи, были разработаны и апробированы правила совместной работы специалиста-психолога со следователями и сотрудниками органов дознания, специализирующимися по делам несовершеннолетних:

1. Правило соответствия психологических проблем квалификации психолога: следователь при подготовке задач и проблем, требующих своего разрешения, должен их соотнести со специализацией, квалификацией и профессиональным опытом специалиста-психолога.

2. Правило последовательности этапов взаимодействия. Взаимодействие специалиста-психолога со следователем является деятельностью, поэтому оно должно проходить три основных этапа: подготовка к взаимодействию; непосредственный психологический и осуществление совместной деятельности; заключительный этап, подведение итогов взаимодействия.

3. Правило соблюдения принципов и норм профессиональной и юридической этики. Рекомендуемые специалистом-психологом к использованию и используемые следователем психологические приемы, средства и методы к личности несовершеннолетних участников следственных действий должны соответствовать требованиям законности и нравственным нормам.

4. Правило рефлексивного и развивающего характера психологической помощи. Взаимодействие специалиста-психолога и следователя должно способствовать совместному осознанию пси-

хологических проблем и трудностей, рекомендуемых психологических рекомендаций для их разрешения, расширению психологических возможностей, совершенствованию профессионально-психологической подготовленности следователя, специализирующегося по делам несовершеннолетних.

5. Правило доверия и обоюдного стремления взаимодействующих сторон к достижению нужного результата ориентирует совместную деятельность следователя и психолога к разрешению психологических проблем, повышению эффективности производства уголовных дел о преступлениях несовершеннолетних.

В исследовании был использован метод экспертных оценок правил этапов и методов совместной работы психолога со следователями и сотрудниками органов дознания. Экспертиза проводилась путем анкетирования руководителей подразделений психологического обеспечения органов внутренних дел. Для каждого параметра совместной деятельности предлагалась 10-балльная шкала: 10 баллов – наивысшая оценка параметра, 1 балл – минимальная оценка. Параметры были оценены с двух позиций: 1) как они реализуются непосредственно в консультативной деятельности психологов; 2) как они должны реализовываться в соответствии с требованиями повышения эффективности расследования уголовных дел о групповых преступлениях несовершеннолетних. Оцененные по двум параметрам правила совместной работы психолога и следователей, специализирующихся по делам несовершеннолетних, отличаются друг от друга. Выявлена статистическая разница между оценками должного использования правил совместной деятельности (средний балл – 9,25) и оценками их реального использования (средний балл – 5,32) (U-критерий = 0 ($p=0,01$)).

При общей средней оценке реального использования правил совместной деятельности наименьшими баллами были оценены: правило соответствия психологических проблем квалификации психолога (5,13 баллов), правило рефлексивного и развивающего характера психологической помощи (4,43), правило доверия и обоюдного стремления взаимодействующих сторон к достижению нужного результата (4,88). Это подтверждает наличие проблем, связанных с квалификацией психологов органов внутренних дел, готовностью их к сотрудничеству со следователями и совместному решению психологических задач, возникающих в процессе расследования дел о групповых преступлениях несовершеннолетних.

Результаты наблюдения и участия автора в допросах несовершеннолетних позволяют утверждать, что следователи в большинстве случаев не ставят перед психологами конкретные задачи и вопросы, требующие своего разрешения в процессе допроса. Следствием этого является формальное участие специалиста в следственном действии. Объясняется это тем, что в учебной и методической литературе не проработан вопрос об участии специалиста-психолога в следственных действиях: функции и задачи психолога, последовательность и методы, взаимодействие психолога со следователем. Кроме того, у значительной части следователей отсутствует опыт совместной деятельности со специалистами-психологами в производстве отдельных следственных действий в отношении несовершеннолетних.

Учитывая психологические особенности преступных групп несовершеннолетних и специфику уголовных дел данной категории, опыт психологов органов внутренних дел и собственный опыт, были разработаны и апробированы основные этапы и формы взаимодействия психолога со следователем при подготовке и осуществлении следственного действия:

I. Подготовительный этап:

- выделение следователем актуальных проблем и психологических трудностей;
- подготовка информации и материалов специалисту-психологу для ознакомления.

II. Этап постановки следователем задач психологу:

- информирование психолога о выявленных в ходе расследования психологических особенностях преступной группы, каждого несовершеннолетнего подозреваемого;
- совместное прогнозирование поведения несовершеннолетнего подозреваемого и законного представителя на следственном действии, особенностей противодействия расследованию со стороны преступной группы и ее отдельных членов;
- постановка задач и определение функций психолога, формулировка совместных цели и задач;
- совместная подготовка к созданию благоприятных условий для проведения следственного действия.

III. Знакомство и предварительная беседа психолога с несовершеннолетним подозреваемым (обвиняемым):

- установление психологического контакта с несовершеннолетним; визуальная диагностика индивидуально- и социально-психо-

логических особенностей несовершеннолетнего;

- психологическая подготовка несовершеннолетнего к проведению следственного действия.

IV. Уточнение совместных действий во время следственного действия:

- уточнение форм психологической помощи с учетом всей совокупности сведений о преступной группе и несовершеннолетнем подозреваемом;
- уточнение совместных профессионально-психологических действий, направленных на решение задач следственного действия;
- одобрение или корректировка взглядов, намерений и действий следователя.

V. Взаимодействие следователя с психологом в следственном действии:

- психологическая помощь следователю во время следственного действия (в установлении и поддержании психологического контакта и доверительных отношений, осуществлении профессионального общения с несовершеннолетними участниками следственного действия, в преодолении барьеров и конфликтов во взаимоотношениях с несовершеннолетними, в ситуациях противостояния, противодействия со стороны преступной группы и несовершеннолетнего);
- психологическая помощь несовершеннолетнему (-им) во время следственного действия (в понимании вопросов, задаваемых следователем; регуляции состояния и пр.);
- совместное с сотрудником выполнение необходимых профессионально-психологических действий (сбор информации о психологических особенностях преступной группы, несовершеннолетних подозреваемых, оказание правомерного психологического воздействия на несовершеннолетнего и пр.);
- психологическая поддержка сотрудника при использовании им тех или иных психологических приемов, методов;
- психологическая помощь подростку в осуществлении «выхода» из следственного действия, регуляция его психического состояния.

VI. Подведение итогов следственного действия и совместной деятельности:

- обмен мнениями о психологических особенностях преступной группы (взаимоотношениях в ней, механизмах влияния членов группы друг на друга, функциональной и психологической структуры), индивидуально- и социально-психологических особенностях

несовершеннолетнего, его статусе и функции в группе;

- обсуждение достигнутых результатов совместной деятельности, итогов следственного действия в соответствии с поставленными целями и задачами.

Результаты экспертной оценки этапов и методов руководителями и психологами органов внутренних дел показали, что должная реализация этапов и методов участия психолога в следственных действиях в отношении несовершеннолетних оценена экспертами высоко (средний балл – 8,62), тогда как непосредственная реализация – ниже среднего (4,48 баллов). Выявлена статистическая разница в экспертных оценках должного и реального участия психолога в следственных действиях в отношении несовершеннолетнего (U-критерий = 0 ($p=0,01$)).

При этом эксперты выставили наименьшие оценки следующим формам взаимодействия психолога со следователем: постановка задач и определение функций психолога, формулировка совместных цели и задач (4,13 балла); установление психологического контакта с несовершеннолетним (4,52 балла); визуальная диагностика индивидуально- и социально-психологических особенностей несовершеннолетнего (их) (3,91); психологическая подготовка несовершеннолетнего к проведению следственного действия (4,31); уточнение форм психологической помощи с учетом всей совокупности сведений о преступной группе и ее несовершеннолетнем подозреваемом (3,22); уточнение совместных профессионально-психологических действий, направленных на решение задач следственного действия (2,11); психологическая помощь следователю во время следственного действия (3,12); психологическая помощь несовершеннолетнему(им) во время следственного действия (3,38); совместное с сотрудником выполнение необходимых профессионально-психологических действий (4,11); психологическая помощь подростку в осуществлении «выхода» из следственного действия (3,75).

Результаты исследования позволяют говорить о том, что специалисты-психологи, в частности психологи органов внутренних дел, не в полном объеме используют возможности взаимодействия со следователем в решении психологических проблем, возникающих в расследовании уголовных дел о групповых преступлениях несовершеннолетних. В психологической службе МВД России 84% специалистов имеют высшее психологическое, педагогическое или медицинское образование и прошли курсы профессиональной пере-

подготовки [3]. Тем не менее принявшие в анкетировании психологи органов внутренних дел, высказав «желание оказывать помощь сотрудникам при расследовании преступлений несовершеннолетних», настаивают на том, что сначала «необходимо пройти специальную подготовку, заняться самообразованием, изучить юридико-психологические вопросы, связанные со спецификой расследования этой категории дел».

Действительно, применять специальные психологические знания, техники и технологии позволено определенному кругу лиц, имеющих соответствующее образование, обладающих высоким уровнем компетентности, профессионализма, способных оказывать психологическую помощь, проводить психологические консультации, участвовать в процессе расследования преступлений несовершеннолетних в качестве специалиста и пр. Учитывая специфику производства уго-

ловных дел о групповых преступлениях несовершеннолетних, приглашаемый специалист-психолог должен обладать не только психологическими знаниями и владеть техниками и технологиями в социальной, криминальной, общей и возрастной психологии, но и знать специфические условия предварительного следствия, а также иметь опыт работы с несовершеннолетними правонарушителями.

Для осуществления в полном объеме психологического обеспечения расследования групповых преступлений несовершеннолетних требуется специальная подготовка и повышение квалификации психологов органов внутренних дел. Это диктуется современными требованиями повышения эффективности расследования уголовных дел о преступлениях несовершеннолетних, а также потребностями следователей в своевременной психологической квалифицированной помощи.

Библиографический список

1. Васильев В.Л. Основные направления использования достижений юридической психологии в правоохранительной системе // Актуальные проблемы юридической психологии и медико-экспертных исследований: Материалы межвуз. конф. / Редкол.: Трофимов Е.Н. и др. – Волгоград, 2000. – С. 58.
2. Конышева Л.П. Внеэкспертные формы использования специальных познаний психолога в судопроизводстве // Прикладная юридическая психология / Под ред. А.М. Столяренко. – М., 2001. – С. 433–435.
3. Петров В.Е. Введение в профессию «психолог органов внутренних дел»: Учебное пособие. – М., 2006. – С. 3–4.

L.N. KOSTINA

INTERACTION THE INVESTIGATOR WITH THE PSYCHOLOGIST IN CRIMINAL CASES INVOLVING JUVENILE GANG CRIMES

In the article open peculiarities of participation the psychologist as the specialist in the investigation of affairs about delinquents' group crimes, fundamental stages and forms of interaction of the psychologist as the specialist with the investigator.

Key words: psychologist as the specialist, the investigator, investigation of the cases dealing with the delinquents' group crimes.

А.В. КУЗЬМИН, к.э.н., доцент кафедры «Финансы и кредит»
Курганского государственного университета
Телефон 8-912-837-17-13. Почта avk1704@mail.ru

Н.А. СЕЛЮК, студент экономического факультета
Курганского государственного университета
Телефон 8-922-674-31-70. Почта ns4590@yandex.ru

РЕОРГАНИЗАЦИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В СУБЪЕКТЕ РФ (на примере Курганской области)

Сформулированы тенденции развития системы профессионального образования Курганской области. Предложены схемы реорганизации образовательных учреждений начального профессионального образования. Проведён расчёт плановой экономии бюджетных средств по оплате труда административно-управленческого персонала и преподавателей в результате реорганизации. Отражён экономический эффект по прочим расходам.

Ключевые слова: система профессионального образования, начальное профессиональное образование, регион, реорганизация, расчёт плановой экономии бюджетных средств.

Актуальность рассматриваемой проблемы вызвана совершенствованием бюджетного процесса на территории Российской Федерации, внедрением принципов программно-целевого планирования бюджетных расходов с учётом дефицитов региональных бюджетов. Реструктуризация образовательных учреждений в дотационных субъектах Российской Федерации (в рамках возможных негативных последствий в социальной сфере) должна привести к увеличению средней наполняемости групп обучающихся и к реальной конкуренции между образовательными учреждениями за бюджетные средства. Реформа образовательных учреждений несёт в себе не только положительные аспекты для субъектов РФ (в части оздоровления региональных финансов, оптимизации бюджетных расходов, в том числе в части повышения энергоэффективности социальной сферы). Для обучающихся по программам начального профессионального образования (далее – НПО) в рамках учреждений НПО (далее – УНПО) реорганизация отражает возможность выбора более эффективного образовательного учреждения с целью получения требуемых для современной экономики знаний и умений.

Предпосылки реорганизации образовательных учреждений рассмотрим на примере УНПО и учреждений среднего профессионального образования (далее – УСПО) Курганской области. Система профессионального образования Курганской области включает 24 профессиональных училища, 23 техникума и колледжа, 6 вузов и 8 филиалов вузов. Общий контингент обучающихся составляет 60 тыс. человек. Подготовка осуществляется по 89 профессиям и 140 специальностям. В таблице 1 отражены основные показатели развития УНПО Курганской области: количество обучающихся (несмотря на рост в 2009 году) уменьшилось с 2005 по 2009 год на 35%, ежегодный приём за этот же период уменьшился на 27%. При этом растёт число выпускников УНПО, нашедших работу после выпуска (в 2009 году – 95% общего выпуска), что свидетельствует о востребованности рынком услуг УНПО региона.

Главное управление образования Курганской области является учредителем 21 профессионального училища и 6 техникумов и колледжей. В ведении области также находятся 1 училище-интернат, 7 средних профессиональных учебных заведений, уч-

Таблица 1 – Тенденции развития системы начального профессионального образования Курганской области

	2005	2006	2007	2008	2009
Количество учреждений НПО, всего	29	28	28	25	24
на федеральном бюджете	3	3	3	3	3
на областном бюджете	26	25	25	22	21
из них подведомственные ГлавУО	25	24	24	21	20
Количество лицеев	5	5	5	3	3
Количество учащихся УНПО, чел.	12192	10319	8272	7653	7930
из них не имеют основного общего обр.	630	525	549	501	384
Прием в УНПО, чел.	4260	3848	3000	3517	3108
Выпуск в УНПО, чел.	4293	4199	3588	3553	2317
Внебюджетная деятельность УНПО, млн. руб.	14,516	19, 796	21,2	22,5	19
Трудоустройство , %, в том числе	76	77	74	70	95
поступили на работу, %	38,9	39,3	50,5	41	55
продолжили обучение, %	9,2	10	10,9	15	20
проходят службу в Вооружённых силах, %	27,9	27,7	12,6	18	20
Размер стипендии в УНПО, руб.					
академическая	160	241,50	362,25	460,00	460
выплачиваемая детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, а также лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	240	362,25	543,37	690,00	690

родителями которых являются управления здравоохранения, культуры, физической культуры и спорта. На федеральном бюджете 2 спец. училища, 9 ссузов и все вузы. Таблица 2 также отражает тенденции в системе СПО – снижение обучающихся с 2005 по 2009 год на 24%, остаётся низкой востребованность рынком выпускников (по сравнению с системой НПО).

В условиях уменьшения количества выпускников школ, недостаточного финансирования и диспропорции в подготовке кадров продолжается оптимизация сети профессиональных учебных заведений. За последние 5 лет количество учреждений профессионального образования сократилось на 20% (2 ссуза и 7 проф. училищ), при этом территориальная доступность получения образования сохранилась.

В связи с этим продолжится реструктуризация сети учреждений профобразования. Ряд профессиональных училищ будет переходить в статус филиалов.

Уже три года подряд не выполняется план набора в государственном образовательном учреждении начального профессионального образования «Профессиональное училище № 9» (2010 год –

252 человека, 2009 год – 281 человек, 2008 год – 317 человек). Все профессии училища сопряжены с профилем подготовки государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Курганский техникум машиностроения и металлообработки». Предлагается присоединить государственное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональное училище № 9» к государственному образовательному учреждению среднего профессионального образования «Курганский техникум машиностроения и металлообработки».

Данная реорганизация позволит обучающимся получать разноуровневое образование по сокращенным срокам обучения, сконцентрировать необходимые материальные и кадровые ресурсы в рамках одного учебного заведения.

Количество выпускников 9-х классов в Щучанском районе к 2013 г. снизится на 29%.

Численность обучающихся государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 18» соответствует численности контингента в филиале. Предлагается присоеди-

Таблица 2 – Тенденции развития системы среднего профессионального образования Курганской области

	2005	2006	2007	2008	2009
Количество учреждений СПО, всего	26	26	25	24	23
государственные:	24	23	22	21	21
- на федеральном бюджете	12	11	10	8	8
- на областном бюджете	12	12	12	13	13
негосударственные	1	1	1	1	1
Филиалы (федеральные)	1	2	2	2	1
Количество колледжей	10	11	11	13	13
Количество студентов и обучающихся в УСПО всего, чел.			21102	20371	19000
в том числе					
- обучающихся по программам СПО	22348	21192	19618	17904	16900
- обучающихся по программам НПО			1484	2467	2100
Обучаются по сопряженным программам с ссузами и вузами			5000	5000	4500
Прием в УСПО всего, чел.			6683	6138	4480
в том числе					
- на отделение СПО	7642	6654	6053	5301	3700
- на отделение НПО			630	837	780
Выпуск в УСПО, чел.			6348	5934	4386
Занятость выпускников всего, % (на 10.08.2009)					81,9
в т.ч.					
- поступили на работу, %					45,3
- проходят обучение, %					22,1
- проходят службу в РА, %					14,5

нить государственное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональное училище № 18» к государственному образовательному учреждению начального профессионального образования «Профессиональное училище № 29».

В результате присоединения государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 18» к государственному образовательному учреждению начального профессионального образования «Профессиональное училище № 29» экономии бюджетных средств по расходам, связанным с обеспечением образовательного процесса и содержанием имущества, не будет, так как на базе государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище

№ 18» будет продолжаться образовательный процесс.

Таким образом, возможным источником экономии бюджетных средств будут расходы по оплате труда административного персонала, подлежащего сокращению (директор, заместитель директора, главный бухгалтер, 3 ставки бухгалтеров, специалист по кадрам, методист, руководитель физического воспитания).

Расчет плановой экономии заработной платы.

Размер должностных окладов:

1 ставка директора – 14 400 руб.,
 1 ставка заместителя директора – 9600 руб.,
 1 ставка главного бухгалтера – 10 800 руб.,
 2 ставки бухгалтеров – 3460 руб. x 2 = 6920 руб.,
 1 ставка бухгалтера – 3660 руб.,
 1 ставка специалиста по кадрам – 3460 руб.,
 1 ставка методиста – 3600 руб.,

1 ставка руководителя физвоспитания – 3675 руб.

Итого по должностным окладам – 56 115 руб.

Тарифные ставки с учетом доплаты за работу в сельской местности = 56 115 руб. $\times$ 1,25 = 70 143,75 руб.

Фонд стимулирующих выплат – 14 % = 70 143,75 руб. $\times$ 0,14 = 9820,12 руб.

Уральский коэффициент (15%) = (70 143,75 руб. + 9820,12 руб.) $\times$ 0,15 = 11 994,58 руб.

Итого по статье 211 «Заработная плата» = 91 958,45 руб.

По статье 213 «Начисления на выплаты по оплате труда» = 91 958,45 руб. $\times$ 26,2 % = 24 093,11 руб.

Всего в месяц = 116 051,56 руб.

Плановая экономия фонда оплаты труда за 6 месяцев составит: 116 051,56 руб. $\times$ 6 мес. = 696 309,36 руб.

При сокращении предполагается выплата выходного пособия из расчета среднемесячной заработной платы:

1 ставка директора (средняя заработная плата 26 313,84 $\times$ 3 мес. = 78 941,52 руб.),

1 ставка заместителя директора (средняя заработная плата 20 025,60 руб. $\times$ 3 мес. = 60 076,80 руб.),

1 ставка главного бухгалтера (16 404 руб. $\times$ 3 мес. = 49 212 руб.),

3 ставки бухгалтеров (8501 руб. $\times$ 3 ед. $\times$ 3 мес. = 76 509 руб.),

1 ставка специалиста по кадрам (9600 руб. $\times$ 3 мес. = 28 800 руб.).

Итого расходов по выплате пособия – 293 539,32 руб.

Дополнительные расходы:

введение ставки заведующего филиалом с заработной платой 8170,75 руб. в месяц,

8170,75 $\times$ 6 мес. = 49 024,50 руб.

Страховые взносы 26,2% = 12 844,42 руб.

Итого 61 868,92 руб.

Таким образом, плановая экономия бюджетных средств при реорганизации государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 18» составит: 696,3 тыс. руб. – 293,5 тыс. руб. – 61,9 тыс. руб. = 340,9 тыс. руб.

В результате присоединения государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 9» к государственному образовательному учреждению среднего профессионального образования «Курганский техникум машиностроения и металлообработки» плановая экономия бюджетных средств возможна по оплате труда административного и обслуживающего персонала и расходам на содержание имущества.

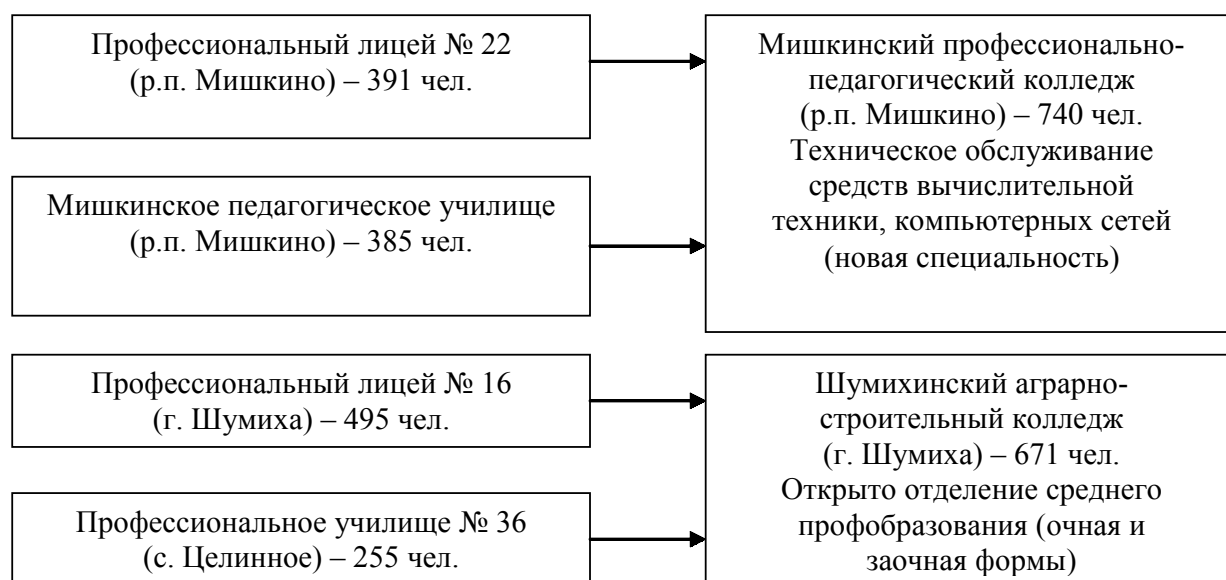


Рис. 1. Реорганизация учреждений профобразования в 2008 году

Расходы, связанные с обеспечением образовательного процесса, будут перераспределены на государственное образовательное учреждение

среднего профессионального образования «Курганский техникум машиностроения и металлообработки».



Рис. 2. Реорганизация учреждений профобразования в 2010 году

Экономический эффект в результате указанных мероприятий составит:

1) фонд оплаты труда по штатному расписанию (33 единицы) на общую сумму 152 194,45 руб., фонд стимулирования – 14% 21 307,22 руб.

Всего: 211 статья месячный фонд заработной платы – 173 501,67 руб.

213 статья 26,2% – 45 457,73 руб.

Плановая экономия по КОСГУ 211 и 213: 218 959,4 руб. х 6 мес. = 1312,5 тыс. руб.

2) содержание имущества:

223 статья «оплата коммунальных услуг» в сумме 110,0 тыс. руб. (июль — декабрь по договору).

290 «прочие расходы (налоги)» в сумме 180,0 тыс. руб.

Плановая экономия по КОСГУ 223 и 290: 290,0 тыс. руб.

Расходы по выплате выходного пособия административного и обслуживающего персонала (из расчета средней заработной платы) в месяц составляют 232 153, 74 руб. х 3 мес. = 696,4 тыс. руб.

Расходы по оплате договоров на оказание услуг в процессе ликвидации:

20,0 тыс. руб. х 6 мес. = 120,0 тыс. руб.

Плановая экономия бюджетных средств по государственному образовательному учреждению начального профессионального образования «Профессиональное училище № 9» составляет: 1602,5 руб. – 696,4 тыс. руб. – 120,0 тыс. руб. = 786,1 тыс. руб. Общий объем плановой экономии по реорганизуемым учреждениям в 2010 году составляет 1127,0 тыс. руб.

К 2015 году планируется сократить количество учреждений начального профессионального образования до 12 учреждений. Таким образом, к преимуществам реорганизации отнесём:

- предоставление разноуровневого образования по сокращенным срокам (рост вариативности предоставления образовательных услуг учреждениями образования);
- концентрацию материальных и кадровых ресурсов, экономию бюджетных средств субъекта Российской Федерации.

A.V. KUZMIN, N.A. SELYUK

REORGANIZATION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE SUBJECT OF RF (on the example of Kurgansk region)

The tendencies of the development of the system of professional education in Kurgansk region are formulated in this article. The scheme of the reorganization of the educational establishments of the primary professional education is suggested. The estimate of planned economy of budget means for payment of the administrative staff and lecturers as a result of reorganization is carried out. The economic effect of other expenses is reflected.

Key words: the system of professional education, primary professional education, region, reorganization, estimate of planned economy of budget means.

КУЗЬМИН А.В., к.э.н., доцент кафедры «Финансы и кредит»
Курганского государственного университета
Телефон 8-912-837-17-13. Почта avk1704@mail.ru

СЕЛЮК Н.А., студент экономического факультета
Курганского государственного университета
Телефон 8-922-674-31-70. Почта ns4590@yandex.ru

ФИНАНСОВЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (на примере Курганской области)

Рассматривается вопрос построения моделей интеграции образовательных учреждений в рамках системы НПО–СПО на примере Курганской области. Отражаются тенденции работы интегрированных образовательных учреждений по направлениям подготовки специалистов. Приводится пример расчёта экономии по расходам на оплату коммунальных услуг в интегрированной системе НПО–СПО. Поставлен вопрос внедрения в механизм финансирования из регионального бюджета рейтинговой оценки деятельности образовательных учреждений. Рассмотрена региональная политика реорганизации образовательных учреждений.

Ключевые слова: интеграция, модель, рейтинговая оценка образовательных учреждений, расчёт экономии.

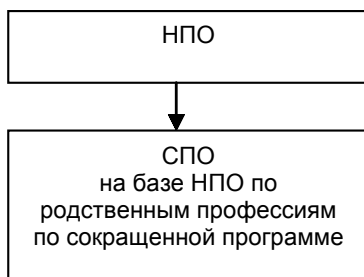
Задачу объединения конкурентных преимуществ и достоинств двух профессиональных образовательных ступеней НПО–СПО может решить реализация интегрированной образовательной программы. При ее реализации происходит выстраивание единого образовательного пространства, предполагающего глубокую интеграцию содержания образовательных программ НПО и СПО. Изучение дисциплин СПО при реализации интегрированного плана носит опережающий характер. Благодаря этому на ступени НПО формируется дополнительный объем не только общенаучной теоретической подготовки, но и знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности, которые формируются опережающим изучением дисциплин профессиональных и специальных циклов.

Создается теоретическая и практическая база для овладения умениями, соответствующими более высокому разряду по рабочей профессии. Поступление в данном случае на уровень СПО проводится по результатам ЕГЭ. Направлением оптимизации является также увеличение доли обучающихся по интегрированным программам. При реализации интеграции по модели последовательной реализации НПО и СПО затруднена возможность постепенного повышения уровня квалификации по рабочей профессии, степени профессионального мастерства, т.к. не происходит изменения содержания образовательной программы на ступени НПО. Сокращенные профессиональные образовательные программы СПО на базе НПО остаются ориентированными, таким образом, на подготовку в основном рабочего стандартного 3-го или 4-го разряда, а не повышенного разряда.

Планируется увеличение доли обучающихся по интегрированным программам НПО, СПО к 2015 году до 50%. Сейчас эта доля составляет всего

Последовательная схема реализации интеграции

Сокращенная профессиональная образовательная программа



Интеграция сводится к возможности продолжить профобразование на уровне СПО в сокращенный срок (меньше на 1 год).

На базе 9 классов срок обучения в НПО – 3 г., затем в СПО по сокращенной программе – 1 г. 10 мес. Всего – **4 г. 10 мес.**

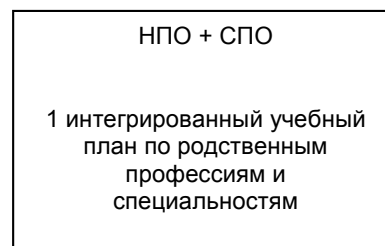
В ГОУ СПО «Шумихинский аграрно-строительный колледж» обучаются по сокращенной программе 105 человек: по профессии НПО «Автомеханик», затем по специальности СПО «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта»;

по профессии НПО «Мастер общестроительных работ», затем по специальности СПО «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

Экономия бюджетных средств составляет: 105 чел. x 63 677 руб. (расходы на 1 человека в год) = **6 686 085 руб.**

Последовательно-параллельная схема реализации интеграции

Интегрированная профессиональная образовательная программа



Материал выдается блоками по родственным дисциплинам.

Прием осуществляется на специальность СПО с обязательным получением профессии НПО.

Срок обучения по интегрированной программе соответствует нормативному сроку освоения программы СПО, т.е.

3 г. 10 мес. (на базе 9 классов).

Срок обучения сокращается на 2 года.

В ГОУ СПО «Курганский техникум машиностроения и металлообработки» обучаются по интегрированной программе 20 человек по профессии «Станочник» и специальности «Технология машиностроения».

Экономия бюджетных средств составляет: 20 человек x 63 677 руб. (расходы на 1 человека в год) = 1 273 540 руб. x 2 года = **2 547 080 руб.**

Рис. 1. Модели интеграции профессиональных образовательных программ НПО–СПО

3,7%, что является низким показателем.

Поступление на уровень НПО без вступительных испытаний, затем на уровень СПО по сокращенной программе по вступительным испытаниям, проводимым учреждением, без сдачи ЕГЭ.

Пример экономии по расходам на оплату коммунальных услуг

В ГОУ СПО «Курганский техникум машиностроения и металлообработки» проведен анализ показателей по коммунальным услугам.

Таблица 1 – Показатели потребления образовательными учреждениями, находящимися в ведении Главного управления образования по Курганской области, коммунальных услуг за 9 месяцев 2008–2009 гг.

	2008 г.			2009 г.			Электро- энергия, квт/ч	Тепло, Гкал	Вода, куб. м
Месяц	Электро- энергия, квт/ч	Тепло, Гкал	Вода, куб. м	Электро- энергия, квт/ч	Тепло, Гкал	Вода, куб. м	Отклонение 2009–2008 (+/-), квт/ч	Отклонение 2009–2008 (+/-), Гкал	Отклонение 2009–2008 (+/-), куб. м
январь	48 590	788,4	3 014,00	48 011,0	495,94	1 816,0	-579,00	-292,50	-1 198,00
фев- раль	43 991	688,9	4 322,00	45 112,0	413,23	1 778,0	1 121,00	-275,73	-2 544,00
март	43 991	688,9	4 322,00	34 602,0	664,66	1 903,0	-9 389,00	-24,30	-2 419,00
апрель	20 136	122,34	2 318,00	34 602,0	440,10	1 934,0	14 466,00	317,76	-384,00
май	43 863	0,00	1 594,00	8 675,0	151,28	903,0	-35 188,00	151,28	-691,00
июнь	31 234	104,90	2 618,00	10 000,0	117,13	1 000,0	-21 234,00	12,23	-1 618,00
июль	29 177	22,00	2 452,00	30 643,0	96,19	4 020,0	1 466,00	74,19	1 568,00
август	18 980	5,50	1 675,00	13 421,0	27,65	1 142,0	-5 559,00	22,15	-533,00
сент.	18 980	3,60	197,00	8 941,0	18,52	1 242,0	-10 039,00	14,92	1 045,00
Итого	298 942	2 424,7	22 512	234 007	2 424,70	15 738,0	-64 935,00	0,00	-6 774,00
%							23%	0%	30%

В 2009 г. получена экономия за счет проведения следующих мероприятий:

1. Установки счетчиков расхода воды.
2. Установки электроламп, реагирующих на дневной свет.
3. Усиление контроля за эффективным расходованием электроэнергии.

За 9 месяцев 2009 года расход электроэнергии составил 23 4007 квт/ч, а за этот же период прошлого года – 298 942 квт/ч, т.е. потребление электроэнергии сократилось на 64 935 квт/ч, или на 23%.

Потребление тепла за 9 месяцев 2009 года по

сравнению с 2008 годом осталось на прежнем уровне. Потребление воды за 9 месяцев 2009 года составило 15 738 куб. м, в 2008 году – 22 512 куб. м. Экономия потребления воды в 2009 году составила 6774 куб. м, или на 30% по сравнению с 2008 годом.

Кроме того, в связи с уменьшением количества обучающихся в целях экономии бюджетных средств сокращается количество общеобразовательных учреждений. В 2010 году количество выпускников школ будет на 45% меньше, чем в 2003 году, а к 2015 году сократится в 2 раза (2015 – 12,1 тыс. чел., 2003 г. – 24,9 тыс. чел.).

Таблица 2 – Число дневных общеобразовательных учреждений в Курганской области (государственных и муниципальных), ед., в них обучающихся, тыс. чел.

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
910/ 164,1	912/ 164,9	897/ 164,5	886/ 160,2	879/ 152,7	869/ 144,0	853/ 135,2	828/ 124,2	802/ 115,7	768/ 107,1	693/ 100,3	691/ 95,1	667/ 92,2	616/ 91,4

Вводится рейтинг результатов деятельности учреждений среднего профессионального и начального профессионального образования. Основными критериями деятельности являются:

1) качество подготовки кадров включает показатели:

- качество государственной (итоговой) аттестации;
- трудоустройство выпускников,
- итоги участия в областных и всероссийских конкурсах профмастерства,
- доля программ, сформированных с участием работодателей;

2) обеспечение условий деятельности образовательных учреждений включает показатели:

- численность обучающихся на 1 работающего,
- средняя наполняемость групп,
- выполнение контрольных цифр приема,
- отсеб обучающихся,
- соответствие педагогических кадров;

3) инновационное развитие образовательных учреждений – показатели:

- численность обучающихся по интегрированным программам,
- введение новых профессий,
- внедрение инновационных программ.

Рейтинговая оценка деятельности учреждений позволяет выявить неэффективное расходование бюджетных средств.

Проводится ликвидация, реструктуризация учреждений, занимающих низкие места по итогам рейтинга (2009 год – ликвидация ГОУ НПО

«ПУ № 26», 2010 год – реструктуризация ГОУ НПО «ПУ № 9»).

В учреждениях, обеспечивающих соответствующие условия для качественной подготовки кадров, открыты ресурсные центры. С целью обновления материально-технической базы учреждений профобразования открыто 8 ресурсных центров по направлениям: сельское хозяйство, швейная промышленность, сфера услуг и потребления, информационно-коммуникационные технологии, машиностроение, строительство, педагогические технологии, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья. Учреждениям, занявшим первые места по итогам рейтинга, выделяются дополнительные финансовые ресурсы в виде премий.

Рейтинговая система оценки деятельности учреждений является фактом, позволяющим говорить о начале реализации бюджетной политики РФ в рамках бюджетирования, ориентированного на результаты деятельности, в Курганской области.

В 2008–2009 учебном году система начального профессионального образования (НПО) Курганской области была представлена 22 образовательными учреждениями. Подготовка осуществлялась по 54 профессиям начального профессионального образования с присвоением квалификаций по 89 профессиям Общероссийского классификатора.

В настоящее время в Курганской области продолжает реализовываться политика оптимизации сети учреждений начального профессионального образования по следующим направлениям:

1) *приведение объёма и структуры подготовки кадров в соответствии с требованиями региональной экономики* – ежегодно Распоряжением Правительства Курганской области утверждаются контрольные цифры приема в учреждения начального и среднего профессионального образования. В соответствии с Распоряжением Правительства Курганской области от 13 мая 2008 года № 150-р «Об утверждении заданий (контрольных цифр) по приему обучающихся, студентов на бесплатное обучение для образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования, находящихся в ведении Курганской области, на 2008 год» в прошедшем учебном году в УНПО были открыты новые профессии: слесарь по ремонту строительных машин (ГОУ НПО «ПУ № 4»), слесарь по эксплуатации и ремонту газового оборудования (ГОУ НПО «ПУ № 11»), сварщик (ГОУ НПО «ПУ № 21»), пожарный (ГОУ НПО «ПУ № 29»). Сокращен набор по профессии хозяйка усадьбы, закрыт прием по профессиям: бухгалтер, оператор ЭВМ;

2) *реструктуризация образовательных учреждений НПО*. В июле 2009 года ликвидировано ГОУ НПО «Профессиональное училище № 26». Объем плановой экономии при ликвидации профессионального училища № 26 и передаче имущества составляет более 4-х миллионов рублей. Обучающимся 2-го курса по профессии «Автомеханик» предоставлена возможность перевода в другие образовательные учреждения начального профессионального образования. Учебное оборудование, машины и сельхозтехника переданы в другие образовательные учреждения;

3) *оптимизация деятельности филиалов ГОУ НПО*. Приказом ГлавУО Курганской области от 5 сентября 2008 года № 1369 «О создании филиала государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессиональное училище № 20» с 5 ноября 2008 г. прекращена деятельность филиала ГОУ НПО «Профессиональное училище № 25», и на его базе создан филиал ГОУ НПО «Профессиональное училище № 20».

В текущем учебном году была продолжена работа по формированию системы непрерывного многоуровневого профессионального образования в Курганской области: на базе двух образовательных учреждений среднего профессионального образования – ГОУ СПО «Шумихинский аграрно-строительный колледж» и ГОУ СПО «Курганский техникум машиностроения и металлообработки» были разработаны и успешно реализовывались сопряженные программы «НПО–СПО».

Доля обучающихся в рамках сопряженных программ «НПО–СПО» в образовательных учреждениях Курганской области на сегодняшний день составляет 37% (2007–2008 учебный год – 30%).

Таблица 3 – Доля основных образовательных программ, разработанных с участием работодателей, в учреждениях начального профессионального образования Курганской области

Год	План	Факт
2006	10%	15%
2007	20%	28%
2008	30%	35%

С целью максимального сближения образовательного пространства и производства в учреждениях начального профессионального образования Курганской области реализуются программы профессионального образования, разработанные с участием работодателей. В 2009/2010 учебном году их доля от всех реализуемых программ составила 35%.

В рамках укрепления учебной и материально-технической базы УНПО в 2008–2009 учебном году продолжала развиваться сеть ресурсных центров. На сегодняшний день открыты ресурсные центры по следующим направлениям:

1) **сельское хозяйство** на базе ГОУ НПО «Профессиональное училище № 20» (приобретен новый зерноуборочный комбайн на условиях софинансирования: 1,35 млн. руб. – средства областного бюджета и 1,35 млн. руб. – внебюджетные средства училища. Для работы на новой технике была организована стажировка мастеров производственного училища). На базе ГОУ НПО «Профессиональное училище № 24» (объем финансирования из областного бюджета составил 188 тыс. руб., за счет которых приобретено оборудование для кабинета ИКТ и учебное оборудование для профессии «электрик», средства в объеме 161 тыс. руб. были выделены Администрацией Шатровского района на подготовку трактористов);

2) **сфера услуг и потребления** на базе ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 6» (объем финансирования в 2008 г. составил более 800 тыс. руб., приобретено современное торговое и кулинарное оборудование, на базе ресурсного центра 45 мастеров производственного обучения и преподавателей спецдисциплин данного профиля повысили свою квалификацию);

3) **швейная промышленность** на базе ГОУ НПО «Профессиональное училище № 11» (закуплено новое швейное оборудование на сумму бо-

лее 800 тыс. руб., 15 мастеров производственного обучения и преподавателей спецдисциплин прошли стажировку);

4) **обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья** (далее – ОВЗ) на базе ГОУ НПО «Профессиональное училище № 15» (в 2008 году было освоено 500 тыс. руб. из областного бюджета на приобретение оборудования для комнаты психологической разгрузки, медицинского физиотерапевтического кабинета и учебных мастерских). В рамках ресурсного центра разработаны и реализуются технологии обучения лиц с ОВЗ;

5) **информационно-коммуникационные технологии** на базе ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 31» (освоено 300 тыс. руб. из областного бюджета – приобретено компьютерное оборудование и 39 тыс руб. из внебюджетных средств на приобретение оборудования для компьютерной комнаты и спортивного инвентаря).

С целью реализации регионального кадрового заказа с учетом потребностей работодателей, для максимального сближения образовательного процесса с условиями производства в 2008–2009 учебном году на базе УНПО № 4, 5, 25, 28 открыты 4 образовательно-производственных комплекса (далее – ОПК) на основе многосторонних договоров с участием работодателей. В прошедшем учебном году разработаны Положение об образовательно-производственном комплексе, образцы соглашений с работодателями.

В настоящее время на базе УНПО Курганской области действует 16 ОПК, в рамках которых ведется подготовка 1720 обучающихся по 23 профессиям 4-х отраслей: строительство, промыш-

ленность, сфера услуг, сельское хозяйство (таблица 4).

В рамках ОПК в 2009 году выпущено 913 обучающихся (54% от всех выпускников). Из них трудоустраиваются на предприятия 49,5%, оставшиеся идут в армию (23,7%), продолжают обучение (21,8%).

Вместе с тем практика взаимодействия учреждений начального профессионального образования и предприятий в рамках ОПК обнаруживает ряд проблем.

К ним возможно отнести: недочеты в оформлении соглашений, невысокий показатель трудоустройства по ряду учреждений, не открываются новые профессии, востребованные работодателем (в 2008–2009 учебном году в рамках ОПК была открыта одна новая профессия – сварщик), недостатки в организации профориентационной работы образовательных учреждений и предприятий либо отсутствует, либо реализуется частично), работники предприятий не проходят профессиональную подготовку и повышение квалификации на базе образовательных учреждений, предприятия неохотно тратят средства на развитие учебно-материальной базы образовательных учреждений.

В 2008–2009 учебном году в рамках информатизации образовательного процесса компьютерные классы были приобретены в ПУ № 5, ПУ № 11, ПУ № 19, ПЛ № 31.

В связи с этим количество ПК в расчете на 100 обучающихся увеличилось с 8 до 9, а число ПК, используемых в учебных целях, в расчете на 100 обучающихся увеличилось с 4 до 5.

Таблица 4 – Ресурсные центры профессионального образования на базе учреждений начального профессионального образования

№	УНПО	Направление	Объем финансирования, тыс. руб.	
			Средства областного бюджета	Внебюджетные средства
1.	ГОУ НПО «ПУ № 20»	Сельское хозяйство	1350	1350
2.	ГОУ НПО «ПУ № 24»	Сельское хозяйство	188	161
3.	ГОУ НПО «ПЛ № 6»	Сфера услуг и потребления	800	263
4.	ГОУ НПО «ПУ № 11»	Швейная промышленность	800	217
5.	ГОУ НПО «ПУ № 15»	Обучение лиц с ОВЗ	500	–
6.	ГОУ НПО «ПУ № 31»	Информационно-коммуникационные технологии	300	39

По итогам 2009 года составлен рейтинг учреждений профессионального образования Курганской области. Оценка деятельности осуществлялась по 4 критериям: качество подготовки

рабочих кадров, инновационное развитие учреждения, обеспечение условий деятельности учреждения, организация воспитательной работы и профилактика правонарушений. Критерии вклю-

чали 38 показателей. Вторым абсолютным лидером среди учреждений НПО является ПЛ № 6, на втором месте — ПУ № 11, на третьем месте — ПЛ № 8.

Таким образом, в учреждениях начального профессионального образования Курганской области целенаправленно создаются условия доступности, качества и эффективности профессионально-

го образования, обеспечивается преемственность общего и профессионального образования различных уровней. Реорганизация и ликвидация образовательных учреждений направлены на оптимизацию сети, максимальное удовлетворение требований региональной экономики в подготовке рабочих кадров.

Таблица 5 – Образовательно-производственные комплексы в учреждениях начального профессионального образования

Отрасли	Перечень профессий, входящих в ОПК	УНПО	Предприятие
Строительство	Мастер общестроительных работ	ПУ №4	ООО «Парнастрой»
	Мастер общестроительных работ	ПУ №5	ООО «ДСМ»
	Мастер общестроительных работ	ПУ № 15	ООО «Технокерамика»
Промышленность	Машинист-таблетировщик	ПУ №9	ОАО «Синтез»
	Токарь, слесарь	ПУ № 12	ОАО «ППСО»
	Сварщик, электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования, автомеханик, повар, кондитер	ПУ № 13	ОАО «Катайский насосный завод»
	Сварщик, слесарь механосборочных работ	ПЛ № 31	ОАО «Старт»
	Станочник, сварщик, электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования, машинист крана, контролер станочных и слесарных работ, слесарь по контрольно-измерительным приборам и автоматике, слесарь по эксплуатации и ремонту газового оборудования	КТММ	ОАО «Икар» ордена Почета Курганский завод трубопроводной арматуры
Сфера услуг	Коммерсант в торговле, повар, кондитер	ПЛ №6	ООО «Метрополис»
	Оператор швейного оборудования, продавец, контролер-кассир	ПУ №11	ООО «ОНА», ООО «Престижтек», ООО «Элемент-Трейд-Курган»
	Оператор швейного оборудования	ПУ № 33	ООО «ОНА»
Сельское хозяйство	Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства	ПУ № 21	СПК «Рассвет»
	Мастер по лесному хозяйству. Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства. Хозяйка усадьбы	ПУ № 24	Лесохозяйственное объединение «Импульс», МУ Управление с/х
	Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства. Слесарь по ремонту автомобиля	ПУ № 25	Птицесовхоз "Баксарский"
	Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства	ПУ № 35	ООО «Семена», ООО «Агро-Стимул», ООО «Агроинтел»

A.V. KUZMIN, N.A. SELYUK

THE FINANCIAL ASPECTS OF THE INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND EDUCATIONAL PROGRAMS (ON THE EXAMPLE OF KURGANSK REGION)

The problem of building the models of the integration of the educational institutions in the frame of the systems of the primary professional education (PPE) and secondary professional education (SPE) on the example of Kurgansk region is considered in the article. The tendencies of the work of the integrated educational institutions in the directions of specialists' training are reflected. The example of estimate of economy on communal utilities' expenses in the integrated system PPE – SPE is given. The question of the introduction into the mechanism of financing from the regional budget rate estimation of the activity of the educational institutions is raised. The regional policy of the reorganization of the educational institutions is regarded in the article.

Key words: integration, model, rate estimation of educational institutions, the estimate of economy.

Ю.В. ЛОБЗИНА, аспирант кафедры геометрии и методики преподавания математики Орловского государственного университета
Тел. 89202833528; yvlobzina@mail.ru

СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧЁНОГО И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ ИСТОРИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ)

В статье описывается структура формирования личности будущего учёного и преподавателя математики, разработанная с учётом выделенных автором принципов историзации математического образования студентов классической математической специальности.

Ключевые слова: личность, учёный, преподаватель математики, профессиональная подготовка, историзация математического образования.

В результате освоения образовательной программы выпускник классической математической специальности – будущий математик и преподаватель математики – должен стать профессионально подготовленным специалистом. Под профессиональной подготовкой студента классической математической специальности (студента-математика) будем понимать получаемую в процессе образования в вузе:

- фундаментальную научную подготовку, основывающуюся на специальных математических знаниях, получаемых в результате освоения общепрофессиональных математических дисциплин – математического анализа, алгебры, геометрии, топологии, теории дифференциальных и интегральных уравнений и др.;
- профессионально-педагогическую подготовку, базирующуюся на психолого-педагогических и методических знаниях, необходимых для организации эффективного образовательного процесса и в вузе, и в школе;
- общекультурную подготовку, опирающуюся на общегуманитарные, социально-экономические знания, позволяющие сформировать широко образованную, социально адаптированную личность.

Важным компонентом профессиональной подготовки студентов-математиков является их историко-математическая подготовка, которая раскрывается через профессионально-ценностные историко-математические знания и выступает важной составляющей профессионально-личностной культуры учёного и преподавателя.

Историзация математического образования студентов-математиков имеет специфику, определяющуюся в первую очередь особенностями их профессиональной подготовки.

Анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования классической математической специальности [4], знакомство с практикой преподавания студентам-математикам позволили выделить такие особенности их профессиональной подготовки.

Высокий уровень специальной научно-теоретической подготовки студентов классической специальности. Действительно, студенты-математики в ходе обучения, как правило, получают значительный уровень фундаментальной научно-математической подготовки. Согласно государственному образовательному стандарту высшего про-

фессионального образования [4] цикл общих математических и естественнонаучных дисциплин и цикл общепрофессиональных дисциплин составляет чуть менее 60% часов теоретического обучения студента-математика в вузе, не учитывая учебного времени на специальные дисциплины и дисциплины специализации. Это:

- общепрофессиональные дисциплины (математический анализ, алгебра, аналитическая геометрия, дифференциальные уравнения, интегральные уравнения, функциональный анализ, топология, теория функций комплексного переменного, уравнения с частными производными, теория вероятностей, математическая статистика, вариационное исчисление и др.) – около 42%;
- общие математические и естественнонаучные дисциплины (физика, концепции современного естествознания, теоретическая механика и др.) – около 17%.

В результате такой солидной общепрофессиональной подготовки выпускник-математик должен ставить и решать задачи, соответствующие его квалификации; строить математические модели для описания различных явлений и производить их анализ и т.п. Кроме того, в условиях развивающейся науки математик должен уметь пересматривать свои накопленные в процессе обучения знания, для чего ему необходимо видеть математические дисциплины в системе и взаимосвязи.

Однако далеко не каждый студент-математик в процессе обучения способен сразу систематизировать изучаемый математический материал. Как показывает практика, студенты воспринимают изучаемые математические дисциплины обособленно: им не всегда удаётся установить возможную связь между ними; проследить полезность методов одного математического направления науки в раскрытии и доказательстве утверждений другого. Опорой в составлении такой целостной системы математических знаний и соответственно в совершенствовании фундаментальной научной математической подготовки студентов может послужить *изучение научного наследия известных математиков*, посвятивших свои исследования разным областям математической науки; *знакомство с историей создания их научных трудов* и т.п.

Отсутствие специализированных профессионально-педагогических дисциплин в основной образовательной программе студентов классических специальностей. Профессионально-педагогическая подготовка чрезвычайно важна для выпускника классической специальности. Действительно, знакомство с квалификационной характе-

ристикой выпускника-математика, приведённой в государственном стандарте высшего профессионального образования [4], показало, что одним из объектов его профессиональной деятельности кроме научно-исследовательских центров, производственных предприятий, органов управления и т.п. являются образовательные учреждения, в частности учреждения среднего и высшего профессионального образования. И как показывает практика, 20–30% выпускников, получивших эту специальность, становятся преподавателями. Это требует серьёзного уровня профессионально-педагогической подготовки студента классической специальности. Студент-математик – потенциальный преподаватель математики – должен усвоить основные особенности организации учебно-воспитательного процесса в ссузе/вузе, а возможно, и в школе, обрести определённые навыки преподавания математических дисциплин. Кроме того, у студента как у будущего преподавателя должен сформироваться определённый набор личностных качеств, которые позволят ему успешно заниматься педагогической деятельностью, строить межличностное общение с коллегами, студентами и учащимися. Однако в федеральный компонент основной образовательной программы подготовки математика не входят дисциплины, обеспечивающие достаточную методическую готовность потенциального преподавателя к эффективной педагогической деятельности. Специализированная профессионально-педагогическая подготовка студентов-математиков осуществляется в основном за счёт включения в учебный процесс дисциплин регионального (вузовского) компонента и факультативных дисциплин: например, методики преподавания математики и курса истории математики, помогающих будущему педагогу осмыслить современный опыт преподавания и историю становления своего предмета.

Приведём пример используемых учебных пособий по истории математики, написанных для студентов-математиков, – это книги К.А. Рыбникова [12, 13], А.П. Юшкевича [16–18]. В них отражены лишь отдельные моменты и стороны развития математики как науки, что, безусловно, способствует повышению уровня профессиональной подготовки студента-математика. К сожалению, в этих пособиях очень ослаблена, а иногда не затрагивается совсем персоналистическая составляющая курса истории математики. На наш взгляд, будущему преподавателю для совершенствования профессионально-педагогической подготовки более полезны сведения о педагогах-классиках, заложивших основы преподава-

ния математических дисциплин и внесших значительный вклад в дело становления математического образования нашей страны, о профессиональных особенностях их педагогической деятельности, о профессионально значимых качествах преподавателя, отраженных в этой деятельности. Это в некоторой степени будет компенсировать недостаток профессионально-педагогической и методической подготовки будущих педагогов и отчасти вооружать их полезными психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для организации эффективного образовательного процесса. Поэтому *процесс историзации математического образования студентов-математиков, проводимый в ходе профессионально-педагогической подготовки, должен иметь, на наш взгляд, персоналистическую направленность*. В этом случае студенты – будущие преподаватели – на примере классиков науки и образования будут приобретать профессионально ценные качества педагога, приобщаться к проблемам педагогической деятельности, находить возможные пути реализации себя на педагогическом поприще и т.п.

Формирование личности студента классической специальности в двух направлениях – как учёного и как преподавателя высшей школы, а также определение приоритетов этих направлений в процессе будущей профессиональной деятельности.

Действительно, студент-математик, как будущий учёный и как потенциальный преподаватель математических дисциплин, должен учиться распределять время и усилия между научной деятельностью и процессом преподавания. Причём, как показывает практика, молодой специалист, начавший работать в вузе, действует односторонне. Он отдаёт предпочтение либо научно-исследовательской деятельности, в этом случае страдает учебно-воспитательный процесс, либо преподаванию, не уделяя достаточного внимания научным изысканиям. Равномерно распределять силы между научной и педагогической работой способен далеко не каждый учёный. Однако оба названных вида деятельности способствуют развитию личности учёного и преподавателя и взаимно дополняют друг друга: наука помогает преподавателю быть в курсе наиболее актуальных проблем преподаваемых математических дисциплин, творчески подходить к их преподаванию и сохранять профессиональную пригодность, а процесс преподавания (лекции, семинары, дискуссии на занятиях) позволяет учёному-математику активизировать мыслительную деятельность, совершенствовать организацию собственного научного труда и манеру из-

ложения научного материала. Поэтому умение совмещать науку и преподавание является необходимым условием успешного самоутверждения учёного и преподавателя, развития его творческой индивидуальности, что подтверждает Н.И. Пиров: «Тот, кто преподаёт и исследует, тот светом своего знания и светит, и греет» [9, с. 185].

Учёный-педагог, не имеющий опыта научной работы и преподавания, может научиться этому только у своих учителей, а также у педагогов-классиков. Как показывает практика, эффективным в данном случае является *использование конкретных примеров педагогов-математиков*, сыгравших важную роль в становлении и совершенствовании процесса преподавания математики, в развитии математики как науки, *умевших рационально организовывать свою деятельность*, разумно совмещать научно-математические исследования и преподавание. Такие примеры помогают будущему учёному-математику и преподавателю не только научиться распределять своё время в процессе научных занятий и педагогической деятельности, но и понять сущность и социальную значимость будущей профессии, позволяют показать, насколько обширной и значительной может быть деятельность учёного и преподавателя. Ведь профессионально подготовленный специалист-математик, как предполагается, должен быть широко образованным человеком, имеющим достаточно высокую общекультурную подготовку и не замыкающимся только на проблемах своих научных исследований и вопросах преподавания математических предметов.

Стремление к формированию целостной и разносторонне образованной личности студента-математика классической специальности. Студент-математик, как выпускник классического вуза, должен обладать широким спектром знаний в области многих других наук и культур, а не только математики, в частности в области гуманитарных, социально-экономических наук, различных видов искусства и т.п. В идеале это человек с самостоятельной жизненной позицией, весомыми убеждениями, морально-ценностными установками, комплексом гражданских качеств. Развитию личности студента-математика и формированию его гражданской позиции значительно способствует *знакомство с активными жизненными взглядами известных деятелей отечественного математического образования, с примером их неустанного служения науке, с их разносторонней общественно полезной деятельностью*, порою абсолютно не связанной с основным профессиональным научным интересом.

Воспитание будущих учёных-математиков, преподавателей высшей школы как представителей российской интеллигенции. Действительно, процессы модернизации системы высшего образования современной России обуславливают необходимость воспитания квалифицированных научно-педагогических кадров, которые в будущем могут составить значимую часть отечественной научной элиты. На наш взгляд, важно сформировать у будущих преподавателей высшей школы, совмещающих научно-исследовательскую деятельность с педагогической, чувство собственной профессиональной значимости – на исторических примерах классиков математической науки и математического образования показать важность для современного российского общества научно-педагогической элиты – социальной группы людей, профессионально занимающихся умственным трудом, формирующих культуру подрастающего поколения студентов, являющихся нравственным эталоном общества.

Выделенные особенности профессиональной подготовки студентов классической математической специальности позволили доопределить задачу, стоящую перед вузами, готовящими учёных и преподавателей математики. Она заключается в формировании гуманной, творческой, широко образованной личности учёного и преподавателя с уровнем подготовки, качественно соответствующим запросам общества и государства, профессионала как в научной деятельности, так и в преподавании. Поэтому весь образовательный процесс, в частности содержание историзации математического образования, используемые при этом формы учебно-профессиональной работы в вузе должны быть направлены на формирование личности учёного-педагога нового типа, с чёткой гражданской позицией, устоявшимися мировоззренческими взглядами, прочными убеждениями, высокой научно-методической подготовкой и уровнем профессиональной культуры, обеспечивающими успешное решение типовых и творческих задач профессионально-научной деятельности, эффективный выбор наиболее оптимальных способов решения различных проблем организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

При отборе историко-математического материала, направленного на формирование личности студента-математика, целесообразно руководствоваться следующими принципами.

Принцип историзма служит базисом историко-математических исследований [2, 6, 7, 10, 14]. Он предусматривает:

- построение процесса профессиональной подготовки студентов на традициях отечественной математической науки и образования;
- учёт специфики развития отдельных направлений математической науки при изучении вузовских математических дисциплин;
- исследование исторического научного вклада учёных в развитие математики;
- выявление морально-нравственных убеждений, ценностных установок известных деятелей науки и образования прошлого, исследование их мировоззренческих взглядов в процессе изучения жизнедеятельности, качественное внедрение выделенных нравственных ценностей и взглядов учёных в процесс формирования личности студентов.

Принцип персоналистической направленности предполагает осуществление историзации математического образования посредством обращения к ее персоналистической составляющей, т.е. к примерам личностей учёных и педагогов, которые своим служением и преданностью науке и образованию составили славу России.

Принцип научности и профессиональной направленности предполагает построение обучения на историческом материале подлинно научного характера, в частности анализ оригиналов научных работ (статей, докладов) отечественных учёных, по тематике, соответствующей научно-исследовательским интересам будущих учёных. Ретроспективный анализ научных достижений учёных-математиков не только положительно сказывается на развитии творческой мыслительной активности студента, что делает его профессионально пригодным для продуктивной научно-исследовательской деятельности, но и помогает будущему математику проследить весь путь научного математического знания, ознакомиться с методами математических исследований в конкретных математических разработках, что, безусловно, повышает уровень его фундаментальной научной подготовки по предмету.

Принцип культуросообразности является одним из передовых в современном образовании [8, 15]. История математики, традиции отечественной математической науки и образования являются мощным педагогическим средством формирования математической культуры, являющейся частью личностной культуры, с одной стороны, и неотъемлемым компонентом национальной культуры – с другой стороны. Поэтому воспитание будущего преподавателя и математика целесообразно строить на основе таких важных культурных

ценностей, которые составляют потенциал истории образования и науки. Такими ценностными элементами, на наш взгляд, могут являться компоненты научно-педагогического наследия известных педагогов-математиков, классиков отечественной науки и образования, которые имели важное образовательное, научное или прикладное значение в период функционирования в отечественной научной математической школе или в системе отечественного математического образования.

Принцип соответствия проявляется в соответствии:

- целей историзации математического образования и содержания историко-математического материала целям и содержанию учебно-воспитательного процесса студентов классической математической специальности (другими словами, исторический материал должен способствовать решению задач воспитания личности выпускника-математика, в частности развитию его духовно-нравственных качеств и формированию ценностных установок; развитию творческой активности; должен дополнять и расширять содержание тех математических дисциплин, которые изучаются студентами согласно государственному образовательному стандарту и составляют значимую часть их профессиональной подготовки);

- уровня преподавания содержанию предлагаемого исторического материала (так, преподаватель, обращающийся к научному творчеству учёного-математика на занятии, должен сам понимать и уметь объяснять основные математические приёмы, методы доказательств, используемые автором в научных работах и т.п.);

- уровня подготовки слушателей (студентов) сложности предлагаемого исторического материала (историзация математического образования на высоком уровне, необходимом студентам классической специальности университета, возможна лишь в том случае, когда студенты имеют серьёзную теоретическую подготовку по математике);

- результатов историко-математической подготовки требуемому уровню сформированности профессионально значимых качеств и профессиональных умений студента как будущего учёного-математика и преподавателя математики.

Эти принципы взаимно дополняют друг друга и действуют во взаимосвязи, которая проявляется, в частности, в непрерывном обращении к примерам исторических личностей.

Структура процесса формирования личности будущего учёного и преподавателя опирается на принципы процесса историзации математическо-

го образования студентов классической математической специальности и содержит следующие компоненты: мотивационный, целевой, содержательный и организационно-деятельностный.

Мотивационный компонент связан с мотивационной готовностью будущих учёных и преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности и опирается на чувство гордости за отечественную математическую науку и преподавание, преданность науке и образованию; уважение личности преподавателя и учёного со стороны окружения, коллектива; принадлежность представителей вузовской науки к российскому научному сообществу, слою интеллигенции российского общества; повышение уровня собственной профессиональной подготовки и др.

Целевой компонент направлен на постановку целей формирования личности будущего учёного и преподавателя математики:

- *образовательных* (повышение образовательного уровня студентов посредством знакомства с творческой деятельностью учёных-математиков прошлого, анализа их научных трудов, разъяснения способов получения математических результатов; формирование разностороннего математического кругозора путём изучения истории развития различных направлений математической науки; овладение методологией научного исследования, способами организации труда учёного на основе изучения научно-педагогической деятельности конкретной исторической личности; формирование системы знаний об истории преподавания отдельных математических дисциплин, входящих в современный университетский программный курс классических специальностей);

- *профессионально-развивающих научно-исследовательской направленности* (воспитание культуры математического мышления; развитие творческого стиля мышления, выработка умения креативного решения возникающих профессиональных проблем, поиска эффективных нестандартных способов преодоления затруднений и т.п.; формирование критических взглядов на математические проблемы прошлого и современности; развитие исследовательских навыков учёного; формирование научного мировоззрения; развитие способности к самообразованию в области математических наук и самовоспитанию в процессе усвоения математических знаний и формирования навыков математического исследования; развитие стремления к популяризации науки среди своих коллег и в будущем среди своих учеников);

- *профессионально-развивающих педагогической направленности* (знакомство студентов-

математиков как будущих преподавателей с исторически сложившимися традиционными методами преподавания математических дисциплин на основе изучения педагогической деятельности педагогов-классиков высшего математического образования; изучение отдельных приёмов и особенностей педагогической деятельности преподавателя высшей школы и др.);

– *воспитательных* (формирование системы общечеловеческих ценностей: нравственных (доброта, забота, терпимость к окружающим, совесть), политических (гражданственность, свобода, ответственность), художественно-эстетических (культура деятельности, творчество, красота, гармония) через обращение к научно-педагогическому наследию русской математической школы и образования; возбуждение интереса к математике и математическому образованию за счёт осознания богатства внутреннего содержания предмета, красоты научного знания и истинного значения математики для развития других наук; формирование патриотических чувств, чувства истинной гордости за отечественное математическое образование и науку посредством знакомства с деятельностью отечественных педагогов-математиков, служивших делу развития математического просвещения; развитие моральных и волевых качеств, профессионально важных для будущего учёного и преподавателя (уверенности в собственных силах, стремления к достижению научных результатов, трудолюбия, научного упорства, ответственности за собственные научные достижения и т.п.) на примере личностных качеств педагога-классика; воспитание уважения к научно-педагогическому труду коллег, к математическим и методическим достижениям прошлого через знакомство с работами, выполненными творцами математического знания).

Содержательный компонент определяет особенности отбора содержания исторического материала для осуществления процесса историзации математического образования, т.е. ориентацию на принципы историзации математического образования студентов классической математической специальности:

рассмотрение историко-математического материала, отвечающего программному материалу дисциплин и тематике вопросов, изучаемых студентами классической специальности на учебных занятиях в вузе (принцип историзма, принцип соответствия);

изучение и анализ доступных научных трудов отечественных математиков в той области математической науки, которая входит в круг научных

интересов будущих учёных (принцип историзма, принцип персоналистической направленности, принцип научности и профессиональной направленности);

работа с «ярким» историко-математическим материалом, иллюстрирующим важность и значимость математической науки для всеобщего научного знания, демонстрирующим компоненты общечеловеческой и математической культуры, которые формируются в процессе математического образования в вузе (принцип историзма, принцип культуросообразности).

Организационно-деятельностный компонент определяет методические особенности историзации математического образования студентов-математиков, позволяет рационально определить форму организации процесса историзации образования студентов-математиков.

В соответствии с выделенными принципами историзации математического образования студентов классической математической специальности, определяющими содержание компонентов процесса формирования личности будущего учёного-математика и преподавателя, структуру процесса формирования личности будущего учёного и преподавателя математики на основе историзации математического образования можно представить следующим образом (рис. 1).

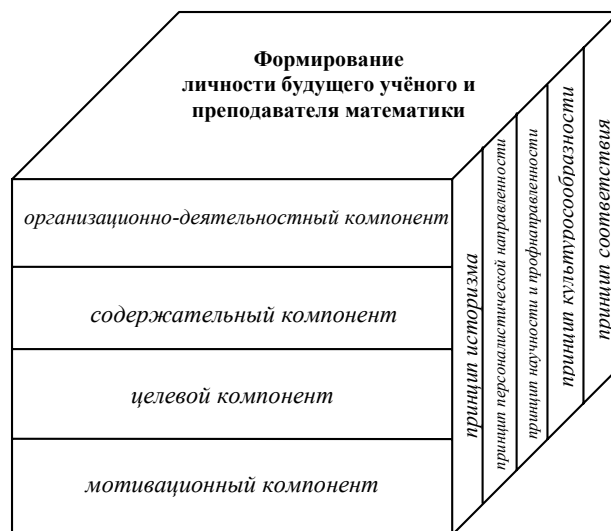


Рис. 1. Структура процесса формирования личности будущего учёного и преподавателя на основе историзации математического образования

В качестве формы организации обучения, эффективно способствующей формированию личности будущего учёного и преподавателя, мы пред-

лагаем использовать лекционно-семинарские историко-математические курсы, повышающие качество профессиональной подготовки студентов, актуализирующие и обогащающие методические и специальные предметные знания студентов-математиков, направленные на развитие различных характеристик творческой личности, способствующие формированию духовно-нравственных качеств

будущего преподавателя и учёного-математика.

Структура формирования личности будущего учёного и преподавателя математики на основе историзации математического образования может быть использована при совершенствовании профессиональной подготовки студентов других классических специальностей (физиков, информатиков, биологов, химиков и др.).

Библиографический список

1. Авдеева Т.К. Профессиональная подготовка и нравственное воспитание будущего учителя математики на трудах классиков математического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т.К. Авдеева. – М., 2005. – 30 с.
2. Белобородова С.В. Профессионально-педагогическая направленность историко-математической подготовки учителя математики в педвузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.В. Белобородова. – М., 1999. – 163 с.
3. Бурова Н.А. Курс истории математики как фактор гуманизации и гуманитаризации математического образования в педвузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.А. Бурова. – Новосибирск, 2000. – 196 с.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 010100 Математика [Текст]. – М., 2000.
5. Дробышев Ю.А. Александр Яковлевич Хинчин – математик и педагог [Текст] / Ю.А. Дробышев // Математика в современном мире: материалы 2-й Российской научно-практической конференции 8–9 октября 2004 года, Калуга / Под ред. Ю.А. Дробышева. – Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. – С. 5–20.
6. Дробышев Ю. А. Историко-математический аспект в методической подготовке учителя [Текст]. Монография. – Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2004. – 156 с.
7. Дробышев Ю.А. О целях подготовки учителя к реализации принципа историзма при обучении учащихся математике и возможностях их достижения [Текст] / Ю.А. Дробышев // Актуальные проблемы подготовки будущего учителя математики: Межвузовский сборник научных трудов: Вып. 2 / Под ред. Ю.А. Дробышева и И.В. Дробышевой. – Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000. – С. 31–40.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. – М.: Логос, 1999. – 382 с.
9. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения [Текст]. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
10. Полякова Т.С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете [Текст]: дис. ... докт. пед. наук. – Ростов н/Д., 1998. – 391 с.
11. Романов Ю.В. Теория и методика историзации геометрической подготовки учителя математики в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ю.В. Романов. – Ростов н/Д., 2002. – 240 с.
12. Рыбников К.А. История математики [Текст]. Т.1. – М.: Изд-во Московского университета, 1960. – 191 с.
13. Рыбников К.А. История математики [Текст]. Т.2. – М.: Изд-во Московского университета, 1963. – 336 с.
14. Томилова А.Е. Методика отбора содержания курса истории математики и его реализации в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 1998. – 230 с.
15. Харламов И.Ф. Педагогика [Текст]: Учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец. / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2002. – 517 с.
16. Юшкевич А.П. История математики. С древнейших времен до начала Нового времени [Текст]. Т.1. – М.: Наука, 1970. – 352 с.
17. Юшкевич А.П. История математики. Математика XVII столетия [Текст]. Т. 2. – М.: Наука, 1970. – 301 с.
18. Юшкевич А.П. История математики [Текст]. Математика XVIII столетия. Т. 3. – М.: Наука, 1972. – 496 с.

Y.V. LOBZINA

THE STRUCTURE OF A PERSONALITY DEVELOPMENT OF A FUTURE SCIENTIST AND A MATH TEACHER

The structure of a personality development of a future scientist and a math teacher that is done according to the marked by the author principles of math educations historisation of math students is described in the article.

Key words: *personality, scientist, math teacher, professional preparation, math educations historisation.*

В.Н. МАКАРОВА, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры детской речи
Орловского государственного университета
Тел. 8 910 307 55 49; vn_makarova@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РЕЧЕВОМУ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ

В статье представлены модели подготовки педагогов дошкольного профиля к речевому и лингвистическому развитию детей: нормативная модель педагога, подготовленного к работе по развитию речи детей; структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности педагога; модель процесса подготовки педагога в системе непрерывного профессионального образования. Модели иллюстрируют положения авторской концепции подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, профессиональная компетентность в области речевого развития детей, моделирование, модели подготовки педагогов.

Подготовка к речевому и лингвистическому развитию детей является компонентом профессиональной подготовки педагогов, обеспечивающим целенаправленное и методически грамотное воздействие на процесс усвоения ребенком родного языка в целях его оптимизации и развития речевой деятельности как необходимого условия социализации ребенка и успешности его обучения. Влияние на речь ребенка оказывается во всех случаях педагогического общения. Дети усваивают языковые нормы, образцы речевого поведения взрослого в процессе речевого общения с ним. Это происходит и тогда, когда сам педагог не ставит задачи речевого развития ребенка, когда он целенаправленно не воздействует на речь, но влияние это все равно осуществляется. Оно может оказаться как позитивным, так и негативным. В связи с этим названный компонент должен быть обязательной составляющей подготовки педагога любой квалификации.

Особое значение названный компонент профессиональной подготовки имеет для педагогов дошкольного образования. В раннем и дошкольном детстве эффективное педагогическое руководство процессом речевого развития детей чрезвычайно важно, так как именно этот период является сензитивным в усвоении родного языка и определяет дальнейшие достижения ребенка в интеллектуально-речевом развитии на последующих возрастных этапах. Рассматривая подготовку педагогов дошкольного образования, важно иметь в виду, что цель развития речи детей на этой ступени определяется следующим образом: развитие правильной, образной устной речи как средства общения и познания, навыков речевого общения на основе овладения литературным языком своего народа, подготовка к усвоению языка как системы (М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.). В дошкольном детстве правомерно говорить об элементарном лингвистическом образовании, так как ребенок осознает на элементарном уровне явления языка и речи, способен к анализу, неосознанному обобщению явлений языка, то есть обладает металингвистическими способностями (О.С. Ушакова, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин и др.). Отсюда следует, что оправданно рассматривать проблему подготовки педагогов не только к речевому, но и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста (далее по тексту – подготовка к РЛРД).

Обращение к современной теории и практике профессионального педагогического образования позволило заключить, что подготовка педагогов в системе непрерывного профессионального образования на всех его уровнях и независимо от статуса образовательного учреждения строится на общей методологической установке – ценности человеческой личности. Независимо от уровня образования, который получил выпускник, он в процессе своей педагогической деятельности имеет дело с неповторимой личностью. Субъектами взаимодействия в его профессионально-педагогической деятельности являются обучающиеся, воспитанники разного возраста, попавшие в различные жизненные обстоятельства, пребывающие в разных условиях, но в любом случае представляющие человеческие индивидуальности. Отсюда следует, что педагог должен решать профессиональные задачи высокого уровня сложности. Каждый раз, независимо от уровня профессионального образования, он сталкивается с необходимостью анализа конкретной ситуации и самостоятельного принятия решения, нахождения новых способов выполнения педагогической задачи, то есть имеет дело с классом сложных диагностических или творческих задач.

Таким образом, на любой завершенной ступени профессионального образования у педагога важно сформировать профессиональную компетентность на таком уровне, который позволит находить творческое решение педагогических задач в различных ситуациях взаимодействия с воспитанниками, исключить шаблонный подход к выбору педагогических способов воздействия по отношению к разным детям с их индивидуальными особенностями.

Следовательно, целевые установки на разных уровнях непрерывного педагогического образования сходны и направлены на конечный результат профессионального образования: развитие личности педагога и формирование его профессиональной компетентности.

Целью подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста является *формирование профессиональной компетентности в области речевого развития детей*, которую следует рассматривать как уровень образованности педагога и сформированности его профессионально-личностных качеств, позволяющий находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей овладения родным языком, обеспечивать речевое развитие детей в соответ-

ствии с требованиями образовательных стандартов, учитывая условия социальной среды.

В нашем случае образованность следует рассматривать как качество педагога, которое позволяет ему свободно ориентироваться в проблемах речевого и лингвистического развития детей и решать связанные с ними педагогические задачи, опираясь на систему общих и профессиональных знаний и умений, дополняя недостающие элементы путем самообразования.

Профессионально-личностные качества педагога – это такие характеристики умственной и эмоционально-волевой сторон его личности, которые являются особенно значимыми в работе по речевому и лингвистическому развитию детей и определяют наряду с образованностью успешность педагогической деятельности в этой области.

Авторская концепция подготовки педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста представляет собой систему взглядов, определяющих понимание сущности, содержания и специфики этого процесса, точку зрения на совокупность явлений, определяющих подготовку как процесс и как результат, объединенных замыслом совершенствования существующей подготовки педагогов в системе непрерывного профессионального образования, улучшения ее качества.

Абстрагированным выражением концепции подготовки педагогов к РЛРД в системе непрерывного профессионального образования может выступить модель, в которой раскрываются и описываются скрытые внутренние связи, обеспечивающие целостность авторской концепции.

В процессе разработки модели подготовки педагогов мы опирались на точку зрения В.В. Краевского, который определяет модель как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции объекта или предмета исследования. В нашем случае предметом исследования является подготовка педагогов к РЛРД как *процесс и результат* непрерывного профессионального образования.

Модель комплексная, она включает в себя *нормативную модель педагога*, подготовленного к работе по РЛРД; *структурно-содержательную модель* формирования профессиональной компетентности педагога в области РЛРД в системе непрерывного профессионального образования как результата подготовки; *модель процесса* подготовки педагогов к РЛРД в системе непрерывного профессионального образования. Комплексность модели обосновывается тем, что подготовка педагогов к РЛРД рассматривается с процессуаль-

ной и результативной сторон, а также в силу того, что изучаемый феномен сложный, многоаспектный, представляет собой систему, имеющую несколько структурных уровней.

Раскроем структуру и содержание каждой из названных моделей.

Основу разработки первой модели – нормативной модели педагога – составили теоретические аспекты нормативно-функционального моделирования в образовательном процессе вуза, обоснованные в исследованиях В.В. Гусева, А.В. Новикова, Ю.Д. Ражева и др. [2, 4, 5].

Нормативная модель педагога, подготовленного к работе по РЛРД дошкольного возраста, – это модель идеального *выпускника* соот-

ветствующего уровня профессионального образования (среднего, высшего, дополнительного профессионального), на приближение к которому должны быть направлены усилия всего преподавательского и управленческого состава учреждений педагогического образования. Идеальный выпускник обладает профессиональной компетентностью в области РЛРД как таким уровнем образованности и сформированности профессионально-личностных качеств, который позволяет эффективно решать профессиональные задачи разного уровня сложности в различных видах деятельности. Графически нормативная модель педагога, подготовленного к работе по РЛРД, представлена на рис. 1.

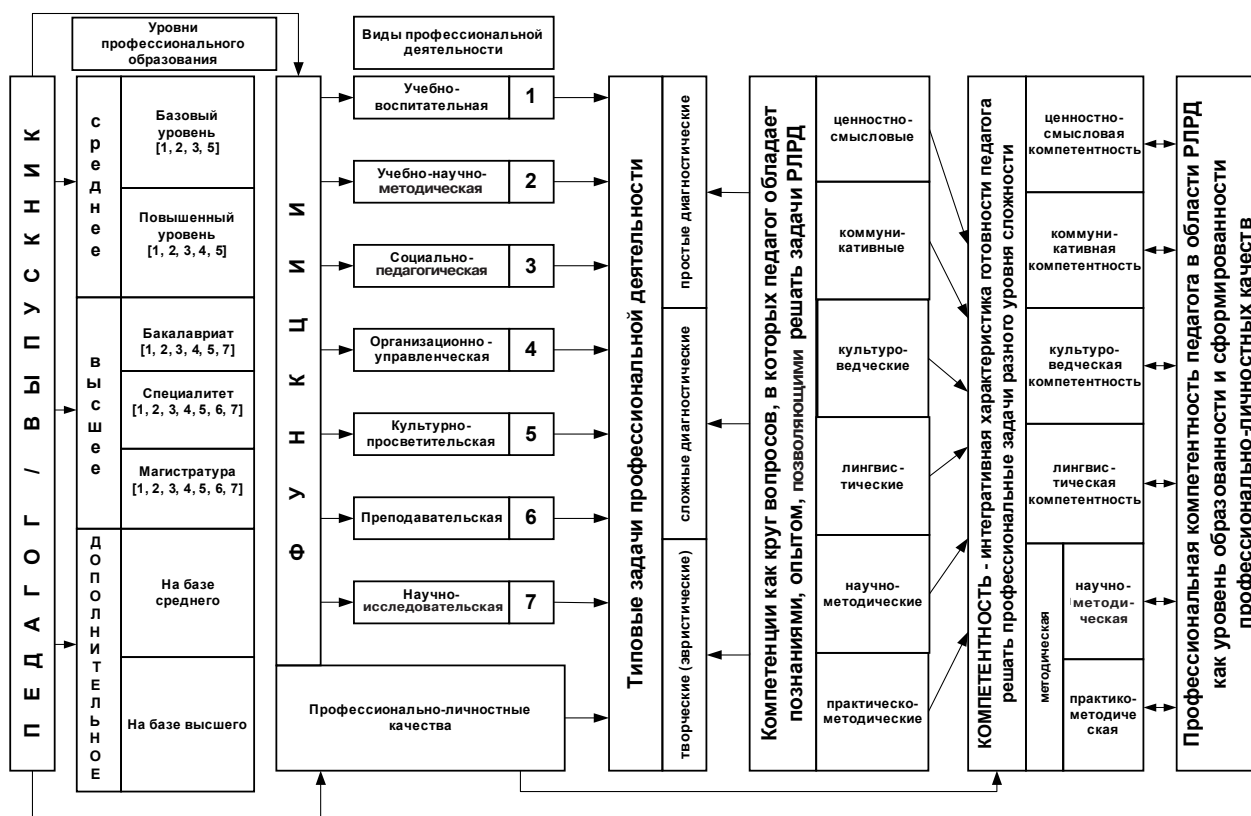


Рис. 1. Нормативная модель педагога, подготовленного к работе по РЛРД дошкольного возраста

Модель включает совокупность интегративных характеристик готовности педагога решать задачи РЛРД – *компетентностей* (ценностно-смысловой, коммуникативной, культуроведческой, лингвистической, методической), являющихся результатом усвоения соответствующих *компетенций* – круга вопросов, в которых педагог обладает знаниями, опытом. Задачи РЛРД представлены в модели через *типичные задачи профессиональной деятельности* (творческие, сложные диагностические, простые диагностические), которые педа-

гог решает в *разных видах деятельности*, выполняя при этом различные *функции*.

На каждом уровне непрерывного образования определяется свой набор видов деятельности педагога, который задан в нормативных документах (образовательных стандартах, квалификационных характеристиках выпускников, должностных инструкциях и др.). Наиболее типичный вариант сочетаемости видов деятельности педагогов на каждом уровне непрерывного профессионального образования указан в модели набором соответ-

ствующих цифр. Например, на базовом уровне среднего профессионального образования студенты готовятся к выполнению учебно-воспитательной, учебно-методической, социально-педагогической, культурно-просветительской деятельности с детьми дошкольного возраста и их родителями. На уровне высшего профессионального образования к названным видам деятельности добавляются научно-методическая, организационно-управленческая, преподавательская, научно-исследовательская. На уровне дополнительного профессионального образования на базе среднего или высшего комплекс видов профессиональной деятельности определяется в зависимости от конкретных функций, которые выполняют работающие педагоги в соответствии с должностными обязанностями, квалификационной категорией, особенностями организации образовательного процесса в конкретном учреждении. Например, педагоги, включенные в работу экспериментальной площадки, функционирующей на базе их учреждения, могут осуществлять научно-исследовательскую деятельность, активнее выполняют культурно-просветительские функции. Набор видов деятельности и определяет отличия в содержании подготовки, обеспечивающей способность выпускников решать педагогические задачи соответствующего уровня сложности.

Профессионально-личностные качества педагога, определяющие успешность решения профессиональных задач в области РЛРД, являются общими для всех уровней профессионального образования, для всех видов деятельности, поэтому они в модели представлены в отдельном блоке.

Таким образом, нормативная модель педагога отражает научно обоснованные нормы и требования к специалисту, представленные через виды профессиональной деятельности и профессионально-личностные качества, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии и вместе с тем создают условия для развития личности. Эта модель не является жесткой стандартной схемой, а представляет собой гибкую ориентировочную основу развития педагога, дающую ориентиры объективных требований к выпускнику на разных уровнях непрерывного профессионального образования.

Структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности педагога в области РЛРД в системе непрерывного профессионального образования отражает целевые и структурно-содержательные компоненты образовательного процесса. Графически эта модель представлена на рис. 2.

Цель профессиональной подготовки – профес-

сиональная компетентность в области РЛРД – достигается в процессе совместной деятельности преподавателей и обучающихся по усвоению модулей – совокупности учебных дисциплин, имеющих определенную логическую завершенность по отношению к установленным результирующим единицам образования (компетенциям в области РЛРД). Ценностно-смысловые компетенции и профессионально-личностные качества формируются в целостном образовательном процессе, являются результатом не только усвоения учебных дисциплин, но и прежде всего самообразования и самовоспитания. Они выделены в модели отдельными блоками.

Совокупность модулей, входящих в основную образовательную программу соответствующего уровня образования (среднего базового или повышенного, высшего на уровне бакалавриата, специалитета или магистратуры, дополнительного профессионального на базе среднего или высшего), обеспечивает формирование (или совершенствование) у обучающихся компетенций в соответствии с конкретными видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники. Как уже отмечалось, виды профессиональной деятельности определяются нормативными документами (образовательными стандартами, квалификационными характеристиками выпускников, должностными инструкциями и пр.), в модели они указаны цифрами, которыми обозначены и в рассмотренной выше нормативной модели педагога, подготовленного к работе по РЛРД.

Остановимся подробнее на характеристике структурно-содержательных компонентов образовательного процесса, представленных в модели.

Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) в соответствии с Законом РФ «Об образовании» определяется как документ (комплект документов), определяющий в соответствии со стандартом содержание профессионального образования определенного уровня по конкретной специальности. Основные образовательные программы определяются учебными заведениями совместно с заинтересованными участниками образовательного процесса.

При проектировании ОПОП мы предлагаем выделять совокупность модулей (в свою очередь, являющихся совокупностью учебных дисциплин), которая обеспечивает достижение цели-результата – профессиональной компетентности в области РЛРД у выпускников системы непрерывного педагогического образования. Результат образования выступает системообразующим фактором по отношению к требованиям к програм-

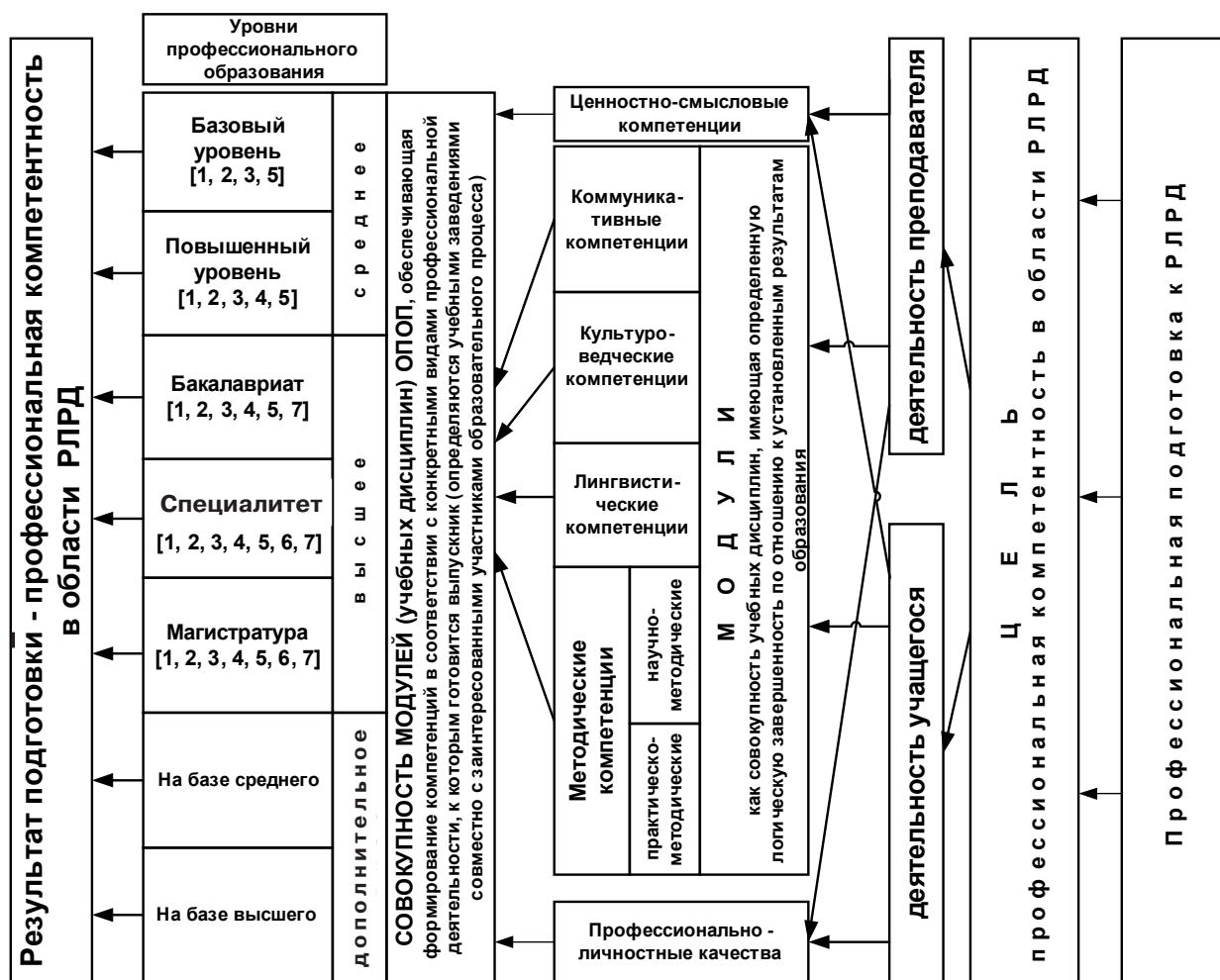


Рис. 2. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности педагога в области РЛРД в системе непрерывного профессионального образования

мам разного уровня и направленности. Результат образования раскрывается через систему компетенций выпускников.

Требования к программам по отдельным дисциплинам должны формулироваться исходя из требований к результатам обучения, но каждая дисциплина конкретизирует их своим предметным содержанием и методами изучения (освоения). Важной задачей является реализация именно такого подхода к проектированию структурно-содержательных компонентов образовательного процесса: к результатам освоения основной образовательной программы через результаты освоения отдельных дисциплин.

Наполнение конкретными учебными дисциплинами может существенно отличаться в разных образовательных учреждениях, так как оно зависит от условий реализации основных образовательных программ, включая кадровое, учебно-методическое и информационное, материально-техническое обеспечение образовательного процесса,

а также от базового образования и уровня подготовки обучающихся, нормативных сроков обучения, региональных особенностей системы образования и др.

Таким образом, структурно-содержательная модель формирования профессиональной компетентности педагога в области РЛРД в системе непрерывного профессионального образования, отражая целевые и структурно-содержательные компоненты образовательного процесса, задает некий алгоритм работы по созданию (совершенствованию) образовательной программы, направленной на достижение цели-результата с учетом специфики образовательного учреждения.

Модель процесса подготовки педагогов к РЛРД в системе непрерывного профессионального образования включает в себя целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты. В данной модели отражены также совокупность факторов, влияющих на результативность подготовки педагогов к РЛРД, и усло-

вий, обеспечивающих успешную реализации теоретической модели в современной системе непрерывного педагогического образования. Графически модель представлена на рис. 3.

Данная модель отражает структуру педагогического процесса и включает следующие уровни: целевой, содержательный, технологический, результативный.

Целью реализации данной модели является формирование профессиональной компетентности на таком уровне, который позволит обеспечивать РЛРД в соответствии с требованиями образовательных стандартов, учитывая условия социальной среды.

Успешное достижение цели подготовки педагогов к РЛРД может быть обеспечено, если опираться на совокупность *научных подходов*; учитывать *закономерности* усвоения языка ребенком в онтогенезе, педагогической деятельности по РЛРД, профессионально-педагогической подготовки к РЛРД в системе непрерывного профессионального образования; реализовывать *принципы* в области усвоения языка ребенком в онтогенезе и педагогического влияния на его речь, в области профессиональной подготовки педагогов. Подходы, закономерности и принципы составляют *научное обеспечение* процесса подготовки педагогов к РЛРД в системе непрерывного профессионального образования.

Целевые установки на разных уровнях непрерывного педагогического образования сходны. Профессиональная компетентность в области РЛРД должна быть сформирована у всех педагогов в процессе их подготовки к педагогической деятельности, на уровне дополнительного профессионального образования она совершенствуется. Таким образом, процесс подготовки характеризуется векторной устремленностью к нормативной модели педагога, подготовленного в работе по РЛРД. Различия на разных уровнях педагогического образования выявляются в содержательном и технологическом компонентах, что находит отражение в модели.

Содержание образования в области РЛРД определяется компетенциями, которые рассматриваются как содержательные элементы образования, некий стандарт, содержащий требования к готовности выпускника, заданную норму его подготовки. На разных уровнях непрерывного педагогического образования отличия в содержании проявляются в соотношении теоретической и практической подготовки и определяются как фактологический (практический), теоретический и рефлексивный уровни.

Отличия в содержании образования находят

свое отражение в *содержании обучения*, которое в свернутом виде представлено в образовательном стандарте, учебных планах, учебных программах, учебных пособиях и дидактическом материале.

Содержание обучения на разных уровнях педагогического образования, на той или иной ступени подготовки педагогов должно учитывать уровень образования, полученный обучающимися на предыдущих ступенях, наращивать, дополнять содержание, повышать уровень его усвоения от фактологического до рефлексивного. Таким образом обеспечивается преемственность в содержании обучения.

Содержание образования по своей сущности шире и полнее содержания обучения, часть требований к специалисту, названных в содержании образования, реализуется во внеучебных формах, средствами воспитания, самообразования.

В связи с тем, что в современных условиях предоставлены большие права образовательным учреждениям в формировании содержания образования и содержания обучения, стоит проблема определения оптимальной совокупности требований к набору учебных дисциплин и их содержанию с учетом профиля деятельности педагога, выполняемых им функций в различных видах деятельности. Таким образом, в этом контексте полезно обращаться к структурно-содержательной модели формирования профессиональной компетентности. Поиск наилучшего варианта сочетания учебных дисциплин, согласованности в определении дидактических единиц содержания обучения, взаимосвязи форм учебной и внеучебной деятельности обучающихся – важная задача разработчиков содержания учебных планов, программ, пособий и дидактического материала.

Технологический компонент представляет в модели педагогические *методы, средства*, организационные *формы* обучения, воспитания и самообразования, совокупность которых создает комфортную и адекватную целям образовательную среду, содействующую освоению всеми обучающимися необходимых компетенций и достижению запланированных на каждом уровне образования результатов.

Результативный компонент в модели отражает демонстрируемый выпускником по завершении образования *уровень сформированности профессиональной компетентности в области РЛРД*, корректно измеряемый в соответствии с критериями оценки степенью обладания ценностно-смысловыми, коммуникативными, культуроведческими, лингвистическими и методическими компетенциями, а также сформированностью профессионально-личностных качеств. Уровни

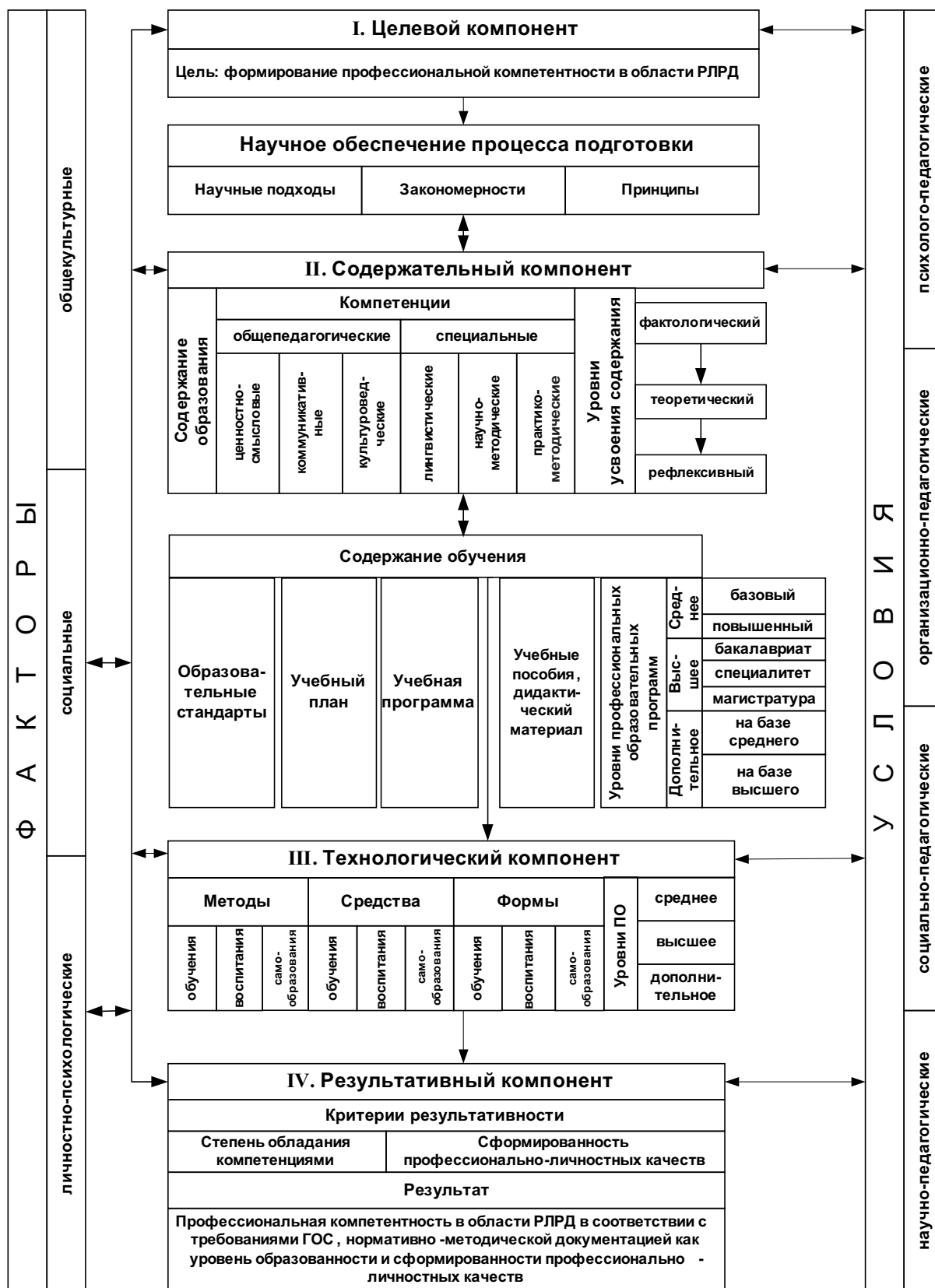


Рис. 3. Модель процесса подготовки педагогов к РЛРД в системе непрерывного профессионального образования

сформированности профессиональной компетентности определяются на каждом этапе непрерывного профессионального образования в соответствии с выделенными показателями и могут характеризоваться как высокий, достаточный, допустимый, критический. Последний свидетельствует о неготовности педагога к целенаправленной и методически грамотной работе по РЛРД, о несоответствии характеристик выпускника нормативной модели педагога как качественно подготовленного профессионала.

Для того чтобы судить об уровне профессиональной компетентности педагога в процессе его профессионального развития, оценивать степень сформированности отдельных компонентов, своевременно корректировать систему профессиональной подготовки на разных ее этапах, целесообразно разрабатывать соответствующие шкалы определения уровней.

В модели обозначены факторы, влияющие на результативность подготовки педагогов к РЛРД. На основе теоретического анализа научных фактов, обобщения педагогического опыта нам удалось выявить совокупность общекультурных, социальных и личностно-психологических факторов.

Процесс подготовки педагогов в системе непрерывного профессионального образования может быть эффективным при определенных условиях. В модели представлены четыре группы условий: научно-педагогические, социально-педагогические, организационно-педагогические и психолого-педагогические.

Несмотря на то, что модели не могут в полной мере отражать содержание реальных объектов, так как являются лишь их формализованными аналогами, они позволяют рассматривать наиболее важные с точки зрения проводимого исследования свойства и характеристики объекта. Представленные в нашем исследовании модели в своей совокупности позволяют и исследователю, и преподавателю-практику, включенному в процесс профессиональной подготовки педагогов, ориентироваться в своих действиях на цель-результат, обоснованно отбирать и структурировать содержание подготовки педагогов к РЛРД, обеспечивать процесс профессиональной подготовки во взаимосвязи всех его компонентов, ориентируясь на вполне конкретные критерии и показатели успешности выполнения поставленных задач.

Библиографический список

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: Учебн. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 400 с.
2. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования [Текст]: Монография. – Орел: ВИПС, 1997. – 238 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Новиков А.В. Информатизация юридического образования в вузовской системе профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере экономической безопасности Российской Федерации [Текст]: Монография / А.В. Новиков. – М.: ВНИИ МВД России, 2007. – 336 с.
5. Ражев Ю.Д. Педагогическое моделирование содержания подготовки военно-педагогических кадров в системе непрерывного профессионального образования [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / Ю.Д. Ражев. – М., 1999. – 26 с.
6. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
7. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001. – 240 с.
8. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи [Текст]: Учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

V.N. MAKAROVA

MODELLING OF TRAINING TO SPEECH AND LINGUISTIC DEVELOPMENT OF CHILDREN

The article presents the models of training of preschool teachers to speech and linguistic development of children: normative model of the teacher trained to the speech development of children; structural substantial model of formation of professional competence of a teacher; functional model of training of a teacher in the system of continuing professional education. The models illustrate the propositions of the author's conception of training of teachers to speech and linguistic development of children in the system of continuing professional education.

Key words: professional training of teachers, professional competence in the sphere of speech development of children, modeling, models of teachers' training

А.Е. МАНТУЛИН, старший преподаватель, соискатель ученой степени кандидата наук Орловского государственного технического университета по специальности

13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»

Тел.: (4862) 555524 (раб.), (4862) 557185 (дом), 89102009983; mae57@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАУЧНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ КВАЛИФИКАЦИИ БАКАЛАВР

Переход на двухуровневую систему образования предполагает поиск путей совершенствования и повышение эффективности процесса обучения. Содержание теоретического и практического циклов обучения определяется рациональной направленностью обучения с учетом основных положений законов и постановлений РФ об образовании, Концепции развития дизайна и мировых тенденций развития дизайнерской деятельности.

Ключевые слова: бакалавр, концепция, самостоятельность, деятельность, моделирование, прототипирование.

Анализ социально-экономических изменений в обществе позволяет определить базовый фундамент содержания образования и пути совершенствования профессиональной подготовки, отвечающие требованиям времени и перспективам развития. Для активизации самостоятельной научно-творческой деятельности сначала определим основные функции обучения: социализация и профессионализация. Эти функции взаимосвязаны, подвижны и требуют постоянного совершенствования. Получение профессиональных знаний и умений в современных условиях дизайнерской деятельности требует постоянного самосовершенствования. Только при таком подходе к самостоятельной деятельности полученные знания и умения будут востребованы в обществе. Значит, социальный аспект является определяющим для формирования структуры и содержания образования, а также перспектив его развития. Развитие автоматизированных и информационных технологий, используемых в дизайнерской деятельности, вызывает необходимость пересмотра методов подготовки специалистов, определения объема материала для самостоятельного изучения, а также контроля уровня и качества усвоенных самостоятельно знаний и умений. Поэтому корректируется не только структура и содержание учебных программ, но и методика подачи материала.

Самостоятельная научно-творческая деятельность студентов-дизайнеров квалификации бакалавр строится с учетом основных компонентов структуры деятельности:

- умения построить прогностическую модель среднего пространства;
- овладения процессом преобразования объектов (технология и инструменты дизайнерской деятельности);
- совершенствования выполнения деятельности (мастерство и профессиональная мобильность);
- соответствия средств выражения и отношения к действительности принятым в обществе нормам и целям;
- активности и коммуникативности деятельности.

Процесс познания, направленный на восприятие, переработку и применение полученных знаний, в психолого-педагогическом аспекте всегда социально-обусловленный вид деятельности, направленный на получение знаний, навыков и умений, необходимых в практической деятельности. Важным является положение, выведенное Л.С. Выготским, что всякий труд есть деятельность, определяемая сознательным поведением человека. Поэтому при изучении профессии недостаточно использовать

только аналитический подход, когда соотносятся определенные операции с элементарными психическими функциями. Необходим целостный подход с изучением сложных психических функций в трудовой деятельности в целом (2). Л.С. Выготский обращает внимание на необходимость объединения в деятельности «мышления и умения», «теории и практики», образующих структуру трудовой деятельности. Кроме того, для определения критерия успешности самостоятельной деятельности необходимо обратиться к исследованиям второй половины XX века (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В этих исследованиях было определено понятие «ориентировка» как исследовательский вид деятельности, формирующий психический образ (3). Этот образ несет ориентировочную функцию в любой утилитарной деятельности. Таким образом, ориентировка, являясь реальностью сознания, оказывает влияние на характер деятельности изнутри. На основе этих исследований была развита теория поэтапного формирования умственных действий.

В 60-е годы XX века в американской психологии (Скиннер, Краудер) возникает новое направление, получившее название «программированное обучение». С учетом этих исследований советские ученые переконструируют ориентировочные основы (предметное содержание, полнота и типы обобщения, качество формируемых умений). Обучение проводится с использованием «учебных карт», представляющих собой фиксированную программу нормативной деятельности. Результаты этих исследований выявили новые проблемы, позволяющие говорить о необходимости соответствия и единства теоретического и практического циклов обучения.

Формы жизнедеятельности человека, творческие и профессиональные возможности определяются его деятельными способностями, как интеллектуальными, так и исполнительскими. Развитие и воспитание деятельных способностей происходит в течение всей жизни, уровень и глубина их зависят от потребности самого человека. Значит, и качество образования все более будет зависеть от личностных факторов: активности, избирательности, творческого настроения и самостоятельности.

Психологи установили закономерную зависимость эффективности познавательных процессов от направленности интересов, потребностей и установок личности. Сознательный подход к процессу познания определяет одно из важнейших условий эффективности самостоятельной деятельности. Приобретение внутренней потребности в необходимости самостоятельного приобретения знаний, личного опыта деятельности в процессе обучения приводит к осознанному уточнению и пони-

манию целей учебного материала, четкому планированию действий, их последующей реализации и самоконтролю итогов выполненных заданий. Самостоятельная научно-творческая деятельность постепенно приобретает организационный процесс действий, приводящий к успешному решению профессиональных образовательных задач.

Осознанный механизм значимости предполагает наличие объективно-критической оценки изучаемого материала и заинтересованности на всех этапах самостоятельной деятельности. В процессе обучения всегда присутствуют внешние и внутренние стимулы деятельности. Внешние стимулы (расписание занятий, задания преподавателя и т.д.) носят социальный, обязательный характер, побуждают и активизируют самостоятельную деятельность студентов. Внутренние стимулы или мотивы (намерения, желания, ответственность, интерес и т.д.) характеризуют психологическую готовность или неготовность студента к активному процессу познания. Профессиональные мотивы деятельности образуют своеобразный фундамент для активизации самостоятельной научно-творческой деятельности.

Социальные характеристики самостоятельной деятельности определяются в первую очередь объективной потребностью общества в профессионалах, обладающих определенными знаниями и навыками, что, в свою очередь, определяет линейку требований к ним в психолого-педагогическом плане. Современные тенденции развития общества и профессии дизайнера достаточно четко позволяют сформулировать эти требования и определить специфику форм и методов самостоятельной деятельности студентов. Изменения характера и содержания деятельности в новых условиях требуют от специалиста значительного возрастания его творческого потенциала, высокого уровня интеллектуального развития и современных форм теоретического мышления.

Общество формирует социальный заказ на специалиста, способного ориентироваться в новых стремительно меняющихся условиях труда, обладающего профессиональной мобильностью, способностью переключаться на другие участки деятельности. Важными для изучения становятся вопросы формирования и развития творческой личности специалиста, обладающего новым типом мышления.

Для совершенствования самостоятельной деятельности был разработан и экспериментально исследован метод проблемного обучения, который по сравнению с иллюстративно-обобщающим методом был значительным шагом вперед в педагогическом опыте. В основу проблемного обучения были положены важнейшие для обучения

условия: формирование исходной познавательной мотивации, активизация самостоятельного поиска, система подсказок, которая позволяла использовать имеющиеся знания. При наличии существенных плюсов этого метода необходимо отметить, что он способствует формированию лишь эмпирического мышления. Его методические принципы не позволяли студентам находить методы разрешения проблемных ситуаций и организации собственной деятельности.

В современном мире приобретают особое значение интеллектуальные компоненты самостоятельной деятельности, что предполагает владение методами моделирования на основе визуальных и виртуальных прототипов. Сначала дадим определение основных понятий. Под моделированием понимается процесс построения, изучения и применения моделей с использованием анализа и синтеза, абстракций, аналогий, гипотез и других категорий и методов познания. Прототипирование – разработка идей, которые описывают продукт, систему или услугу на основе дизайн-исследования и интуиции. Цель прототипирования не в создании точного образца конечного решения, а в поиске основной идеи, которая поможет работать с проблемой. Прототип идеи может быть выражен рисунком или моделью без совершенной отработки, но они позволяют выстраивать стратегию решения проблемы на основе интуиции. Модель – опытный образец, аналог изучаемого объекта, выступающего в качестве исследования. Для создания дизайн-продукта выстраивается четкая логическая цепочка действий. На основе виртуальных прототипов создается идеальный, гармоничный вариант решения с определением его практической значимости, затем выстраивается гипотеза, которая отрабатывается посредством моделирования. Продуктивная оценка определяет степень ограничений в идеализации. Созданная теоретическая модель на основе прототипов, с учетом функциональных ограничений позволяет определить ее характеристики. Посредством моделирования создается теория о свойствах и качествах необходимого дизайн-продукта. Создание объемной модели продиктовано необходимостью проверки на практике теоретической модели.

Моделирование деятельности на основе визуальных и виртуальных прототипов позволяет под новым углом зрения рассмотреть сложившийся характер организации пространства, элементы среды, предметы быта, чтобы представить экспериментально возможный характер изменений. Особенно важен такой опыт для студентов, которые в учебной профессиональной деятельности

должны разрабатывать идеи, которые будут востребованы обществом в будущем. Именно прогнозированию отводят значительное внимание современные зарубежные дизайнерские фирмы и компании, которые рассматривают современный дизайн как бизнес-проектирование, необходимое для всех сфер жизни.

Моделирование системы, ее структур и форм существования позволяет организовать и саму деятельность с объектом при его теоретическом и практическом освоении. Метод моделирования дает навыки для самостоятельной организации деятельности. Студент выделяет предмет деятельности, определяет характер необходимых средств, соотносит цель с условиями ее достижения, оценивает продукт своей деятельности. Мы можем говорить о том, что студент может наметить план своей деятельности в целом, он практически строит обобщенную ориентировочную основу деятельности по решению необходимых задач. В учебных заданиях, как правило, рассматривается идеальная форма существования материального мира, его свойств, связей и отношений. Кроме того, происходит ориентация на общественную практику, выработанные ею операции и способы действий, посредством которых познается и совершенствуется объективная реальность.

В настоящее время повышается продуктивная ценность полученных знаний, поскольку во всех развитых странах наблюдается зависимость между уровнем образования и уровнем материального благополучия. Стратегия развития высшего образования требует освоения новых форм и методов подготовки будущих дизайнеров с внедрением современных технологий, позволяющих адаптироваться к новым складывающимся условиям жизни, а значит, и создания всех условий для самореализации. В новых условиях экономического и социального развития работодатели отдают предпочтение специалистам универсального профиля, обладающим знаниями и навыками в двух и более смежных областях, отсюда возникает необходимость подготовки мобильно подвижного специалиста (4). Особое значение приобретает поиск эффективных способов применения полученных знаний, которые позволяют в процессе обучения разрешать актуальные проблемы среднего окружения конкретного города.

Всякая деятельность осуществляется по этапам, необходимым для достижения ее цели. Исходный этап – изучение спроса, потребности в какой-либо деятельности. Спрос можно спрогнозировать, учитывая определенные количественные и качественные характеристики. Так, например, учитывая рост рождаемости, можно спрогнози-

ровать, что через пять–семь лет возникнет необходимость в проектировании и строительстве детских садов, школ нового качества. На основе такого прогноза можно программировать, т.е. детально разрабатывать, содержание (состав) и форму (порядок действий). Программа служит основой планирования, этапа реализации, когда деятельность посредством проектирования начинает переходить в план материальный. Сначала мы определим, что мы хотим предоставить нашим детям. Так, при планировании детских садов нового типа необходимо учитывать наличие в проекте помещений для библиотеки, занятий искусством, музыкой, спортом, компьютерного зала и т.д. Учитывая национальные приоритеты, детям необходимо создать все условия для полноценного развития. Ведь под проектированием понимается социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации. Поэтому уже в учебных проектах должны учитываться эти социально-экономические изменения.

Дизайнерская деятельность во многом определяется сложившейся системой мирового образовательного процесса, изучение которого становится необходимостью в новых условиях деятельности. В середине 80-х годов XX века в Великобритании была разработана культурная программа по возрождению английских городов (1). Основная идея программы была направлена на то, что искусство и культура способствуют улучшению городской среды и повышению уровня жизни. В 1988 году Институт политических исследований подготовил документ о значении искусства для экономики Великобритании. Этой теме был посвящен ряд конференций, организованных Англо-Американской ассоциацией искусства.

Исходя из этих документов, приоритетным направлением в области студенческой исследовательской деятельности становится городская среда, ее гармонизация с использованием искусства. Курс обучения строится на основе современных технологий проектирования среды. Состав проекта по организации среды включает разработанную концепцию, выбор материалов и предметов наполнения пространства с установкой освещения. Значительное место в обучении отведено исследованиям настроения и поведения человека в различном средовом окружении. С этой целью студенты посещают презентации, чтобы выявить, в каком средовом пространстве человек чувствует себя уютно. Курс культурологии позволяет спрогнозировать основные тенденции развития общества, его запросов и возможные изменения средового окружения.

В 1994 году в Германии был основан фонд Баухауз Дессау как научно-исследовательский центр

по изучению тенденций модернизма в архитектуре и дизайне (6). Продолжая традиции школы Баухауз, особое внимание в исследовательском центре уделяют социальным аспектам архитектуры и градостроительства. Фондом определены приоритетные направления деятельности: развитие современных городов, вопросы глобализации, сохранение культурных ценностей и охрана памятников, тенденции развития современных технологий. В системе обучения архитекторов и художников-дизайнеров делается акцент на разработку новых форм экспериментального дизайна, соответствующих требованиям современности. При этом основной акцент в работе направлен на благоустройство городской среды на основе результатов исследовательской работы.

В 1999 году был открыт Международный колледж Баухаузе, в методике обучения которого основное место занимают исследования. Эта методика исследования позволила расширить возможности профессии дизайнера. Особое внимание в курсе обучения обращается на объединение научных исследований и эксперимента в области дизайна. Итоги такой исследовательской работы являются основой для разработок и реализации как национальных, так и международных проектов. Приоритетными направлениями для исследований являются история градостроительства, искусство и дизайн, роль дизайна в культурном наследии разных стран. Фондом накоплен большой опыт социальных исследований по проектированию жилья для малоимущих слоев населения, модульных жилых ячеек с возможностью их мобильной сборки в экстремальных условиях и т.д. Заслуживают внимания, например, экспериментальная работа по разработке новых направлений в области проектирования городских площадей для преобразования городского пространства, проекты автомобильных стоянок.

В 2006 году под руководством МГХПА им. С.Г. Строганова была разработана Концепция развития дизайна, основные положения которой включены в программу стратегического развития России до 2014 года. Концепция развития рассматривает дизайн как интегральную инновационную деятельность, направленную на улучшение качества жизни людей и средового пространства. В основных положениях развития определены приоритетные направления деятельности: промышленный и средовой дизайн, дизайн в образовательных и медицинских центрах, дизайн для социальных групп с ограниченными возможностями. Развитие дизайна в этих областях предполагает сконцентрировать внимание прежде всего на будущих технологиях, культуре общества, тенденциях развития экономики и окружающей среды.

Изменение в содержании и характере деятельности профессии дизайнера позволяет говорить о целостности интеллектуальных и исполнительских компонентов. Использование компьютерного моделирования в профессиональной деятельности предполагает наличие у дизайнера и нового способа мышления. Деятельность дизайнера не просто становится интеллектуальной, ее содержание, новые условия применения требуют по-новому ориентироваться в предмете проектирования, средствах и инструментах, да и самой деятельности как целостной системе. Развивающиеся потребности человека, новые цели, а также задачи деятельности вызывают необходимость прогностической направленности ориентировочно-исследовательских процессов. Исследование осуществляется во внутреннем плане, моделируется универсальный образ (схема, модуль), подходящий для различной среды. Творческие же процессы, средства выражения позволяют создать индивидуальность этого же образа. Приоритетными направлениями в работе практикующих дизайнеров становятся проектирование пространства, предназначенного для медицинских учреждений, детского досуга, пожилых людей и инвалидов, внедрение в интерьерные пространства технических идей. В данном случае мы определяем комплексные исследования проблем, характерных для мирового сообщества. Это в первую очередь улучшение жизни людей определенных возрастов и социальных групп.

В курсе учебного проектирования студенты работают над заданиями, которые нацелены на решение продуктивных задач:

- поиск наилучшего функционирования среды и ее элементов;

- ориентация на решение проблем реального мира;
- выявление основных закономерностей, принципов и художественных средств выражения.

Дизайн-проектирование, его организационная структура в современном мире постоянно усложняется. Поэтому обязательным становится обращение к изучению потребностей и нужд человека. Международная Ассоциация Дизайнеров (IIDA) особое внимание в работе дизайнера обращает на анализ потребностей конкретного человека. Теренс Конран, английский дизайнер и автор энциклопедии «Современный дом: искусство дизайна», предлагает дизайнеру смоделировать наилучшее окружение для человека на основе собственных представлений и увидеть то, что препятствует достижению этой цели. Он предлагает представить будущее средовое пространство как единое целое, сильные стороны которого необходимо подчеркнуть, а слабые исправить и художественно оформить (5).

Мировое сообщество обеспокоено качеством современного образования и возможностью дальнейшей профессиональной реализации и востребованности специалиста обществом. Студенты прослушивают курс социологии, направленный на изучение прогнозов развития (экономического, социального и культурного) передовых стран. С учетом этого в курсе учебного проектирования студенты работают над проектами, которые будут востребованы в будущем: спортивные и медицинские объекты, центры досуга для юношества и детей, автомобильные стоянки и т.д. В современном обществе востребован специалист, обладающий прогностическими способностями, дающими возможность предвидеть востребованность определенных идей в ближайшем будущем.

Библиографический список

1. Возрождение городов через культуру / Чарльз Лэндри, Лесли Грин, Франсуа Матарассо, Франко Бьянчини. – СПб.: Нотабене, 2000. – 88 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 572 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления в советской психологии. – М.: Педагогика, 1966. – 277 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
5. Конран Т. Современный дом: искусство дизайна: Популярная энциклопедия. – М.: Меджибок, 1997. – 264 с.
6. Фонд Баухауз // Архитектура, строительство, дизайн. – 2006. – № 3. – С. 38–41.

A.E. MANTULIN

CONCEPTION OF DEVELOPMENT OF INDEPENDENT SCIENTIFICALLY-CREATIVE ACTIVITY OF DESIGNERS OF QUALIFICATION IS A BACHELOR

Passing to the two-tier system of education is supposed by the search of ways of perfection and increase of efficiency of teaching process. The table of contents of theoretical and practical cycle of teaching is determined by the rational orientation of teaching taking into account the substantive provisions of laws and decisions of Russian Federation about education, Conception of development of design and world progress of designer activity trends.

Key words: **Bachelor. Conception. Independence. Activity. Modelling. Prototyping.**

*К.А. МАРИНЧЕНКО, старший преподаватель кафедры физическо-
го воспитания Невинномысского государственного
гуманитарно-технического университета, г. Невинномысск
Тел 8(4862) 76-12-25.*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования в вузе компетенции профессионально-личностного самосовершенствования у будущих преподавателей физической культуры и спорта.

Автор утверждает: компетенция профессионально-личностного самосовершенствования представляет собой систему профессионально-личностных качеств, определяющих способность специалиста к непрерывному повышению своей эффективности в профессиональной области и культурно-личностному росту.

Ключевые слова: *физическая культура, студенты, профессиональная компетентность, компетенции, профессионально-личностное самосовершенствование.*

Динамизм социально-экономических преобразований в России, возрастание роли творческой личности в этих процессах, гуманизация и демократизация общественных отношений, интеллектуализация труда и человеческой деятельности повышают требования к профессиональной подготовке специалистов. На современном этапе развития системы образования ее отличительной особенностью можно считать динамичность, инновационность и интенсивность. Изменения в социальной сфере и технологиях, как правило, служили источником новых моделей специалистов. Современный «парадигмальный сдвиг» в гуманитарную сферу изменяет наше мышление: сегодня требуется специалист, выступающий субъектом социально-производственных инноваций. Это важно подчеркнуть: не выпускник, подготовленный «под заказ производства», а специалист, который выступит субъектом, инициатором, проводником новых социальных и технологических идей.

Эта образовательная ситуация требует разработки методологических регулятивов построения компетентностных (многоуровневых) образовательных моделей, ориентированных на подготовку специалистов, нацеленных на инновационные модели профессиональной деятельности, оперативно реагирующих на все изменения в ней, способных к быстрой перестройке своих профессиональных качеств.

Профессиональное образование выполняет свою роль, когда выпускник становится субъектом инноваций во всех предметно-культурных областях, видах деятельности, которые он осваивает, выступая как субъект учения, общения, социально-проектной деятельности и в первую очередь как субъект организации собственного образования, выбора его содержания и дальнейших маршрутов.

Компетенция профессионально-личностного самосовершенствования, на наш взгляд, представляет собой систему профессионально-личностных качеств, определяющих способность специалиста к непрерывному повышению своей эффективности в профессиональной области и культурно-личностному росту. В состав компетенции профессионально-личностного самосовершенствования входят: творческие жизненные ценности и нравственно обоснованные установки на карьерный рост; опыт

саморазвития и саморегуляции; действенные профессиональные знания, умения, навыки, ориентировка в профессиональных ситуациях, требующих усовершенствования способов деятельности; готовность ставить и решать профессиональные задачи, требующие отхода от стереотипов и самоизменения.

С точки зрения компетентностного подхода профессиональная компетентность будущего преподавателя по физической культуре и спорту складывается из ключевых и базовых компетентностей. Под ключевыми компетентностями понимаются наиболее универсальные, необходимые как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сфере деятельности, такие как: готовность к решению проблем, конструктивная коммуникация, сотрудничество с себе подобными и т.д., являющиеся как бы «ключом к успеху» в современном мире. К базовым компетентностям, отражающим специфику его профессиональной деятельности, мы относим: педагогическую, организационно-управленческую и физкультурно-спортивную. Компетентность профессионально-личностного саморазвития интегрирует в себе оба блока компетенций.

Ценности физической культуры проявляются в особенностях основных компонентов культуры, в сознании, чувствах, поведении, которые позволяют человеку удовлетворять свои потребности и служат ориентирами социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых целей. В систему ценностных ориентаций человека входят и те высшие ценности – идеалы, на основе которых складывается вся система целеполагания и мотивации человеческой деятельности, обеспечивающие не только безопасность повседневного бытия, но прежде всего устремленность к развитию, совершенствованию, духовному возвышению над обыденностью. Сама эта повседневность более или менее соотносится с этими высшими ориентирами. Противоречия, здесь возникающие, создают динамику внутренней культуры личности, определяя траекторию ее развития, в конечном итоге – весь жизненный путь человека. Чем больше индивид усвоит соответствующих знаний о необходимых действиях, упражнениях и т.п., тем выше его возможность более эффективно планировать собственные движения, анализировать и корректировать их выполнение, определять более рациональные пути, ведущие к достижению цели. При этом только мотивы – мысли и чувства, имеющие личностный смысл, побуждают личность к совершению той или другой деятельности, в результате которой она приобретает определенную ценность

для него, превращает внешне заданные цели во внутренние потребности личности. В процессе физического упражнения задействованы такие виды образной памяти, как двигательная, тактильная (осязательная) и вестибулярная, связанные с запоминанием сигналов, поступающих в кору головного мозга с проприорецепторов, с рецепторов кожи и вестибулярного аппарата.

Органы чувств, единственные каналы, по которым внешний мир проникает в человеческое сознание, получают, накапливают информацию и передают ее в мозг. Психические процессы ощущения и восприятия являются первичными образами объективной действительности, чувственной ступенью познания. Они находят свое продолжение в представлениях и воображении в виде полученного опыта. Опыт откладывается в память, которая, в свою очередь, используется как продукт отражения действительности в поведении субъекта педагогической деятельности. Вся эта цепочка находит отражение в мышлении как высшей форме психических процессов.

В процессе освоения двигательных навыков составляется ориентировочная основа деятельности благодаря созданию полноценного представления об изучаемом действии: создание зрительного образа двигательного действия, основанного на наблюдении, логического (смыслового) образа, основанного на знаниях, и двигательного (кинестезического), опирающегося на предыдущий двигательный опыт личности. В процессе занятий акцентируется внимание на поиске смысла выполняемых действий, мысли о себе, построении образа и модели будущей профессиональной жизни, создании ситуаций для выбора творческих моментов, собственной критической оценки своих мыслей.

Построение образа и модели развития в процессе физического воспитания осуществляется с учетом особенностей своего организма (соматики, характера, потенций и т.д.), которые в дальнейшем находят отражение в поведении личности.

Разные виды деятельности потребляют разное количество внимания. Для сохранения информации в памяти всегда требуется поддержание непрерывного внимания к запоминаемому материалу в течение всего времени его удержания в памяти; при долговременном запоминании в этом нет необходимости. В кратковременной памяти мы «живем», а в долговременной памяти мы храним знания, придающие смысл, значение нашему непосредственному существованию. Кратковременная память, или иконическая (сенсорная), с более коротким периодом удержания ин-

формации в виде сенсорных следов, оставленных только что действующим стимулом, выполняет важную функцию отбора, дальнейшей обработки и сохранения существенной информации. В процессе утомления снижается эффект обучения за счет того, что знания могут быть переданы не полностью, не в полном объеме, что совершенно естественно.

Организация познавательного процесса с учетом и рациональным включением особенностей мышления студента позволяет увидеть в каждом свое, индивидуальное, работать адресно, целенаправленно, системно, развивая ту или иную мыслительную операцию. Оперативное мышление студентов связано со многими психофизиологическими свойствами: памятью, вниманием, темпераментом, различными двигательными реакциями. От скорости мыслительных процессов, «быстроты ориентировки, действий, решений», их переключаемости, подвижности зависит способность начинающих студентов к решению новых задач, возникающих при изменении ситуаций, а также эффективность принимаемых решений в сложнейшей обстановке. Центральные процессы, обеспечивающие выбор двигательной программы, принятие решения и запуск моторных команд, осуществляют обработку поступающей информации (синтез и анализ), сличение выполняемой программы с заранее сформированной моделью действия, определение цели.

Одним из главных свойств саморегулирующей биологической системы является способность к предвидению. С функцией предвидения связано формирование цели, построение акцептора действия. Процесс антиципации оказывается включенным практически во все структурные компоненты деятельности, выступая в качестве необходимого условия формирования цели деятельности, ее планирования, постановки задач и определения адекватного состава действий. Процессы антиципации проявляются в той или иной форме при решении человеком задач в различных уровнях деятельности. Это субсенсорный, сенсомоторный, перцептивный, представленческий и речемыслительный уровни (6).

Антиципация субсенсорного уровня (неосознаваемого) включается в нервно-мышечные преднастройки и движения, обеспечивающие тонические и познотонические эффекты, и оказывается представленной в механизмах идеомоторного акта. Процессам антиципации этого уровня присущ универсальный характер ввиду их обязательного участия в регуляции любого вида деятельности.

Сенсомоторный уровень антиципации отражается при решении двигательных задач различного содержания: простые, сложные реакции, задачи зрительно-моторного слежения, а также зрительно-двигательной координации и управления моторными действиями. Эффективность сенсомоторной антиципации обусловлена характеристиками внешнего источника информации, адекватностью их восприятия и ведущим критерием двигательной задачи, в соответствии с которым оптимизация антиципационных эффектов может осуществляться по критериям точности, быстроты, предпочтительности.

Перцептивный уровень антиципации обеспечивается и во времени, и в пространстве: глазомерные оценки, поиск маршрутов движения, осуществление сложной зрительно-моторной координации.

Нацеленность на будущее – смысл антиципации на уровне представлений. Наиболее сложный уровень психического отражения, в основе которого лежат речемыслительные процессы, составляют первичные и вторичные образы предметов, знаки и знаковые системы, в которых в обобщенной форме запечатлен накопленный человеческий опыт (2).

В эмоциях и чувствах отражается отношение к содержанию познаваемого, связанное с волевыми проявлениями, – способность сознательно управлять своим поведением и деятельностью. Воля как важнейший системообразующий компонент характера проявляется настойчивостью в достижении своих целей, которая заметно выражена в структуре характера людей с высоким уровнем интеллекта и образования. О волевых изменениях можно судить по показателям самообладания и целостности действий, которые помогают преодолеть вредные привычки, ненужные желания, усталость (5).

Психофункциональные состояния возникают как целостные реакции личности на внешние и внутренние стимулы, направленные на достижение полезного результата. Выделяют ряд явлений, регулирующих функциональные состояния. Мотивация – то, ради чего выполняется конкретная деятельность; содержание самого труда, характер задания, степень его сложности; сложность задания является главной детерминантой уровня активации нервной системы, на фоне которой осуществляется данная деятельность; величина воздействия сенсорной нагрузки, опосредуемая его значимостью и прямо связанная с выполняемой деятельностью; исходный фоновый уровень, сохраняющий след от предшествующей деятельности

субъекта; индивидуальные особенности субъекта.

Психофункциональные состояния представляют собой системные реакции как причинно обусловленные явления, реакция личности, обладающей способностью экстренной самоорганизации, динамически и адекватно приспособляющейся к изменению внешней и внутренней среды. Состояния внешне проявляются в сопутствующих им переживаниях различных чувств: усталости, скуки, страха, бодрости и т.д. (6).

Ряд ценных черт личности не появляются сами собой, а вырабатываются, совершенствуются в течение жизнедеятельности. Они существуют в тесной взаимосвязи в виде психических процессов (ощущение, восприятие, память), состояний (активность, бодрость, усталость) и психических свойств. Свойства более стойкие, чем процессы и состояния, но не являются неизменными; свойства изменяются в результате биологического развития, под влиянием социальных условий, воспитания и самовоспитания.

Целостный организм на основе нервных, гуморальных и информационных механизмов объединяет множество слаженно взаимодействующих функциональных систем, часто принадлежащих к разным структурным образованиям и обеспечивающих своей содружественной деятельностью адаптацию к окружающей среде.

В физкультурно-спортивной деятельности свобода вербального общения крайне ограничена из-за лимита времени и соответственно требует краткости, четкости, ясности подбираемых слов. Для физкультурно-спортивной деятельности характерны преимущественно коллективные взаимодействия участников между собой или с окружающим миром в противоборстве, взаимосодействии и общении. Связь взаимодействующих людей во взаимном обмене информацией и эмоциями, то есть общение в физическом воспитании, осуществляется в сочетании вербальных и невербальных способов. Иногда речь вообще отсутствует в связи с быстротечностью игровых ситуаций, дефицитом времени для передачи информации и т.д. Взаимодействие чаще осуществляется посредством невербальных средств коммуникации: мимических (выражение лица, взгляд); тактильных (прикосновения рук, объятия, пожатия рук); пластических (поза, жесты, движения, темпоритм). Биологические предпосылки реагирования на невербальное поведение представляют собой единый блок с биологическими предпосылками эмоционального контакта, эмоционального «реагирования», подражания, имитации. Социальные детерминанты экспрессивного поведения созда-

ются на основе культурно-специфических условий как развитие потребности в контакте, формировании культурно-специфических норм интерпретации невербального поведения.

Принято считать, что эффективность общения определяется степенью совпадения того, что мы хотим передать другому, с тем, что понял этот другой. Понять другого – значит почувствовать, осознать, что он хотел сказать, выразить. Успешность распознавания, интерпретации экспрессии окружающих людей является важным профессиональным качеством учителя. Умение слушать и видеть определяется по системе признаков, относящихся к определенному состоянию внимания, мышления, чувств и воли. Состояния радости и гнева характеризуют стенические аффекты, для которых свойственна пантомимико-соматическая активность. Умение выразить свое «Я» в учебной деятельности в виде свободы движений, пластической легкости и проявления удовольствия от свободы своего «Я» в движении нередко оказывает высокий эффект в социальной адаптации через физическое воспитание как базовом факторе развития начинающих студентов (5).

Показано, что само по себе выполнение физических упражнений не вызывает изменений в отношениях сотрудничества, но с помощью соответствующей информации и целенаправленной педагогической деятельности его можно положительно изменить. Благоприятные взаимоотношения способствуют обеспечению качества, совершенства и целостности физкультурно-спортивной деятельности личности, ее социальной, эмоциональной и нравственной самоорганизации и саморегуляции, отражая процесс общения и обмена опытом ее участников. В педагогической подготовке основная функция преподавателя вуза – приобщение студента к общекультурным и профессиональным ценностям, что предполагает построение определенной системы взаимоотношений между ними, основанных на принципах доверия, сотрудничества, взаимоуважения, а также совместное соразвитие, сотворчество.

Зная формы проявления отношений, владея ими, педагог получает возможность осмысленно и целенаправленно влиять на отношения выпускников колледжей, контролировать темпы и направление в развитии их ценностных позиций. Этого можно достичь только при понимании обучения как личностно опосредованного процесса взаимодействия и общения преподавателей и студентов. Процесс сотрудничества, сотворчества по технологии осознанных действий, ориентированных на результат, укрепляет его психологическое и физическое

здоровье, способствует эффективной социальной адаптации к обучению в высшей школе.

В учебно-тренировочной деятельности между субъектами процесс общения осуществляется в виде объяснений, рассказа, убеждения, экспрессии, внушения, заражения. Правильно подбирая репертуар речевых воздействий, влияя на мотивационную сферу, пользуясь выразительными средствами – жестами, мимикой, пантомимикой, имитацией движения, темпом, ритмом, интонацией, начинающий студент нарабатывает свой собственный стиль общения, который может перенести на дальнейшую учебную деятельность.

Динамику коммуникативных качеств в процессе физического воспитания можно определить по характеру взаимодействия с партнером в виде подсказок, использования подсчета, подачи команд, красивого показа упражнений, применения подвижных игр и ритмической гимнастики, терпимости к взглядам и поведению других.

Технология обучения вербальному и невербальному общению включает изучение своих личностных особенностей, индивидуальности; установление недостатков в личностном общении; работу по преодолению негативных последствий в стиле общения, овладение элементами общения в студенческой среде.

Формирование навыков общения в процессе физического воспитания осуществляется в системе последовательных заданий. На первом этапе решаются задачи приобретения навыков межлич-

ностного общения. Решение этих задач осуществляется с помощью упражнений для овладения техникой психологической релаксации (снятие напряженности, «расхлябанности», сутулости); упражнений на развитие внимания, предметной наблюдательности, сенсорной культуры; упражнений на опознание своих и чужих процессов и состояний.

На втором этапе решаются задачи приобретения навыков внутригруппового общения, управления ходом возникшей ситуации и принятия конкретных решений во взаимодействиях в процессе проведения подвижных игр, упражнений в парах, согласованности действий в танцевальных движениях.

Таким образом, созданные в ходе занятий физической культурой и во внеучебной физкультурно-спортивной деятельности ситуации, требующие проявления нравственно-волевой саморегуляции, готовности к командному взаимодействию, стремления к самореализации и др. качеств, являются значимыми для адаптации в среде вуза. Успешное формирование общения обеспечивается при проявлении интереса к особенностям личности, уважении к проявлениям мнений другого, соучастию, положительном подкреплении. Эффективная социальная адаптация выпускников колледжа к обучению в вузе позволяет привить навыки использования своих учебных умений, межличностного общения и психофизиологического состояния; сформировать у студентов убеждение в необходимости совершенствования качества знаний для успешной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Найн А.Я. Инновации в педагогике профессионального образования. – Челябинск, 2004. – 61 с.
2. Омаров Д. Как научить студента быть студентом // Высшее образование в России. – 2006. – № 3. – С. 70–72.
3. Павленко Н.Ю. Адаптация студентов к учебному процессу в вузе в условиях инновационного обучения // Методика вузовского преподавания: Тез. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 2003. – С. 19–21.
4. Проблемы адаптации студентов младших курсов к условиям вуза / Под ред. А.И. Рувинского. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 143 с.
5. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2000. – 448 с.
6. Хакунов Н.Х. Формирование физической культуры личности в учебных заведениях разного типа. – Краснодар, 1995. – 32 с.

КА. MARINCHENKO

WAYS OF FORMATION TO HIGH SCHOOL OF THE COMPETENCE OF IS PROFESSIONAL-PERSONAL SELF-IMPROVEMENT AT THE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

In article pressing questions of formation in high school of the competence of is professional-personal self-improvement at the future teachers of physical training and sports are considered.

The author approves, the competence of is professional-personal self-improvement, represents system of the is professional-personal qualities defining capacity of the expert to continuous increase of the efficiency in professional area and cultural-personal growth.

Key words: physical training, students, professional competence, the competence, is professional-personal self-improvement.

В.Е. МЕДВЕДЕВА, старший преподаватель кафедры
социального управления и конфликтологии
Орловского государственного университета
Тел.: 8 (4862) 45-78-18, 8 920 800 64 95; veraxx@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ОСНОВА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена рассмотрению проблемы эмоциональной устойчивости как профессионально значимого качества личности будущего педагога-психолога. В статье показана актуальность формирования эмоциональной устойчивости в процессе обучения в вузе, уточняется и раскрывается содержание понятия «эмоциональная устойчивость».

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, профессиональная готовность, профессионально значимые качества, компоненты эмоциональной устойчивости.

В последние десятилетия практическая психология в России стремительно развивается. В штате сотрудников многих образовательных учреждений (детских садов, школ) появляется должность педагога-психолога. Это обусловлено возросшей потребностью в психологическом сопровождении воспитательно-образовательного процесса. Руководители, педагоги образовательных учреждений, родители все больше осознают необходимость деятельности психолога, выражают заинтересованность не только в качестве знаний, умений и навыков, получаемых в образовательном учреждении, но и во всестороннем развитии познавательной, эмоционально-волевой сфер личности детей, формировании у них нравственных качеств, повышении коммуникативной компетентности, предотвращении возможных трудностей в процессе адаптации и последующего взаимодействия в детском и учебном коллективах. Постепенно повышается психолого-педагогическая культура населения страны в целом, что благоприятно сказывается на дальнейшем становлении практической психологии в нашей стране.

В современных условиях нарастающей конкуренции на рынке образовательных услуг все большую актуальность приобретают вопросы качества образования. Повышение качества образования выступает одной из главных целей модернизации российской и европейской систем высшего образования.

Основу качества подготовки выпускника высшего учебного заведения составляют критерии оценки профессиональной готовности.

Под профессиональной готовностью нами понимается интегративное образование, выражающееся в способности личности к выполнению профессиональной деятельности; эффективность в стремлении к ее реализации, успешность адаптации к профессии, позволяющие достигать высших уровней в сфере профессионального самосовершенствования.

Профессиональная готовность будущего педагога-психолога определяется двумя аспектами: во-первых, это наличие необходимых знаний, умений и навыков (операциональный компонент) и, во-вторых, сформированность профессионально значимых качеств личности будущего педагога-психолога (личностный компонент).

Государственный образовательный стандарт по специальности «Психология» определяет перечень дисциплин, изучение которых необходимо для овладения сис-

темными знаниями в данной области, а также содержание учебных курсов. Помимо этого профессиональная подготовка включает развитие и совершенствование личностных качеств будущего психолога. Перечень таких качеств можно раскрыть через понятие «интерактивная готовность педагога-психолога к профессиональной деятельности» [3], которое включает в себя ряд компонентов:

- интеллектуальный компонент предполагает самостоятельность мышления, интернальный локус контроля, правильность схем социального восприятия, развитую рефлексивность;
- эмоциональный компонент включает в себя самоуважение и чувство собственного достоинства, чувство внутренней свободы, высокую адекватную самооценку, эмоциональную стабильность, способствующую устойчивости к негативным эмоциональным факторам, развитую эмпатию;
- поведенческий компонент связан со степенью контроля и в то же время спонтанностью и естественностью реакций.

Недостаточный уровень сформированности отдельных компонентов интерактивной готовности психолога к выполнению профессиональных обязанностей способствует повышению напряжения, снижению эффективности выполняемой профессиональной деятельности, повышает тревожность, является фактором, способствующим развитию эмоционального выгорания специалиста.

Подготовка студента в высшем учебном заведении должна быть четко ориентирована на последующую профессиональную деятельность выпускника. Профессия психолога, являясь относительно новой для нашей страны, несет в себе ряд противоречий, обусловленных социально-экономическими особенностями становления практической психологической службы сферы образования в России в последние десятилетия:

- нацеленность современных государственных реформ на гуманизацию образования и сохранение прежней системы ценностей на всех ступенях образования;
- повышение психологической культуры населения и скептическое отношение к психологической науке в целом, применение в качестве психологических процедур методов парапсихологии (гипноз, йога и т.д.);
- необходимость создания психологической службы в системе образования и недостаточная разработанность основ ее организации, недостаточность финансирования.

Данные противоречия становления психологической службы образования в России проявляют-

ся и на уровне подготовки будущего психолога на этапе обучения в высшем учебном заведении. Можно выделить ряд недостатков в подготовке будущего педагога-психолога в высшем учебном заведении, что, безусловно, в дальнейшем сказывается на качестве реализации должностных обязанностей психологом. Среди таких недостатков можно выделить следующие:

- недостаточность личностно ориентированного обучения, формирования профессионально значимых качеств у будущих педагогов-психологов;
- неточность представлений о целях и задачах профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении, его правах, обязанностях (выполнение обязанностей, не входящих в круг предусмотренных должностью и т.д.);
- недооценивание сложности профессиональной деятельности психолога, возможных трудностей при реализации в последующем должностных обязанностей (недостаточность материально-технической, методической базы, отсутствие помещения для работы и др.).

На пути своего становления практическая психология системы образования встречается с рядом трудностей, что находит свое проявление в противоречивости функций педагога-психолога в образовательном учреждении и должно учитываться при подготовке будущего педагога-психолога еще на этапе вузовского обучения.

Согласно схемам профессиональной деятельности Е.А. Климова [8], профессия «Психолог» относится к категории «Человек – человек». Профессиональная деятельность педагога-психолога основывается на постоянном взаимодействии с людьми. Психологические требования профессий этого типа к человеку: стремление к общению; умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми; устойчивое хорошее самочувствие при работе с людьми; доброжелательность, отзывчивость; выдержка; умение сдерживать эмоции; способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения и настроение других людей, способность разбираться во взаимоотношениях людей, умение улаживать разногласия между ними, организовывать их взаимодействие; способность мысленно ставить себя на место другого человека, умение слушать, учитывать мнение другого человека; способность владеть речью, мимикой, жестами; развитая речь, способность находить общий язык с разными людьми; умение убеждать людей; аккуратность, пунктуаль-

ность, собранность; знание психологии людей.

Профессионального психолога должны характеризовать стремление к познанию себя и других, широта интересов и независимость взглядов, способность к эмоциональному сопереживанию, повышенное чувство ответственности, высокая коммуникативная компетентность. А также профессионализм педагога-психолога будет определяться наличием умения эффективно взаимодействовать с администрацией учреждения, специалистами, педагогическим коллективом, выполнять все предписанные ему обязанности в условиях недостаточности материально-технической и методической базы, оставаясь при этом эмоционально устойчивым к негативным профессиональным воздействиям, обладающим позитивным взглядом на жизнь и профессию.

Компетентность требует от психолога наличия умения работать с психическими нарушениями, психологическими трудностями (агрессивность, тревожность, страхи, замкнутость, заниженная самооценка и др.), а также корректировать различные социальные проблемы (асоциальное поведение, алкоголизм, наркомания и другие). Оказать полноценную помощь в разрешении таких трудностей сможет лишь здоровая и развитая личность. Психолог, имеющий те или иные психологические проблемы, не только не в состоянии справиться с чужими трудностями, но и способен причинить вред своему клиенту. Возникает актуальность вопроса о сохранении психологического здоровья, профилактике психоэмоционального напряжения и истощения, предотвращении эмоционального выгорания, профессиональной деформации личности психолога-практика, формировании эмоциональной устойчивости.

Под синдромом эмоционального выгорания понимается реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности; это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы [7].

Профессиональные источники возникновения, развития стресса и эмоционального выгорания у практикующих психологов разнообразны:

- особенности межличностного взаимодействия с коллективом образовательного учреждения;
- неопределенность функций, обязанностей, форм отчетности, требований администрации;

- недостаток признания ценности и значимости работы психолога;
- отсутствие возможностей адекватного выполнения своей работы (необходимых полномочий, отдельного помещения, методического оснащения и т.д.);
- низкая заработная плата.

Тот или иной источник выступает стимулирующим фактором развития стресса, возникновения тревожности и эмоционального напряжения (первая фаза развития стресса – фаза тревоги). Дальнейшему формированию стрессового состояния, увеличению количества негативных эмоциональных переживаний способствует сопряженность источника тревожности с личностными особенностями психолога, что приводит к перерастанию эмоционального реагирования на внешние обстоятельства во внутреннее противоречие, внутриличностный конфликт.

Сохранить психологическое здоровье, предупредить возникновение негативных эмоциональных состояний и развитие синдрома эмоционального выгорания, не допустить профессиональной деформации личности психолога возможно при условии наличия такого профессионально значимого качества личности, как эмоциональная устойчивость.

Понятие «эмоциональная устойчивость» в различных литературных источниках трактуется неоднозначно. В отечественной психологии интерес к понятию «эмоциональная устойчивость» был обусловлен изучением поведения человека, действующего в экстремальных условиях. Большинство исследований этой проблемы проводилось в различных областях прикладной психологии: авиационной (Р.Н. Макаров, В.Л. Маришук, В.А. Плахтиненко и др.), инженерной (К.М. Гуревич, П.Б. Зильберман, Е.А. Милерян и др.), психологии спорта (Л.М. Аболин, О.В. Дашкевич, А.Ц. Пуни, А.Я. Чебыкин и др.) [1, 6, 7].

Большинство авторов (Л.М. Аболин, Л.П. Баданина, Б.Х. Варданян, М.И. Дьяченко, П.И. Зильберман, О.А. Черникова, А.С. Хромова и др.) под эмоциональной устойчивостью понимают свойство личности, выражающееся в устойчивости определенного эмоционального состояния [1, 2, 4, 11, 12].

Л.М. Аболин [1] предлагает рассмотрение эмоциональной устойчивости в двух аспектах: как результат целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции напряженной и одновременно продуктивной деятельности и как системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях

напряженной деятельности. Процесс эмоциональной саморегуляции будет определяться эмоциональным опытом. В качестве критерия эмоциональной устойчивости выступает стремление к достижению цели деятельности. Повышение эмоциональной устойчивости, по мнению Л.М. Аболина, будет определяться целенаправленным формированием саморегуляции в условиях выполнения «живой пристрастной» деятельности. Важным аспектом формирования эмоциональной устойчивости будет являться усвоение знаний о процессе саморегуляции в напряженной деятельности с последующим анализом реальных напряженных ситуаций.

П.И. Зильберман рассматривает эмоциональную устойчивость как интегративное свойство личности, проявляющееся в совокупности эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека с целью успешного достижения цели деятельности в сложной эмоциогенной ситуации [6].

В исследованиях М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко эмоциональная устойчивость рассматривается как качество личности, содержательно выражающееся в единстве компонентов: мотивационного, эмоционального, волевого и интеллектуального [4; 106–112].

Ряд исследователей определяют эмоциональную устойчивость как динамическую характеристику в структуре темперамента (В.В. Беловус, В.С. Мерлин, В.М. Русалов и др.) [7].

Большинство исследователей данной проблемы (Л.М. Аболин, Н.А. Аминов, Л.П. Баданина, Б.Х. Варданян, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко, О.А. Сиротинин, О.А. Черникова, А.А. Черникова и др.) подчеркивают роль эмоциональной устойчивости в эффективности выполнения деятельности в эмоциогенных ситуациях [1, 2, 4, 12].

Говоря об эмоциональной устойчивости, Я. Рейковский рассматривал ее функциональное назначение в предупреждении превышения эмоционального возбуждения пороговой величины, а также отсутствии нарушения поведения, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение [9, 262–263]. В своих исследованиях Я. Рейковский изучал регуляторные структуры личности и зависимости эмоциональной устойчивости от свойств нервной системы.

При определении эмоциональной устойчивости в исследованиях некоторых авторов наблюдается рассмотрение противоположного понятия – эмоциональной неустойчивости. Так, Л.П. Баданина под эмоциональной неустойчивостью понимает свойство личности, заключающееся в предрасположенности человека к нарушению эмоционального равновесия. В качестве показателей эмо-

циональной неустойчивости этим исследователем называются повышенная тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм [2].

Р. Кеттелл рассматривает эмоциональную устойчивость как свойство личности, в противоположность которому выступает эмоциональная неустойчивость. Характеризуя эти свойства как полюса шкалы (16-факторный опросник), Р. Кеттелл отмечает, что личность с высокой эмоциональной устойчивостью характеризуют эмоциональная стабильность, отсутствие невротических симптомов, в частности тревожности [10, 14].

Трактовка эмоциональной устойчивости как свойства личности, выражающегося в устойчивости эмоционального состояния в условиях эмоциональных перегрузок, является наиболее приемлемой с практической точки зрения и близка к нашему пониманию этого понятия.

Эмоциональная устойчивость является сложным социально-психологическим явлением, в структуре которого можно выделить ряд компонентов, определяющих степень ее сформированности: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-личностный, практико-действенный.

Мотивационный компонент. Мотивация к осуществлению какого-либо вида деятельности является обязательным условием ее реализации и во многом определяет продуктивность в целом. В структуре эмоциональной устойчивости мотивационный компонент занимает важное место, включая в себя характеристики мотивационной сферы личности: особенности мотивов будущей профессиональной деятельности – наличие стойкой внутренней познавательной мотивации, нацеленность на достижение цели, даже в условиях повышенного эмоционального напряжения (в противовес мотивации избегания неудач). Данный компонент определяет в целом направленность выполняемой деятельности, влияет на выраженность достижения поставленной цели. В качестве значимого мотива выступает ценностное отношение к своему психологическому здоровью. На уровне потребностей мотивационный компонент определяется наличием потребности в продуктивном функционировании в ситуациях эмоциональных перегрузок.

Когнитивный компонент сформированности эмоциональной устойчивости включает в себя владение знаниями основ психогигиены, знаниями о преодолении эмоциональных перегрузок. Совокупность знаний, определяющих когнитивный компонент эмоциональной устойчивости будущего педагога-психолога, должна также содержать знания об основных негативных эмоциональных составляющих работы (тревож-

ность, стресс, социальная фрустрированность, эмоциональное выгорание, интенсивное межличностное взаимодействие и т.д.), особенностях профессиональной деятельности педагога-психолога, методах диагностики, коррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности.

Эмоционально-личностный компонент выступает центральным в структуре эмоциональной устойчивости будущего педагога-психолога, включая в себя особенности эмоциональных проявлений и характеристики личности, повышающие эмоциональную устойчивость. В качестве составляющих эмоционально-личностного компонента можно выделить адекватную самооценку, интернальный локус контроля, низкий или нормальный уровень тревожности, общий положительный эмоциональный фон, выраженный самоконтроль, высокую нормативность и организованность, уравновешенность.

Сформированность *практико-действенного компонента* эмоциональной устойчивости включает в себя умения и навыки саморегуляции, а также владение навыками самодиагностики, коррекции и профилактики негативных эмоциональных состояний и свойств личности.

Таким образом, эмоциональная устойчивость является профессионально значимым качеством личности будущего педагога-психолога, процесс ее формирования является необходимым условием готовности педагога-психолога к последующей профессиональной деятельности. Необходимость формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога-психолога определяется особенностями профессиональной деятельности психолога, напряженностью и интенсивностью психоэмоционального состояния при выполнении должностных обязанностей, повышенной моральной ответственностью за результат своей деятельности.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения [Текст] / Л.М. Аболин: докт. дис. – М., 1989.
2. Баданина Л.П. Соотношение психологических и нейропсихологических коррелятов эмоциональной неустойчивости у младших школьников [Текст] / Л.П. Баданина: автореф. дис. ... канд. наук. – СПб., 1996.
3. Бурова Е.В. Структурные компоненты интерактивной готовности студентов-психологов к работе с клиентом [Текст] / Е.В. Бурова // «Психология образования: проблемы и перспективы»: Материалы первой Международной научно-практической конференции. – М., 2004.
4. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Текст] / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–112.
5. Заремба Г.Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления [Текст] / Г.Ф. Заремба: автореферат дис. ... канд. псих. наук – М., 1982.
6. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора [Текст] / П.Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора / Под ред. Е.А. Милеряна. – М., 1974.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с., ил. (Серия «Мастера психологии»).
8. Климов Е.А. Как выбирать профессию [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1991.
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский: пер. с польск. – М., 1979. – С. 262, 263.
10. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF. 3-е изд. [Текст] / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2000.
11. Хромова А.С. Особенности и развитие эмоциональной устойчивости будущих работников правоохранительных органов в процессе обучения [Текст] / А.С. Хромова: автореф. дис.... канд. псих. наук. – Иркутск, 2008.
12. Черникова О.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя [Текст] / О.А. Черникова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2009.
13. Чичикин В.Т. Профессиональная готовность и ее измерение [Текст] / В.Т. Чичикин // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы: Тез. докл. Междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.
14. Cattell, R.B. Personality and motivation structure and measurement [Текст] / R.B. Cattell. – N.Y., 1957.

V.E. MEDVEDEVA

EMOTIONAL STABILITY AS A BASIS OF READINESS OF THE FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGIST TO PROFESSIONAL WORK

Article is devoted to consideration of a problem of emotional stability as professionally meaningful quality of the person of the future teacher-psychologist. In article the urgency of formation of emotional stability during training in high school is shown, the content of concept «emotional stability» is specified and reveals.

Key words: *emotional stability, professional readiness, professionally meaningful qualities, components of emotional stability.*

*Е.А. ОСАДЧАЯ, кандидат биологических наук, доцент кафедры
здоровья ребёнка факультета педагогики и психологии
Орловского государственного университета
Тел. 8 910 206 11 00; eaosad@mail.ru*

АНАЛИЗ ДАННЫХ МОНИТОРИНГА ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА*

В статье приводится сравнительный анализ данных мониторинга психофункционального состояния студентов разных курсов факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета: оценка физического состояния, определение биологического возраста, оценка нервно-психического напряжения организма, отношение студентов к вузу, атмосфера в учебной группе, оценка уровня развития адаптационных способностей.

Ключевые слова: *здоровье, психофункциональное состояние, адаптация, стрессогенный фактор, нервно-психическое напряжение.*

Состояние здоровья молодежи – показатель здоровья нации, одна из характеристик социально-экономического, духовно-нравственного, научного и культурного развития общества. К сожалению, Россия относится к числу стран, где за последние десятилетия наблюдается тенденция ухудшения здоровья молодежи. Свою долю ответственности за сложившуюся ситуацию несет и система образования.

Образовательный процесс вуза имеет свои специфические особенности, связанные с интенсивной умственной деятельностью и эмоциональным напряжением, способным приводить к перенапряжению гомеостатических регуляторных механизмов организма и заболеваниям (Н.А. Агаджанян, 1995, 1997, 1998, 2003; В.П. Дегтярёв и др., 1995, 1999, 2003; Т.Ш. Миннибаев и др., 2001; В.Г. Самохвалов и др., 2001; И.А. Камаев и др., 2002; Ю.Л. Кислицын и др., 2003; В.И. Торшин и др., 2003; Н.А. Горбач и др., 2004; А.В. Жарова, 2004; Е.А. Осадчая, 2004, 2008).

В последние годы обостряется проблема профилактики и ранней диагностики психосоматических заболеваний у молодых людей, основным компонентом которых являются психофизиологические нарушения, возникающие при учебных нагрузках (В.П. Дегтярёв, 1995, 1999, 2003; Г.М. Куцов и др., 1995, 1999; Ю.В. Щербатых, 2000; В.И. Бадиков и др., 2001; Е.А. Юматов, 2001; Д.В. Плотников, 2001, 2002; Л.Н. Гундарева и др., 2004; Г.П. Золотникова, 2004; С.В. Михайлиди, 2004).

Образ жизни студентов тесно связан со здоровьем. От того, как они будут контролировать свои поведение и действия в вузе и вне его, во многом зависит дальнейшее функционирование их органов и систем, а также всего организма в целом. Немаловажную роль играет снижение уровня двигательной активности. Интенсификация учебного процесса в вузе приводит к преобладанию статических нагрузок, что способствует сокращению объема двигательной активности.

Одним из главных факторов адаптации студентов является экзаменационный период, протекающий в большинстве случаев в условиях дефицита времени и характеризующийся для многих студентов повышенным чувством ответственности. Изучение адаптационных процессов тесно связано с представлением об эмоциональном напряжении и стрессе. Это послужило основанием для определения стресса как неспецифической реакции организма на предъявляемые ему требования и рассмотре-

ния его как общего адаптационного синдрома (Г. Селье, 1960).

Психофизиологические исследования, направленные на изучение конституциональных особенностей человека и его адаптивных возможностей, выявление критериев оценки риска функциональных нарушений организма на индивидуальном уровне, ранняя диагностика пограничных состояний у студентов являются чрезвычайно необходимыми для разработки адекватной научно обоснованной организационно-управленческой и психолого-педагогической модели целостного подхода к развитию здоровьесберегающего образовательного пространства вуза.

В связи с этим кафедрой здоровья ребенка выполнено исследование при поддержке гранта в рамках Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» по проекту «Разработка содержания и психолого-педагогических оснований технологий охраны здоровья участников образовательного процесса высшего учебного заведения».

Целью данного исследования была оценка психофункционального состояния студентов.

В исследовании приняли участие 80 студентов факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета. В связи с тем, что процесс адаптации обучающихся к образовательной среде (всем её составляющим) непрерывный, в исследование были включены студенты разных лет обучения. Наиболее показательны в этом отношении данные, полученные в результате сопоставительного обследования студентов младших (первого и второго года обучения) и старших кур-

сов (предпоследнего и завершающего). Поэтому испытуемые были разделены нами на две группы («группа 1» – младшие курсы, 35 респондентов и «группа 2» – старшие курсы, 45 респондентов).

Методы исследования: теоретический анализ и синтез, эмпирические методы: изучение документации, наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование; экспериментальные методики: пульсометрия, измерение артериального давления, методики: «Оценка физического состояния», «Определение биологического возраста», «Оценка нервно-психического напряжения», «Отношение студентов к вузу», «Оценка уровня развития адаптационных способностей» с применением компьютерных диагностических программ Effecton Studio (г. Москва, 2008).

Результаты исследования. Анализ показателей физического состояния и биологического возраста студентов младших и старших курсов. При изучении физического состояния студентов двух возрастных групп нами были получены пять основных индексов развития: *индекс Кетле*, характеризующий уровень развития массовых показателей; *индекс Робинсона*, характеризующий качество регуляции сердечно-сосудистой системы; *индекс Скибинского*, характеризующий функциональные возможности органов дыхания и кровообращения; *индекс Шاپоваловой*, характеризующий уровень развития двигательных качеств – силы, быстроты, выносливости, а также функциональные возможности кардио-респираторной системы, и *индекс Руфье*, характеризующий уровень адаптационных резервов кардио-респираторной системы (табл. 1).

Таблица 1 – Средние значения основных индексов развития студентов

Курсы	Индекс Кетле	Индекс Робинсона	Индекс Скибинского	Индекс Шاپоваловой	Индекс Руфье
Группа 1 (начало обучения), n=35	355,2±8,8	100,5±3,2	1533,9±265,2	199,4±17,9	13,1±1,1
Min – max	281–514	75–157	467–8048	59–479	3–31
Группа 2 (конец обучения), n=45	357,2*±7,7	98,2*±2,8	1254,6±91,6	175,4*±12,6	12,3*±0,7
Min – max	256–472	70–142	507–3500	55–456	-1–21

Примечание: * – достоверность различий между двумя группами ($p < 0,05$).

На основании данных индексов общий уровень физического состояния каждого участника эксперимента может быть оценен как низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

Анализ полученных результатов показал, что в группе студентов младших курсов практически у половины испытуемых (48,6%) выявлен низкий уровень физического здоровья, у 20% – уровень

ниже среднего, у 22,9% – средний, уровень выше среднего – у 5,7% и высокий уровень – у 2,8% (табл. 2, рис. 1). У 26% студентов младших курсов отмечен недостаток веса и у 3% – его избыток (по индексу Кетле).

В группе студентов старших курсов нами в 100% случаев был выявлен низкий уровень физического здоровья (табл. 2, рис. 6). У 25% студентов старших курсов отмечен недостаток веса и у 2% – его избыток (по индексу Кетле).

Таблица 2 – Уровень физического здоровья студентов

Уровень	Группа 1 (начало обучения), n=35	Группа 2 (конец обучения), n=45
Низкий	48,6%	100%
Ниже среднего	20,0%	–
Средний	22,9%	–
Выше среднего	5,7%	–
Высокий	2,8%	–

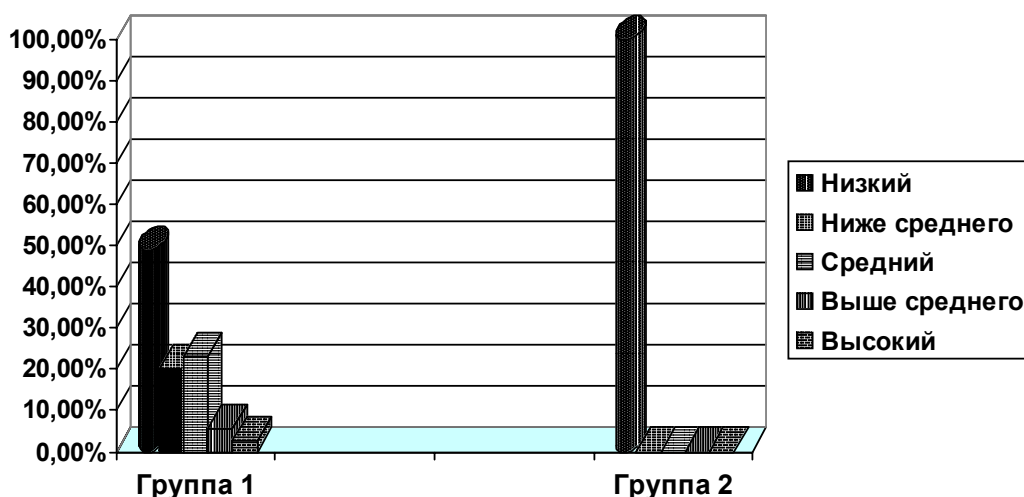


Рис. 1. Уровень физического здоровья студентов

Таким образом, результаты оценки физического здоровья позволяют сделать вывод о проявлении тенденции к его снижению от начала к концу обучения, что является крайне неблагоприятным показателем влияния условий обучения в вузе на здоровье студентов.

Определение биологического возраста.

Биологический возраст закономерно связан с некоторыми показателями жизнедеятельности человека. Данная методика позволила нам определить биологический возраст у студентов и отклонение его величины от календарного возраста. Наличие отклонения в сторону увеличения биологического возраста свидетельствует о тенденциях старения организма. Биологический возраст и отклонение его от календарного возраста определялись в годах.

Наибольшее влияние на здоровье человека оказывают условия внешней среды и образ жизни. Неблагоприятные условия труда и быта ведут

к раннему старению и всевозможным заболеваниям.

Изучение биологического возраста студентов группы 1 (начало обучения) и группы 2 (конец обучения) показало следующее (табл. 3).

В группе 1 было выявлено, что среднее значение биологического возраста превышает среднее значение календарного возраста на 8,7 лет. Внутри группы 1 нами отмечены случаи значительного преобладания биологического возраста над календарным (паспортным). Так, у 40% участников эксперимента это преобладание составляет от 10 до 28 лет. Данный факт является крайне неблагоприятным фактором для развития и функционального состояния организма, а также здоровья в целом.

В группе 2 было выявлено, что по средним значениям биологический возраст также превышает календарный на 2,3 года. Внутри группы отмечено 18% испытуемых, у которых преобладание биоло-

Таблица 3 – Средние значения показателей по тесту «Определение биологического возраста»

Курсы	Календарный возраст (среднее значение)	Биологический возраст (среднее значение)
Группа 1 (начало обучения), $n=35$	18,8±0,2	27,5±1,3
<i>Min – max</i>	17–21	16–48
Группа 2 (конец обучения), $n=45$	22,4±0,2	24,7±0,9
<i>Min – max</i>	21–27	14–37

гического возраста над паспортным составляет от 10 до 16 лет.

Таким образом, у студентов младших курсов нами отмечена достаточно интенсивная тенденция к старению, которая имеет место, т.е. продолжается, и в конце обучения.

Оценка нервно-психического напряжения студентов. Изучение нервно-психического напряжения студентов показало, что у студентов

младших курсов преобладает слабое нервно-психическое напряжение (71,4%), у 25,7% отмечено умеренное и у 2,9% – чрезмерное нервно-психическое напряжение (табл. 4, рис. 2). У студентов старших курсов преобладающим также является слабое нервно-психическое напряжение (64%); у 27% отмечено умеренное и у 9% – чрезмерное нервно-психическое напряжение (табл. 4, рис. 2).

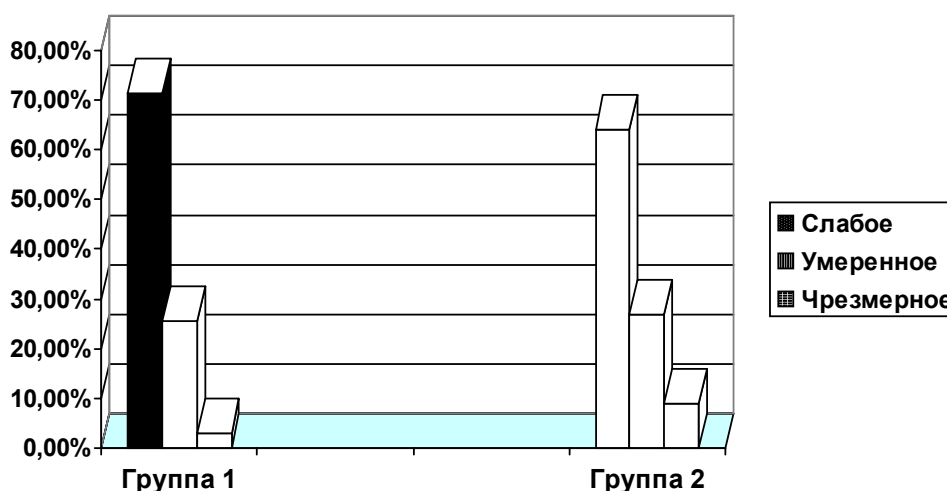


Рис. 2. Степень нервно-психического напряжения студентов

Таблица 4 – Степень нервно-психического напряжения студентов

Степень нервно-психического напряжения	Группа 1 (начало обучения), $n=35$	Группа 2 (конец обучения), $n=45$
Слабое	71,4%	64%
Умеренное	25,7%	27%
Чрезмерное	2,9%	9%

Лица со слабым нервно-психическим напряжением, как правило, имеют высокую адекватную самооценку, адекватное восприятие действительности, обладают высоким уровнем социализации, адекватно оценивают свою роль в коллективе,

ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения, обладают высоким уровнем нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции. Такие люди обладают высоким уровнем коммуникативных способностей, легко уста-

навливают контакты с окружающими, не конфликтны.

Следует отметить, что полученные результаты позволили нам выявить начинающееся перенапряжение регуляторных систем организма студентов как младших курсов (2,9%), так и старших курсов (9%). Кроме того, к концу обучения заметна тенденция к росту данного показателя (рис. 2).

В случае диагностики чрезмерного нервно-психического напряжения возможен переход от донозологического состояния к патологическому и срыв адаптационных механизмов.

Лица с подобной степенью нервно-психического напряжения имеют низкий уровень социализации, такие люди не могут адекватно оценивать свои место и роль в коллективе, они не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения. Такие люди обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, у них достаточно часто отсутствуют адекватность самооценки и адекватность восприятия действительности. У них низкий уровень коммуникативных способностей, труд-

ности в контактах с окружающими, возможны внезапное проявление агрессивности, повышенная конфликтность, нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния.

Таким образом, выявленные студенты с чрезмерной степенью нервно-психического напряжения составляют «группу риска», т.к. плохо адаптируются к изменяющимся условиям, требуют повышенного внимания и создания условий для более мягкого протекания адаптационного процесса. Необходимо своевременное диагностирование таких лиц для корректировки процесса возбуждения, тренировки уравновешенности и предупреждения развития заболеваний.

Анализ отношения студентов разных курсов к вузу. Методика «Отношение студентов к вузу» позволила выявить отношение между учащимися в группе (атмосфера в учебной группе) и отношение учащихся к учебному заведению, в котором они учатся.

Нами были получены следующие результаты, представленные в таблицах 5 и 6 на рисунках 3 и 4.

Таблица 5 – Отношение студентов к вузу

Отношение к вузу	Группа 1 (начало обучения), n=35	Группа 2 (конец обучения), n=45
Отличное	11%	2,5%
Хорошее	32%	13%
Среднее	54%	64%
Неважное	3%	18%
Плохое	—	2,5%

Так, среди студентов младших курсов отношение к вузу распределилось следующим образом: отличное и хорошее – 43%, среднее – 54%, неважное – 3%, т.е. в целом отношение к учебному заведению в начале обучения благоприятное. Атмосфера в учебной группе среди студентов младших кур-

сов также большей частью благоприятная – для 23% отличная и для 54% хорошая. Но следует отметить, что в 23% случаев для студентов младших курсов нами отмечена удовлетворительная атмосфера, что можно объяснить незавершенностью процесса адаптации к коллективу и условиям обучения.

Таблица 6 – Атмосфера в учебной группе

Атмосфера в учебной группе	Группа 1 (начало обучения), n=35	Группа 2 (конец обучения), n=45
Отличная	23%	4%
Хорошая	54%	63%
Удовлетворительная	23%	33%

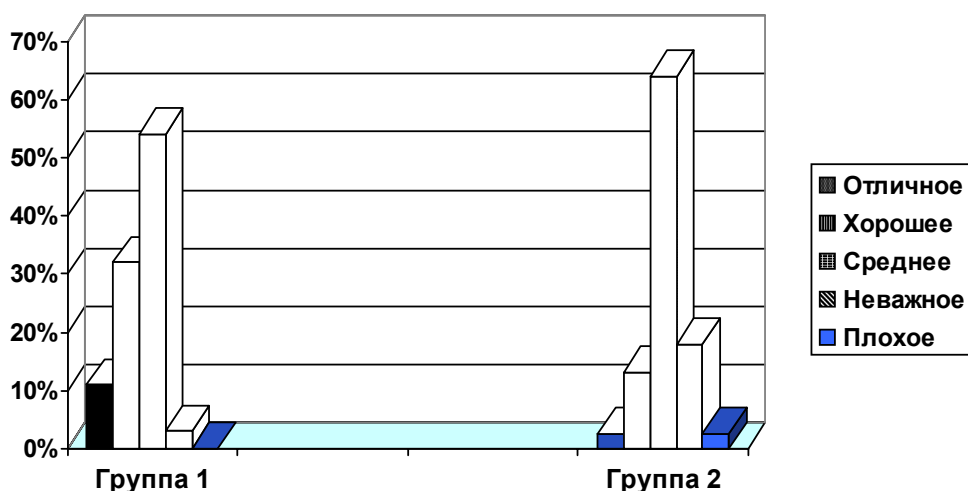


Рис. 3. Отношение студентов к вузу

Несколько иная картина обнаружилась по результатам анализа показателей студентов старших курсов, а именно – снижение благоприятного отношения к вузу. Так, отличное и хорошее отношение к вузу отмечено нами лишь у 2,5% и 13% старшекурсников, среднее – у 64%, а вот неважное и даже плохое – у 20,5%. Атмосфера в

учебной группе среди студентов старших курсов также ухудшается: лишь для 4% она отличная, для 63% – хорошая и уже для 33% – удовлетворительная.

Таким образом, заметна явная тенденция к ухудшению отношения к вузу и атмосферы в учебной группе от начала к концу обучения.

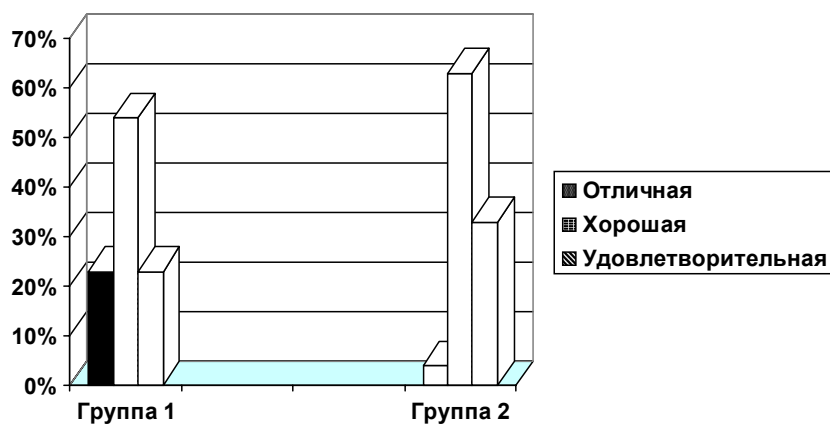


Рис. 4. Атмосфера в учебной группе

Оценка уровня развития адаптационных способностей студентов. Проблема адаптации студентов к обучению в условиях высшего учебного заведения является актуальной на сегодняшний день. Нередко в первые месяцы студенческой жизни первокурсники сталкиваются с трудностями, возникающими при переходе в новые условия обучения.

Проблема адаптации актуальна не только для студентов-первокурсников, она достаточно значима и для студентов более старших курсов. Для каждого этапа обучения можно выделить свои наиболее остро стоящие проблемы, противоречия, тре-

бующие включения адаптационных механизмов организма, создающие порой высокое нервно-эмоциональное напряжение, которое отрицательно отражается на здоровье и физическом состоянии студентов.

В ходе анализа результатов оценки уровня развития адаптационных способностей студентов все участники данного этапа эксперимента распределились на три группы:

1) Группа хороших адаптационных способностей

Лица этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый

коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Они, как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется. Высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка, адекватное восприятие действительности.

2) Группа удовлетворительной адаптации

Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды.

Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнен, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности.

Функциональное состояние в начальные этапы

адаптации может быть нарушено. Лица этой группы требуют постоянного контроля.

3) Группа заниженной адаптации

Эта группа обладает признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело.

Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки.

Низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности.

Низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими. Низкий уровень социализации, не может адекватно оценить свое место и роль в коллективе.

Результаты распределения студентов по группам адаптационных способностей представлены нами в таблице 7.

Таблица 7 – Уровень развития адаптационных способностей студентов

Группа адаптации	Группа 1 (начало обучения), n=35	Группа 2 (конец обучения), n=45
1. Группа хороших адаптационных способностей	8,6%	—
2. Группа удовлетворительной адаптации	40%	48%
3. Группа заниженной адаптации	51,4%	52%

Из таблицы 7 видно, что более половины студентов младших курсов (51,4%) вошли в группу 3 – заниженной адаптации, т.е. адаптационные процессы протекают тяжело, их психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния.

40% студентов младших курсов составили группу 2 – удовлетворительной адаптации, для которой успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Функциональное состояние таких студентов в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Лица этой группы требуют постоянного контроля.

Группу 1 – хороших адаптационных способностей составили лишь 8,6% студентов младших курсов. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется. Студенты этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив,

достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации.

Студенты старших курсов распределились на две группы: 52% составили неблагоприятную группу 3 – заниженной адаптации, и 48% составили пограничную группу 2 – удовлетворительной адаптации. В благоприятную группу 1 – хороших адаптационных способностей не вошел ни один студент-старшекурсник.

Также для изучения адаптационных возможностей студентов-первокурсников было проведено анкетирование по составленной нами анкете, которая включала в себя вопросы по следующим критериям:

- субъективная оценка уровня адаптации к окружающим условиям;
- трудности учебного процесса;
- режим: ночной сон, приготовление домашних заданий, отдых и досуг, занятия спортом, прием пищи;

- субъективная оценка общего состояния здоровья: общее самочувствие, наличие утомления, начальные проявления дисфункций сосудов головного мозга в виде головокружений, головных болей; начальные признаки нарушений со стороны нервной системы (проявляющиеся как беспокойство, страх, тревога, волнение, возбуждение, бессонница и т.п.); начальные признаки нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы (боли в области сердца, неприятные ощущения, нарушение ритма сердцебиений, АД систолическое 130 мм рт. ст. и выше); начальные проявления нарушений со стороны желудочно-кишечного тракта (неприятные ощущения, боли, диарея, запоры). В анкетировании приняли участие 222 первокурсника разных лет обучения.

Итак, первокурсники субъективно оценили свой **уровень адаптации** к окружающим условиям. Результаты распределились следующим образом:

Средний уровень – 72% (уровень трудоспособности достаточно высок, однако это достигается за счет ресурсов здоровья. Компенсация состояния возможна с помощью двигательной активности, полноценного питания, общения).

Уровень ниже среднего – 18% (необходимо изменить образ жизни на правильный, учитывая факторы риска).

Критический уровень – 10% (необходимо срочно принимать активные меры после консультации специалиста). Данная группа студентов отмечает, что утром они не могут заставить себя встать, стали вспыльчивы, часто плохо спят, испытывают постоянную усталость, чувствуют себя «как на иголках», постоянно возбуждены, беспокоят блуждающие боли непонятного характера, иногда одышка.

Первокурсники указывают на следующие **трудности учебного процесса**:

- 1 место – боязнь сессии – 100%,
- 2 место – нехватка времени – 82%,
- 3 место – тяжелые учебные предметы – 59%,
- 4 место – вторая смена – 49%,
- 5 место – страх перед аудиторией – 36%,
- 6 место – боязнь преподавателя – 31%.

Режим. Многие студенты указывают на то, что у них не организован распорядок дня. У большинства ночной сон составляет 7–8 часов и даже более, до 10 часов – 77%. Однако есть студенты, у которых ночной сон составляет 6 часов – 20,5% и даже всего 4–5 часов – 2,5%.

Многие отмечают, что долго не могут заснуть и плохо спят – 59%, а иногда утром, проснувшись, не чувствуют себя отдохнувшими – 82%.

Приготовление домашних заданий. На подготовку к занятиям дома 67% студентов затрачивают 1–3 часа, а 33% – 4–5 часов.

Отдых и досуг первокурсников в основном заключается в прогулке на свежем воздухе, просмотре телепередач или просто лежании на диване. По продолжительности он занимает:

- 1 час в сутки – 13%,
- 2 часа – 56%,
- 3 часа – 18%,
- 4 часа – 5%.

У 5% студентов отдых заключается в прогулке 1 раз в неделю (!), а у 3% совсем нет времени на отдых. Следует отметить, что занятия спортом в этом списке отсутствуют (!).

Прием пищи у большинства первокурсников составляет 1–2 раза в сутки, где довольно часто отсутствуют горячие блюда.

Известно, что адаптированность – это способность человека реализовать себя, стать хорошим специалистом и при этом сохранить здоровье.

Поэтому нами было проведено дополнительное анкетирование студентов и дана субъективная **оценка общего состояния их здоровья** во время учебы в вузе.

Ухудшение общего самочувствия отмечают 79% студентов.

Утомление – 95%.

Начальные проявления дисфункций сосудов головного мозга в виде головокружений, головных болей – 72%.

Начальные признаки нарушений со стороны нервной системы (проявляющиеся как беспокойство, страх, тревога, волнение, возбуждение, бессонница и т.п.) – 79%.

Начальные признаки нарушений со стороны сердечно-сосудистой системы (боли в области сердца, неприятные ощущения, нарушение ритма сердцебиений, АД систолическое 130 мм рт. ст. и выше) – 46%.

Начальные проявления нарушений со стороны желудочно-кишечного тракта (неприятные ощущения, боли, диарея, запоры) – 36%.

Следует отметить, что 10% студентов 1 курса дезадаптированы (болезнь – 4,5%, пропуски без особых причин – 5,5%).

Обучение на 1 курсе – наиболее сложный этап студенческой жизни. Начальный период учебы в вузе характеризуется воздействием на организм студентов ряда новых факторов, среди которых: особенности учебного процесса, новый коллектив и жилищные условия, неподготовленность к самостоятельной организации режима труда, отдыха, питания, быта.

В процессе адаптации студентов к условиям обучения у них повышается эмоциональное напряжение, которое может принимать хронический характер и становиться патогенетической основой как

психических, так и функциональных изменений. Особое место среди них занимают сдвиги в системе кровообращения, способные при определенных условиях привести к развитию патологии. Обучение в вузе объективно требует большого напряжения всех систем организма. Сдача экзаменов и зачетов создает стрессовую ситуацию с активацией всех сил организма, что может привести к перегрузкам вегетативной и эндокринной систем, вышей нервной деятельности (ВНД), эмоциональной сферы и, как следствие, стать звеном в возникновении психосоматических заболеваний.

Итак, полученные результаты показывают, что для большинства студентов младших курсов процесс адаптации протекает достаточно тяжело, идет активная мобилизация резервов организма, успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды, функциональное состояние таких студентов в начальные этапы адаптации может быть нарушено, так как адаптация к комплексу факторов, специфических для высшей школы, сопровождается значительным напряжением и нарушением режима работы и отдыха, поэтому требуется постоянный контроль.

Для студентов старших курсов характерны более

низкие показатели адаптационных способностей, т.к. особенно для студентов-пятикурсников актуальными являются проблемы подготовки и сдачи государственных экзаменов, трудоустройства, семьи, отсутствия перспектив на будущее, что создает дополнительную психоэмоциональную нагрузку на их организм и снижает уровень их здоровья.

Таким образом, проведенное нами комплексное исследование позволяет заключить, что процесс адаптации студентов к условиям обучения зависит от психофизиологического статуса и протекает по-разному. По состоянию здоровья студенты факультета находятся в «зоне риска». Более половины из них пребывают в так называемом третьем состоянии, т.е. имеют все предпосылки для развития серьезных болезней. Субъективно же большинство студентов дают своему здоровью хорошую оценку, а объективные данные говорят об обратном. Студент пока еще «держится на плаву» за счет резервных возможностей своего организма, не замечая неблагоприятных сдвигов в состоянии здоровья. Однако полученные нами данные наглядно демонстрируют тенденцию к ухудшению здоровья и снижению резервов организма от начала к концу обучения в вузе.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., Пономарева В.В., Ермакова Н.В. Проблема здоровья студентов и перспективы развития // Образ жизни и здоровье студентов: Матер. I всерос. науч. конф. – М.: Изд-во РУДН, 1995. – С. 5–9.
2. Агаджанян Н.А. Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юношеского организма // Физиология человека. – 1997. – Т. 23. – № 1. – С. 93–97.
3. Дегтярёв В.П., Салманов П.А. Анализ уровня эмоциональной напряженности студентов при различных формах проведения экзамена // Образ жизни и здоровье студентов: Матер. I всерос. науч. конф. – М.: Изд-во РУДН, 1995. – С. 71–72.
4. Здоровье студентов: Монография / Кол. авторов. Под ред. Н.А. Агаджаняна. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 199 с.
5. Кислицын Ю.Л., Анищенко В.С., Якунина Е.Б. Мониторинг физического состояния и резервов здоровья студентов // Эколого-физиологические проблемы адаптации: Матер. XI междунар. симпоз. – М.: Издательство РУДН, 2003. – С. 248–249.
6. Миннибаев Т.Ш. Влияние гигиенических условий обучения на состояние здоровья и работоспособность студентов // Физиологические основы здоровья студентов: Тр. МНС по экспериментальной и прикладной физиологии / Под ред. К.В. Судакова. – М.: НИИИФ им. П.К. Анохина РАМН, 2001. – Т. 10. – С. 182–195.
7. Савилов Е.Д., Жданова С.Н., Савилова Е.Е. Использование адаптационных реакций в качестве критерия оценки состояния здоровья // Гигиена и санитария. – 2002. – № 4.
8. Самохвалов В.Г., Самохвалов А.В. Динамика психологической и физиологической адаптации студентов к учебным нагрузкам // Физиологические основы здоровья студентов: Тр. МНС по экспериментальной и прикладной физиологии / Под ред. К.В. Судакова. – М.: НИИИФ им. П.К. Анохина РАМН, 2001. – Т. 10. – С. 84–106.
9. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М.: Медгиз, 1960. – 254 с.
10. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 53–56.

E.A. OSADCHAYA

THE ANALYSIS OF THE DATA OF MONITORING OF A PSYCHOFUNCTIONAL CONDITION OF STUDENTS OF FACULTY OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY

In article the comparative analysis of the data of monitoring of a psychofunctional condition of students of different courses of faculty of pedagogics and psychology of the Oryol state university is resulted: an estimation of a physical condition, definition of biological age, an estimation of psychological pressure of an organism, the relation of students to high school, atmosphere in educational group, an estimation of a level of development of adaptable abilities.

Key words: *health, a psychofunctional condition, adaptation, стрессогенный the factor, psychological pressure.*

В.Н. ПРАВДЮК, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального обучения, декан факультета технологии, предпринимательства и сервиса

Орловского государственного университета
Тел.: (4862) 76-12-06 (раб.), 89536232100, 89092251760

В.С. ТЕНЕТИЛОВА, доцент кафедры технологии и предпринимательства факультета технологии, предпринимательства и сервиса

Орловского государственного университета
Тел.: (4862) 76-38-15 (РАБ.), 89103096144; Tenetilova@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНО- ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В рамках новой парадигмы образования меняется система профессиональной подготовки учителей. В настоящее время идет поиск наиболее эффективных содержания и структуры образования, соответствующих требованиям времени. В статье рассматриваются основные подходы к профессиональной подготовке, представлена авторская программа предпринимательской подготовки, а также основные направления формирования профессиональной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, профессиональная компетентность, социальная и профессиональная мобильность, учитель технологии и предпринимательства, предпринимательская деятельность на базе образовательных учреждений, предпринимательская инфраструктура, технологическое обеспечение курса, профессиональная педагогическая мотивация, учебно-предпринимательская деятельность, бизнес-инкубатор, активные формы обучения, практико ориентированная направленность курса.

В современной стратегии развития Российской Федерации, представленной в Послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию от 12.11.09 г., особая роль отводится образованию как двигателю инновационных изменений в экономике и общественном развитии. Еще раз за последние годы на высшем государственном уровне было обозначено приоритетное значение профессии учителя в процессе обеспечения качественных прорывов в общем среднем образовании.

Модернизация российского образования предполагает необходимость формирования новой системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. В связи с этим высшее педагогическое образование призвано формировать высокий уровень профессионального сознания у будущих специалистов, обладающих достаточной компетенцией и компетентностью, способных к пониманию и осознанию своего социального и профессионального бытия, умеющих видеть целостную картину профессионального труда, прогнозировать его результативность, эффективно осуществлять планирование и моделирование своей деятельности [1].

Слово «компетентный» в современном словаре русского языка объясняется как знающий, осведомленный в какой-либо области специалист.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что про-

фессиональная компетентность является одной из важнейших характеристик деятельности учителя, интегративным качеством личности, выступающим как результат профессиональной педагогической подготовки, как важнейшее условие ее эффективности [3, 5].

Решение проблемы подготовки современного учителя технологии и предпринимательства, на наш взгляд, становится возможным, если одним из условий его формирования станет профессиональная компетентность, которая наполнит профессиональное бытие и сознание новым содержанием, выступит регулятором деятельности и поведения, сформирует целостную картину мира, позволит личности заниматься самостроительством, выступит источником постоянного профессионального роста.

Знания, полученные в области технологии и предпринимательства, как правило, определяют развитие личности, готовой на непрерывное обновление, расширение, совершенствование имеющихся знаний и профессиональных качеств, на овладение системой профессиональных ценностей, приобретение способностей к рефлексии, толерантности мышления. Такой специалист получает возможность абсолютной реализации своего личностного ресурса в системе непрерывного профессионального образования.

Педагогическую основу подготовки учителя технологии и предпринимательства составляет учебно-предпринимательская деятельность (УПД), позволяющая «прожить» любую ситуацию, связанную с организацией нового вида деятельности, в том числе и бизнеса, реально представить все возможные последствия своих начинаний. УПД является продуктивной деятельностью, которая позволяет соединить теоретическое и практическое обучение, это специально организованная форма активности обучаемых, содержание которой включает изменение студентов на основе освоения знаний и развития предпринимательской культуры.

В современном образовании существует четыре основных подхода к профессиональной подготовке специалиста посредством УПД: когнитивный, деятельностный, аксиологический, компетентностный [5].

Когнитивный компонент в нашем случае предполагает получение системных знаний по предмету, знание основ экономики как науки, заложенных в программе курса «Основы предпринимательской деятельности». В соответствии с этим содержание курса включает следующие виды знаний:

- основные понятия и термины, отражающие

как деятельность в профессиональной среде, так и научные знания;

- факторный и знаниевой материал, необходимый для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы экономической науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории прогнозирования и оценки экономических процессов и явлений;
- знания о методах и методологиях, используемых в изучаемой области;
- знания нормативно-правовой базы предпринимательской деятельности.

Деятельностный компонент включает освоение опыта применения знаний, то есть умений и навыков, выработанных человечеством. Содержание курса «Основы предпринимательской деятельности» развивает как необходимые учителю умения и навыки, так и специфические (способность к принятию управленческих решений, умение составления бизнес-плана, оценки бизнес-ситуаций и т.п.).

Аксиологический компонент содержания включает определение системы ценностей, на основе которых следует формировать личность, способную к предпринимательской деятельности. Учет этого компонента особенно необходим, поскольку в предпринимательстве, то есть в деятельности, ориентированной на прибыль, особенно важно следовать таким основным ценностным ориентирам, принятым обществом, как ответственность перед потребителями и партнерами, чувство долга, патриотизм. Сформированность этих ценностей у будущего учителя технологии станет основой для ориентации на них подрастающего поколения со школьного возраста.

Компетентностный подход, который сформировался в ответ на новый социальный заказ на образование в постиндустриальном обществе, заключается в подготовке высокообразованных специалистов, конкурентоспособных в своей профессиональной области.

Реализация выделенных компонентов возможна при создании определенных организационно-педагогических условий.

Вопросы о составе педагогических условий рассматривались П.Р. Атутовым [5], В.А. Сластениным [3], В.Д. Симоненко [4], С.М. Чистяковым [4] и др.

В качестве педагогических условий исследователями выделяются следующие: организация профессионально направленного процесса обучения; профессиональная активность будущего учителя; профинформированность; осознанность и свобо-

да выбора; структурирование и планирование системы управления процессом подготовки будущего учителя технологии к учебно-предпринимательской деятельности; создание активизирующей образовательной среды; создание материально-технической базы и учебных площадок для отработки профессиональных умений.

Реализация организационно-педагогических

условий начинается с отбора содержания подготовки, форм, методов обучения и продолжается в организации педагогического процесса.

При отборе содержания подготовки будущих учителей технологии учитывалось прежде всего то, что формирование профессиональной компетентности и ее реализация происходят в единой образовательной среде (рис. 1).

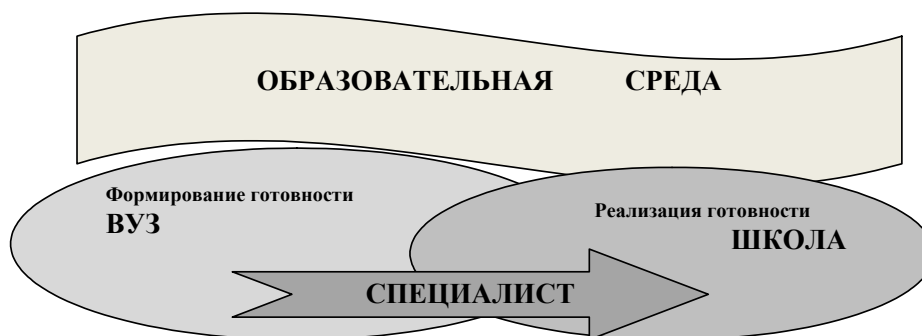


Рис. 1. Образовательная среда формирования профессиональной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства

В предложенной схеме «специалист» рассматривается нами как будущий учитель технологии и предпринимательства – личность, проходящая процесс становления, «ставшая» специалистом, но стремящаяся к самореализации, саморазвитию, саморегуляции, переносящая свои идеи-новообразования в профессиональную деятельность в той же образовательной среде, вернее, в среде, являющейся продолжением той, где он «становился». По сути, это специалист, готовый к реализации не только своей профессиональной деятельности как учитель, но и как предприниматель в области образования, имеющий теоретическую и практическую базу. *Причем процесс развития, становления его не закончен, а только переходит в новую плоскость.*

При составлении структуры комплексной профессиональной подготовки будущего учителя технологии, разработке программ, составляющих её элементов нами учитывалась социально-экономическая ситуация, сложившаяся в нашей стране. Её следствием является тот реальный факт, что многие студенты педагогических вузов, где ведется подготовка по курсу экономических и предпринимательских дисциплин (89%), считают предпринимательские знания необходимыми в дальнейшей жизни, важными для профессионального самоопределения, профессиональной компетентности и реализации собственных возможностей в условиях рыночной экономики, самостоятельной организации для себя рабочего места, что в то же время немаловажно в сложившейся экономической ситуации в стране.

Первым шагом в реализации профессиональной

подготовки будущего учителя технологии является создание авторской программы курса «Основы предпринимательской деятельности».

При разработке программы мы исходили из того, что основной целью процесса обучения является повышение уровня предпринимательских знаний, умений и навыков, воспитание и развитие инициативной, творческой личности, формирование у неё внутренней готовности к организации и реализации предпринимательской деятельности на базе образовательного учреждения. Работа по данной программе включала в себя использование инновационных технологий обучения, практическую подготовку на базе студенческого бизнес-инкубатора, созданного на базе межшкольного учебного комбината № 1 г. Орла, обучение элективным курсам, обеспечивающим взаимосвязь дисциплин специализации и предпринимательских дисциплин: «Производственный менеджмент», «Инновационный менеджмент», «Маркетинг образовательных учреждений», «Профессиональное самоопределение», «Малый бизнес на базе образовательных учреждений», разработку бизнес-проекта по организации предпринимательской деятельности на базе реального образовательного учреждения г. Орла.

Следующим шагом в реализации организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии посредством учебно-предпринимательской деятельности было определение форм, методов обучения.

Совокупность традиционных и инновационных методов подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства, на наш взгляд, должна составить обучающую творческую среду, где система «знания – умения – навыки» будет рассматриваться не как цель, а как средство всестороннего развития личности будущего педагога, его творческого потенциала.

С точки зрения интенсификации процесса профессиональной подготовки большой интерес представляют методы, активизирующие познавательную деятельность студентов. Повышение эффективности обучения достигается за счет применения в учебном процессе активных методов обучения (метод исследований, метод творческих проектов, деловые игры, метод конкретных ситуаций). В настоящее время в современной дидактике они получают все большее распространение.

Метод исследования применяется в лабораторных, практических работах, при проведении курсового и творческого проектирования. Особенно ярко метод исследования применяется в проектировании. Проектная деятельность имеет чрезвычайно важное значение для организации предпринимательской подготовки будущих учителей технологии, поскольку она не только в целом активизирует учебную деятельность студентов, но и служит основным условием формирования профессиональной компетентности.

Применение *метода творческих проектов*, направленного на активизацию всех сторон учебной деятельности студентов, также способствует эффективному усвоению и интеграции знаний. Преимуществами данного метода являются всестороннее вовлечение в выполнение учебных заданий мыслительных способностей, возможность реальной организации индивидуализации и дифференциации процесса обучения. При выполнении творческих проектов обучение опирается на потребности практики, может учесть социальные ценности и запросы общества, осуществляет взаимосвязь теории и практики. В качестве самостоятельной работы в подготовке студентов к учебно-предпринимательской деятельности применяется курсовое проектирование.

Наиболее приемлемым активным методом обучения для подготовки будущего учителя к учебно-предпринимательской деятельности является применение *деловых игр*, определяемых обычно как *метод имитации принятия управленческих решений* в различных производственных ситуациях, в ходе игры, по заданным правилам, группой людей, человеком, ЭВМ [3].

Кроме того, большое внимание в процессе подготовки отводится методу активного обучения, ориентированному на практическое знакомство с пред-

метом изучения, – *методу конкретных ситуаций*. Этот метод был разработан в Гарвардском университете и иногда носит название «метод кейсов». «Кейс – это описание какой-то реальной проблемы, написанное обычным языком (хотя иногда может быть дано на аудио- или видеокассетах), содержащее информацию и сведения, имеющиеся у лиц, принимающих эти решения, и доступные широкому кругу лиц» – так доктор Дж. Эрскин дал определение кейса [3]. Специфика метода конкретных ситуаций заключается в том, что это особый вид учебного материала, описывающего реальную, а не выдуманную управленческую проблему. Деятельность студентов при использовании этого метода состоит в решении различными путями реальных проблем конкретного образовательного учреждения. Особенностью является то, что преподаватель является руководителем и исследователем, а студент – участником исследования. Работа может осуществляться как индивидуально, так и в группах.

Важное место в создании организационно-педагогических условий подготовки отведено средствам обучения, дающим возможность проведения учебного процесса. Это прежде всего оборудование мастерских (металлообрабатывающее, деревообрабатывающее, швейное), технические средства обучения (аудио- и видеотехника, кодоскопы, ЭВМ). В современных условиях, когда уровень информации, частота и скорость её изменения огромны, трудно представить какую-либо область деятельности без компьютерной поддержки, без использования информационных технологий. Качественный процесс подготовки специалиста в высшей школе также невозможен без применения компьютеров, современного программного обеспечения, Интернета, мультимедиапроекторов.

Для формирования профессиональной компетентности посредством учебно-предпринимательской деятельности и создания единого образовательного пространства с целью формирования локальных связей между вузовским и школьным образованием, для обеспечения возможности более тесного сотрудничества факультета технологии, предпринимательства и сервиса со школами, глубокого изучения потребности школы в реализации технологической подготовки учащихся, в том числе и предпринимательской, осуществляется сотрудничество с межшкольным учебным комбинатом № 1 г. Орла. Он является центром технологической подготовки студентов факультета, центром сотрудничества школьников со студентами – будущими учителями технологии.

Одной из целей деятельности бизнес-инкубатора является повышение качества подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства

на основе практического осуществления предпринимательской деятельности. Эта цель определяет следующие задачи:

- совместная работа со школами города и области на договорной основе по внедрению предмета «Технология», осуществление координации деятельности школ в этом направлении;
- учет реальных потребностей личностно ориентированного образования с включением практико ориентированного обучения и расширением использования информационных технологий;
- организация экономически целесообразной хозрасчетной деятельности по производству товаров и услуг, обеспечивающей в соответствии с учебными планами и программами предпринимательскую и профессиональную подготовку студентов.

Такая комплексная целенаправленная предпринимательская подготовка обеспечивает формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства на основе сочетания теоретической и практико ориентированной направленности курса, с развитием у студента личностных качеств учителя и предпринимателя и мотивации к учительской профессии, что было подтверждено экспериментальным путем.

В ходе экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах отслеживались следующие показатели: мотивация к профессиональной деятельности, готовность к предпринимательской деятельности, усвоение базисных знаний по учебным блокам курса, сформированность профессионально значимых качеств. Полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне мотивации и готовности к профессиональной деятельности (86,25% студентов), о доступности курса «Основы предпринимательской деятельности» (осознанные и прочные знания показали более 68% студентов), о сформированности профессиональной компетентности (высокий и средний уровень сформированности показали 82,3% студентов). В процессе экспериментальной работы для оценки эффективности формирования профессиональной компетентности посредством учебно-предпринимательской деятельности осуществлялись разные формы контроля, при этом они отвечали следующим требованиям: объективность, валидность, простота применения, достоверность.

Таким образом, результаты теоретического и экспериментального исследования подтверждают целесообразность и эффективность учебно-предпринимательской деятельности в формировании профессиональной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11–42.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность «030600 – Технология и предпринимательство». Квалификация – учитель технологии и предпринимательства. – М.: Министерство образования РФ, 2005. – 22 с.
3. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. / Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
4. Каганов В., Мухин А., Толоконников А. Технология подготовки предпринимателей [Текст] // Вестник высшей школы. – М., – 1999. – № 2. – С. 42–45.
5. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

V.N. PRAVDUK, V.S. TENETILOVA

THE FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS A BUSINESS EDUCATIONAL ACTIVITY

Here the basic didactic conditions of future technology and interprise teachers forming are presented. The necessity of interprise activity of technology teacher training is stated. The article states the basic approaches to professional training; the author's programme of enterprise training as well as the main professional competence orientation of future teacher of technology and enterprise are presented.

Key words: a competitive specialist, professional competency, social and professional mobility, teacher of technology and enterprise, interprise activity on the base of educational establishment, interprise infrastructure, technological provision of the course, professional and pedagogical motivation, a business educational activity, business-incubator, active forms of education, practically-orientated course.

Н.Т. РОЖКОВ, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка и педагогики
Орловского государственного технического университета
Тел. 8(4862) 45-57-48; rus_jaz@ostu.ru

ПСИХОАНАЛИЗ И ВОСПИТАНИЕ

Проблема современной педагогики заключается в том, что она ориентирована на сознание учащихся, а данная сфера обладает ограниченными возможностями. Для решения этой проблемы нужна новая педагогика, базирующаяся на основополагающих идеях психоаналитического учения.

Ключевые слова: сознательное, бессознательное, синергетика, «идеальное-Я», «актуальное-Я», развитие, саморазвитие.

На протяжении многих лет психоаналитическое учение не находило своего применения в педагогической деятельности. В педагогике преобладало больше негативное, чем позитивное отношение к психоанализу. Психоанализ воспринимался как какое-то «инородное тело» в здоровом организме существующей психологии, идеи которого наносят большой вред, особенно в такой сфере деятельности человека, как воспитание.

Настало время, когда педагогика обратила внимание на основные положения психоаналитического учения. Сегодня она уже не может обойтись без таких понятий, как «сознательное», «предсознательное», «бессознательное», без того, что названные уровни сознания личности оказывают непосредственное влияние на качество обучения и воспитания учащихся. Нет смысла говорить о гуманизме в обучении и воспитании, не зная динамики развития психических процессов личности, а психоанализ всегда стоял на позициях психодинамики, единства и целостности психической жизнедеятельности человека. Более того, процесс воспитания – это не ровная и гладкая дорога, при движении по которой педагогу без труда удаётся решать все вопросы. Наоборот, ему постоянно приходится иметь дело с педагогически запущенными учащимися, анализировать причины конфликтного поведения, предупреждать их и преодолевать, изучать причины низкой успеваемости учащихся, анализировать индивидуальные особенности своих воспитанников, условия и среду их воспитания и т.д.

Решить эту проблему можно только на основе интеграции наук о человеке, а не пытаться реанимировать старые идеи, недостаток которых состоял в одностороннем подходе к процессу воспитания подрастающего поколения. Сущность такого подхода заключалась в том, что педагоги стремились воспитать человека социальным существом, не обращая особого внимания на его природу и внутреннюю культуру. А ведь человек представляет собой единство трех сущностей: природной, культурной и социальной. Соответственно этому и воспитание надо рассматривать в трех измерениях – как существо природное, культурное и социальное – не одностороннее, а целостно. Всё это реальные системы, представляющие человека во всём его многообразии. Как существо биологическое, он подчиняется биологическим и физиологическим законам, как существо социальное – он часть социума и продукт общественного развития, как существо культурное – он продукт одного и второго [1, с. 6].

Стремление педагогов человека природного как можно быстрее сделать человеком социальным, игнорируя необходимость развития и формирования внутренней культуры личности, показало свою несостоятельность. Культура человека является связующим звеном между его биологической сущностью и социальной. Посредством культуры происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь. Культура человека – это результат его саморазвития и самосовершенствования, это его собственное достоинство, уникальная, неповторимая ценность.

Прежняя педагогика страдала дефицитом знаний о человеке, потому что основывалась не на законе развития и саморазвития личности, а на законе движения, обеспечиваемого внешними силами, воздействиями, побуждениями, вследствие этого опиралась только на сознание человека, забывая при этом его бессознательную деятельность, не использовала современных достижений психологии и физиологии в изучении внутреннего мира личности, природных элементов человеческого существа. Поэтому педагогика отводила ученику роль пассивного наблюдателя, объекта процесса познания и учения, абсолютизировала значение знаний, социальных требований и правил к поведению и деятельности.

Причина такого положения дел состоит в том, что десятилетиями складывалась традиция исследовать в психологии лишь психическое, а в педагогике – педагогическое. А в человеке всё это взаимосвязано, взаимообусловлено. Примером того, что внутренняя культура является связующим звеном между природой и окружающей социальной средой, служит деятельность К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. В воспитании они видели великую силу формирования личности, не стараясь преобразовать окружающую среду. Педагоги понимали, что внутренняя культура человека проявляется в социальной среде, создает её и определяет. Человек окультуривает окружающую среду по образу и подобию самого себя, уровню развития своей культуры. Многие идеи выдающихся педагогов по-разному были восприняты, а некоторые просто забыты [1, с. 7].

Однако развитие педагогической мысли за последнее десятилетие вселяет в нас определенный оптимизм. Многие педагогические новации направлены на развитие личности ребёнка как уникального и самоценного явления, что, несомненно, сказывается на соблюдении разумного баланса развития природных и социальных качеств. В педагогической теории и практике прочно утверждается идея о решающем значении собственной активности учащегося в работе над собой. Об этом свидетельствует возврат к идеям и принципам педагогики сотрудничества, к педагогике гуманизма. Но пытаться решить эту проблему, не опираясь на закономерности развития и саморазвития личности, значит опять вводить педагогов в заблуждение, похоронить вновь благие намерения, уводя их от глубинного постижения психолого-педагогической теории. Особенно относится это к воспитанию, сложнейшую сущность и методические пути осуществления которого нельзя по-

нять, не приложив соответствующего труда и не разобравшись как следует в теоретических основах. Именно этот труд превращается в педагогическую мудрость, из которой рождаются воспитательное мастерство и успехи в обучении и воспитании учащихся. Решить эту задачу без овладения педагогами психоаналитической культурой невозможно, потому что она является самой важной частью общей культуры педагога.

Как психолог, так и педагог в своей практической деятельности нуждаются в глубоком изучении личности, её мыслей, воспоминаний, желаний, сопротивлений, неосознанных конфликтов, ценностных ориентаций с целью гармонического её развития. Педагог не сможет учить и воспитывать учащихся, не овладев в совершенстве психоаналитической культурой. Если педагог – плохой аналитик, то он не будет мастером своего дела, потому что диагностика – это одна из самых важных функций педагогического мастерства. Эта функция раскрывает первопричины и позитива, и негатива в учебно-воспитательном процессе. Кроме того, психоаналитическая культура необходима и учащемуся как субъекту процесса познания и учения, поскольку результаты его учебной и самовоспитательной деятельности зависят от того, насколько у него расширились границы сознания, а следовательно, и самосознания.

Главная цель психоанализа заключается в том, чтобы помочь человеку осознать, а следовательно, обнаружить то, к чему он предрасположен, что он может сделать лучше другого, то есть раскрыть его потенциальные возможности, которые находятся в свернутом состоянии и ждут момента, чтобы заявить о себе. Эти задатки и способности находятся в глубинах подсознания. Поэтому осознание бессознательного – единственный путь индивидуализации, самосовершенствования, обусловленного самопознанием, усилением нашего сознания. Чем больше наших функций становится объектом внимания, тем шире и полнее сознание личности.

В большинстве своём наши действия непродуманные, привычные, не требующие усилий на их реализацию. Они уходят из-под контроля нашего сознания и связаны с бессознательным началом. Сущность осознания бессознательного в том и состоит, чтобы вначале всё многообразие наших поведенческих реакций ввести в поле сознания, проверить их в действии, убедиться в их гуманном характере, а затем «вернуть в сферу бессознательного». Критерием гуманности в отношениях между людьми в этом случае становятся привычные действия, которые подчинены общечело-

веческим ценностям и совершаются бескорыстно, просто так, как бы между прочим.

Расширение поля сознания – это включение в область осознанного всё большего количества жизненно важных функций человека. Процесс осознания связан с пробуждением таких общечеловеческих ценностей, как добро, совесть, справедливость, ответственность, долг, стыд и др., которые становятся главными регуляторами поведения личности. Так незаметно для нас поле сознания наполняется ценностными ориентациями. Эти ценности в дальнейшем вытесняют инстинктивные побуждения и занимают их место. Человек превращается в личность, приобретая свой социальный статус. Иначе говоря, психоанализ расширяет поле сознания личности и раскрывает её потенциальные возможности. В то же время педагогике интересует прежде всего социальная сущность человека. Поэтому правомерным становится вопрос о возможности синтетического подхода к постановке цели воспитания человека.

Следует обратить внимание на то, что в «Неопедагогике» (Н.М. Таланчук) целью воспитания является формирование гармонически развитой личности [2, с. 19], готовой и способной выполнять объективную систему социальных ролей [см. илл. 1]. В понимании Н.М. Таланчука, эту цель воспитания человека не нужно придумывать, точно так же не нужно гадать, каким должен быть идеал человека, а надо лишь постигнуть объективный генезис человека как личности. В социумах формируются особые ценности, от которых производны социальные роли. Человек принадлежит к системе социумов, поэтому ему объективно присуща система социальных ролей, которые указывают, каким он должен быть как личность. Если социумы и социальные роли более статичны, то социальные ценности динамичны и развиваются во временных рамках жизни человечества. Чтобы достигнуть такой цели, надо прежде всего сформировать у личности систему ценностных ориентаций, используя для этого возможности не только сознания, но и подсознания.

Проблема современной педагогики заключается в том, что она ориентирована на сознание личности учащегося, а данная сфера обладает ограниченными возможностями. Следовательно, надо задействовать другие, более глубинные уровни сознания личности. Но о них педагоги имеют самые смутные представления. Чтобы решить эту проблему, необходимо, с одной стороны, расширить поле сознания личности, а с другой стороны, затронув подсознательную деятельность, вскрыть неисчерпаемые возможности ее развития и са-

моразвития. Но для этого нужна новая педагогика, базирующаяся на основополагающих идеях психоаналитического учения. Такой педагогикой должна стать психоаналитическая педагогика [1, с. 101].

Отсюда целью воспитания в психоаналитической педагогике является раскрытие природного потенциала личности, реализация её задатков и способностей в процессе выполнения системы социальных ролей.

Под такой целью понимается следующее: во-первых, развитие и формирование личности связано не только с сознанием, но и включением в этот процесс подсознания; во-вторых, подсознание незаметно активизирует деятельность личности по овладению и качественному выполнению ею системы социальных ролей; в-третьих, в глубинных уровнях сознания сосредоточен огромный потенциал, способствующий раскрытию задатков и способностей личности, а следовательно, predisposedности её к определенному виду деятельности; наконец, овладевая наиболее значимыми для себя социальными ролями, личность удовлетворяет главную свою потребность – в самоактуализации.

Задачи психоаналитической педагогики вытекают из её цели. Все социальные роли указывают на задачи воспитания и самовоспитания личности. Эти задачи не являются произвольными, а генетически обусловлены структурой и составом социальных ролей. Эта связь прослеживается прежде всего в том, что, расширяя поле сознания личности, мы тем самым раскрываем её природный потенциал в виде задатков и способностей. В свою очередь, свои задатки и способности личность может реализовать только тогда, когда её сознание будет наполнено системой ценностных ориентаций, имеющих системно-ролевую природу происхождения.

Отсюда главной задачей психоаналитической педагогики является расширение поля сознания личности, формирование её готовности и способности по овладению и качественному выполнению системы социальных ролей.

Для решения поставленных задач воспитания следует воспользоваться системным подходом. Такой подход необходим для того, чтобы целостно представить картину изучаемого процесса.

Как известно, выявлением путей зарождения в хаосе порядка, его поддержанием занимается синергетика. Она изучает нелинейные и неравновесные процессы природы. Но социальная жизнь человека наполнена аналогичными процессами. К ним прежде всего следует отнести один из самых сложных процессов, каким является воспитание.

**СИСТЕМНО-РОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
(по Н.М.Таланчуку)**

Сферы	Социальные роли личности	Задачи воспитания и самовоспитания	Критерии воспитанности личности
СЕМЬЯ	Сыновне-дочерняя	Формирование сыновне-дочернего долга	Сыновне-дочерний долг и ответственность
	Супружеская	Формирование супружеской культуры	Супружеская культура
	Отцовско-материнская	Формирование педагогической культуры	Педагогическая родительская культура
КОЛЛЕКТИВ	Профессионально-трудова	Формирование профессиональных знаний и умений	Профессиональное мастерство и культура
	Экономическая	Формирование экономической культуры	Экономическая культура
	Организаторско-самоуправленческая	Формирование умений самоорганизации и самоуправления	Культура самоорганизации и самоуправления в коллективе
	Коммуникативная	Формирование культуры общения	Коммуникативная культура
	Экологическая	Формирование экологической культуры	Экологическая культура
ОБЩЕСТВО	Патриотическая	Воспитание патриотизма	Патриотизм
	Национально-интернациональная	Воспитание национальной культуры	Национально-интернациональная культура
	Классово-интерклассовая	Воспитание классово-интерклассовой культуры	Классово-интерклассовая культура
	Политическая	Воспитание политической культуры	Политическая культура
	Морально-правовая	Воспитание морально-правовой культуры	Морально-правовая культура
МИР	Геосоциальные и интерсоциальные	Интерсоциальное воспитание и самовоспитание	Интерсоциальная культура личности как гражданина мира
Я-СФЕРА	Субъект материальных потребностей	Воспитание культуры материальных потребностей	Культура материальных потребностей
	Субъект духовных потребностей	Воспитание культуры духовных потребностей	Культура духовных потребностей
	Субъект познания и учения	Формирование культуры учения	Культура учения, самообразования и познания
	Субъект самовоспитания	Формирование культуры самовоспитания	Культура самовоспитания
	Субъект творчества	Формирование творческих способностей	Творческие способности
	Субъект психической саморегуляции	Воспитание культуры психической саморегуляции	Культура психической саморегуляции
	Целеутверждающая	Формирование деловой культуры	Деловая культура

Синергетический подход акцентирует внимание на открытых системах, неупорядоченности, неустойчивости, неравновесности, нелинейных отношениях. Если предположить, что неравновесность является естественным состоянием всех

процессов окружающей нас действительности, то естественным оказывается и стремление к самоорганизации как имманентное свойство неравновесных процессов. Именно совместное действие или когерентное поведение элементов неравно-

весных структур и является тем феноменом, который характеризует процессы самоорганизации. Отсюда логичным будет утверждение, что самоорганизующее начало свойственно и процессу воспитания.

Таким образом, с одной стороны, воспитание – это нелинейный и неравновесный процесс, а с другой – воспитанию свойственно самоорганизующее начало. Казалось бы, налицо два взаимоисключающих процесса: один порождает хаос, а вто-

рой восстанавливает гармонию, устойчивость, целостность, придает динамичность системе.

Чтобы представить, как в недрах хаоса зарождается гармония и порядок, как прямо противоположные процессы уживаются и существуют в одной системе, надо нарисовать картину всего происходящего или воплотить все это в образе. Синергетическая модель развития и формирования личности [1, с.106] как раз и представляет собой данный образ [см. рис. 1].

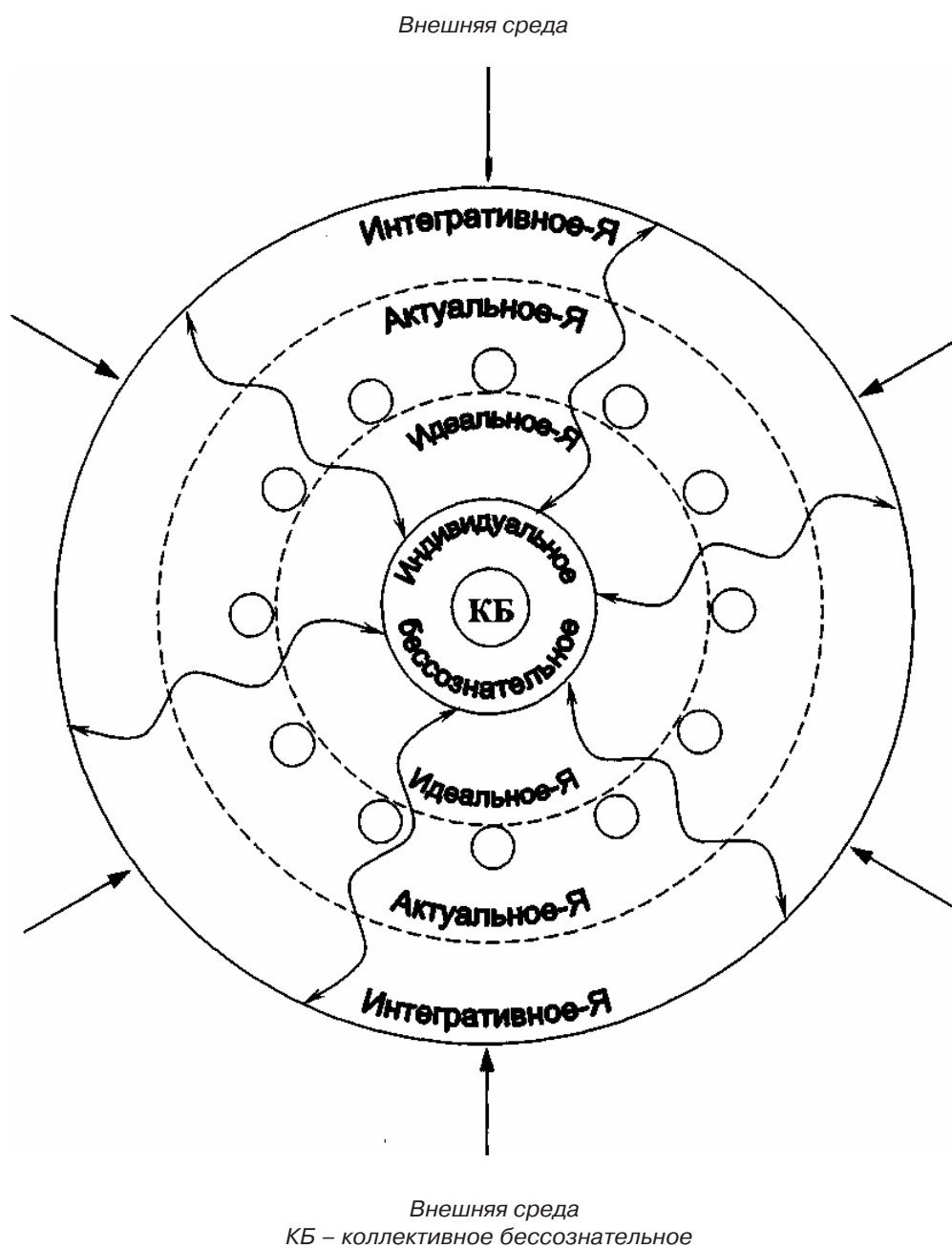


Рисунок 1 – Синергетическая модель развития и формирования личности

В соответствии с данной моделью основными уровнями структурной организации личности являются: сознательный или системно-функционально-ролевой («интегративное-Я»), предсознательный («идеальное-Я», «актуальное-Я»), индивидуально-бессознательный, коллективно-бессознательный. Такое переплетение различных уровней на первый взгляд порождает представление о господстве случайности и хаотичности в развитии и становлении личности. Но внимательный анализ обнаруживает то, что каждый уровень в отдельности, а следовательно, и вместе выполняют одну из самых важных функций в развитии личности – самоорганизации, то есть преобладания организованности, самоорганизованности, упорядоченности над хаотичными, ситуационными изменениями, без которых невозможна жизнь и деятельность человека.

Коллективное бессознательное – это мироздание человека. Структурными элементами коллективного бессознательного являются архетипы. Архетипы коллективного бессознательного не что иное, как формальные образцы поведения или символические образы, на основе которых оформляются конкретные, наполненные содержанием образы, соответствующие в реальной жизни стереотипам сознательной деятельности человека.

Коллективное бессознательное – та основа, на которой покоится индивидуальное бессознательное. Данное психическое образование – главная составная часть генома человека, который связывает его не только с конкретным человеческим родом, но и с народностью, нацией и человечеством в целом.

Коллективное бессознательное – программа жизни и деятельности человеческого рода, которая развивается и в пространстве, и во времени [1, с. 107].

Индивидуальному бессознательному присущи характерные особенности нашего коллективного разума, опыта человеческого рода. Это психическое образование целиком и полностью покоится и произрастает из коллективного бессознательного. Индивидуальное бессознательное не что иное, как одна из форм реализации личностью части из огромного потенциала, хранящегося в коллективном бессознательном человеческого рода. Оно наполнено инстинктами, влечениями, стремлениями, переживаниями, страстями, которые ждут своего момента, чтобы вырваться на поверхность и заявить о себе, реализовать себя в той или иной форме [1, с. 117].

«Идеальное-Я» является самым ценным образованием в психологической структуре личности.

Природа происхождения «идеального-Я» двойственна: с одной стороны, оно порождается индивидуальным бессознательным, а с другой стороны, – влиянием окружающей среды. Данная психологическая структура личности есть не что иное, как многофункциональное, системно-ролевое образование. Многофункциональное потому, что «идеальное-Я» выполняет такие функции, как ориентировочная, самоорганизующая, опосредования, психологической готовности, коммуникативная и др. Системно-ролевой характер «идеального-Я» обусловлен тем, что оно вживается, вращивается во все многообразие социальных ролей, которые осваивает и выполняет личность в течение всей своей жизни. Выполняя социальные роли, личность всегда нуждается в системном ориентировании или в сформированности соответствующих образов, развитие которых происходит всю жизнь [1, с. 123].

«Актуальное-Я» есть инстанция, которая контролирует, анализирует, оценивает, координирует и корректирует, волнуется и переживает за результаты деятельности индивида. Оно глубоко проникает как в «идеальное-Я», индивидуальное бессознательное, так и в «интегративное-Я». Эта инстанция постоянно сравнивает поведение человека с неким внутренним эталоном, образцом и стремится сблизить «интегративное-Я» с ним. Этим эталоном является «идеальное-Я». Причём как «идеальное-Я», так и «интегративное-Я» – системно-ролевые образования, роль посредника между которыми выполняет «актуальное-Я» [1, с. 143].

«Интергративное-Я» – это сознательное и деятельное начало в психосоциальной структуре личности. Это системно-функционально-ролевое образование личности. «Интегративное-Я» вбирает в себя систему ценностных ориентаций личности. Эти ориентации фиксируются в виде образов памяти и наполняют собой «идеальное-Я». Они необходимы для выживания личности в условиях изменяющейся действительности. В зависимости от того, насколько значимыми для личности стали социальные ценности, можно говорить об уровне развития её культуры [1, с. 148].

Главной функцией «интегративного-Я» является формирование системы ценностных ориентаций личности. Из всего многообразия социальных ценностей выкристаллизовываются доминирующие, ярко выраженные ценности, присущие в различных сочетаниях всем людям. Эти ценности, превращаясь в отдельно взятые образы, в совокупности образуют символы, которые становятся главными элементами в формировании «идеального-Я».

Таким образом, синергетическая структура личности представляет собой совокупность устойчивых отношений и связей между её элементами. Эти отношения и связи проявляются посредством действия объективных законов системного синергизма таких как: законы систем, гармонии, движения, развития и саморазвития. Все структурные образования личности (коллективное бессознательное, индивидуальное бессознательное, «идеальное-Я», «актуальное-Я» и «интегративное-Я») – системы, которые состоят из огромного количества элементов, находящихся в синергетическом взаимодействии.

Психический мир человеческого существа разворачивается в пространстве между коллективным бессознательным и «интегративным-Я». Этот мир воплощает в себе психическую сущность человеческой личности вследствие того, что все психические явления проходят несколько стадий своего развития. Первоисточником и первопричиной своего появления они обязаны коллективному бессознательному. В дальнейшем психические явления получают свое развитие в индивидуаль-

ном бессознательном, «идеальном-Я», «актуальном-Я» и реализуют себя в «интегративном-Я». Это и есть, по сути дела, психическая сущность человека.

Социальная сущность человека проявляется в готовности и способности его выполнять систему объективных социальных ролей, то есть тех функций, которые заданы человеку обществом, и которые в той или иной степени ему приходится осваивать и выполнять. По существу, это предметные отношения и предметная деятельность человеческой личности с момента её рождения и до глубокой старости. Раскрывается эта сущность человеческой личности с помощью «интегративного-Я».

Отсюда синергетическая модель развития и формирования личности есть целостный образ человеческой личности, где психическая сущность и социальная представлены как единое целое образование. Имея целостное представление о структуре личности, её компонентах, их взаимосвязях и взаимодействиях, можно успешно решать проблемы обучения и воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Рожков Н.Т. Основы психоаналитической педагогики: Монография / Н.Т. Рожков. – Орёл: ОрёлГТУ, 2005.
2. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергизма. – Казань: ИСПО РАО, 1993.

N. T. ROZHKOVA

PSYCHOANALYSIS AND PEDAGOGY

The problem of modern pedagogics is that it is aimed at student's (pupil's) consciousness. But this sphere has limited possibilities. There exists a new pedagogics for solving this problem based on the basic ideas of psychoanalytic teaching.

Key words: conscious, unconsciousness, synergetics, «ego ideal», «ego actual», development, self-development.

М.А. СОЛОМЧЕНКО, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики физического воспитания,
докторант кафедры общей педагогики
Орловского государственного университета
Тел. 8 910 3048344; marin69@yandex.ru,

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассматривается применение образовательных технологий для формирования основ предпринимательской деятельности у студентов специальности физической культуры и спорта. Перечень умений и навыков, которыми должны овладеть студенты в период обучения, включает интеллектуально-познавательные, проектные, исследовательские, организационно-управленческие, коммуникативные, экономические. Механизм подготовки включает формирование готовности и способности к принятию решения в условиях неопределенности, социального мышления и действий в современном обществе риска. Особое внимание следует уделить вопросам преподавания экономических дисциплин.

Ключевые слова: студент, предпринимательство, управление, компетенции, выездные занятия, деловая игра, физическая культура.

В процессе обучения большинство студентов вузов рассчитывают на досрочные выгоды, предоставляемые высшим образованием [6]. Но полученное базовое образование в современных условиях рынка не предоставляет никаких гарантий в построении своей профессиональной карьеры. Конкурентоспособность выпускника зависит от наличия у него организационно-управленческих навыков, коммуникабельности, умения проявлять активность, инициативу, принимать самостоятельные решения, брать ответственность за свое профессиональное становление, отвечать за личные результаты работы. В современных условиях возможности и условия трудоустройства диктуются рыночным спросом на кадры. Влияние такого спроса на профессиональные характеристики специалиста и содержание физкультурно-спортивного образования выражается в том, что наряду с известными рабочими местами преподавателей физической культуры и тренеров по определенному виду спорта возникают и осуществляются новые. Для новых видов физкультурно-спортивной деятельности рабочие места формируются стихийно. Подготовка специалистов такого профиля не имеет фундаментальной базы. Требуются организаторы, менеджеры, предприниматели в сфере физической культуры и спорта, а базовый курс не обеспечивает надлежащей профессиональной подготовки. Рынок сферы физкультуры и спорта на 70% является рынком сферы услуг. Его особенностями являются высокий динамизм, территориальная сегментация и локальный характер, высокая скорость оборота капитала, преобладание услуг средних и малых предприятий, их высокая чувствительность к рыночной конкуренции в связи с невозможностью транспортировать и складировать предоставляемые услуги. Оказание этих услуг связано также с личным контактом производителя и потребителя, индивидуальностью и нестандартностью услуг, во многих случаях неопределенностью результата и др. [2].

Особую актуальность получает профессиональная адаптация специалистов по физической культуре и спорту в современных социально-экономических условиях,

являющаяся важнейшей характеристикой их деятельности [1]. Подготовка студентов к условиям рынка предполагает приобщение их к основам предпринимательской деятельности. Социальными факторами, определяющими актуальность данной задачи, являются престиж предпринимательства, перспективы его развития в России, а также интерес молодежи к новым формам хозяйствования [6].

Подготовка к предпринимательской деятельности становится частью образовательного ценза современного человека. Идея систематизированной подготовки современных студентов к предпринимательской деятельности находит все больше сторонников [3].

При оказании физкультурно-спортивных услуг в большинстве случаев предприниматель оказывается одновременно специалистом-профессионалом, «начальником» и экономистом. В этом случае функции руководителя и специалиста совпадают, а их выполнение обеспечивается социально-культурными механизмами и личностными ресурсами.

Перечень умений и навыков, которыми должны овладеть студенты в период обучения, включает интеллектуально-познавательные, проектные, исследовательские, организационно-управленческие, коммуникативные, экономические. Механизм подготовки будущих предпринимателей и бизнесменов в области физической культуры и спорта должен включать формирование готовности и способности к принятию решения в условиях неопределенности, социального мышления и действий в современном обществе риска [4]. При этом особое внимание следует уделить вопросам преподавания экономических дисциплин (экономики, маркетингу, менеджменту и др.).

Для изучения профессионального интереса к экономическим знаниям студентов факультета физической культуры и спорта Орловского государственного университета (ОГУ) было проведено анкетирование. Из 409 респондентов экономическими дисциплинами интересуется 51%, использовать в будущем управленческие знания предполагают: для будущей работы – 35%; для понимания происходящих событий – 10%; для решения жизненных проблем – 55%. Значительная часть опрошенных (83%) называют практические занятия наиболее эффективной формой изучения экономики и менеджмента, из них 36% опрошенных негативно относятся к вопросам самостоятельного освоения разделов менеджмента.

Дополнительные знания по экономике и менеджменту хотели бы получить 62% студентов. Соглас-

но опросу для современного человека важны следующие качества: уверенность в себе – 92%; управленческая культура – 79%; профессионализм – 90%; организованность, ответственность, самостоятельность в решении вопросов, возникающих в ходе профессиональной деятельности – 85%; дисциплина, свобода личной инициативы – 75%; этика и культура общения – 60%. Из числа опрошенных 61% предполагают заниматься после окончания вуза предпринимательской деятельностью.

Ключевыми вопросами образования, стратегии и тактики становятся: что? почему? зачем? как? когда? кто? По-другому это можно сказать так: чему необходимо учить, как и кто это будет делать? Какими качествами должен обладать студент для того, чтобы успешно выполнять предпринимательские функции и стать одним из субъектов рыночных отношений? Для того чтобы ответить на эти вопросы, составлена модель качеств современного предпринимателя сферы физической культуры и спорта (рис. 1).

В условиях российской действительности развитие предпринимательства становится одной из главных стратегических целей экономической политики страны. Именно предпринимательская деятельность «запускает» механизмы рынка. Одной из проблем, влияющих на замедление социально-экономического развития, является недостаточная адекватность работы в направлении профессиональной ориентации молодых людей современному рынку труда. Недостаточная подготовка студентов к выходу на рынок вызывает сопутствующую данному процессу проблему перекалфикации и повышения квалификации, решение которой требует дополнительных временных и финансовых затрат [5].

Таким образом, подготовка к предпринимательской деятельности становится частью образовательного ценза современного человека. И дело здесь не только в актуальности предмета или его прикладной направленности, но и в его значимости. Результат такой подготовки – постепенное формирование рационального образа мышления у студентов как основа получения навыков ориентации в информационных потоках, в принятии решений как в условиях стандартного выбора, так и в условиях неопределенности.

В условиях развития рыночных отношений и информатизации общества появляются процессы, направленные на практическое применение получаемых знаний и умений, способных удовлетворять потребности человека. Социально-экономические условия диктуют необходимость внесе-

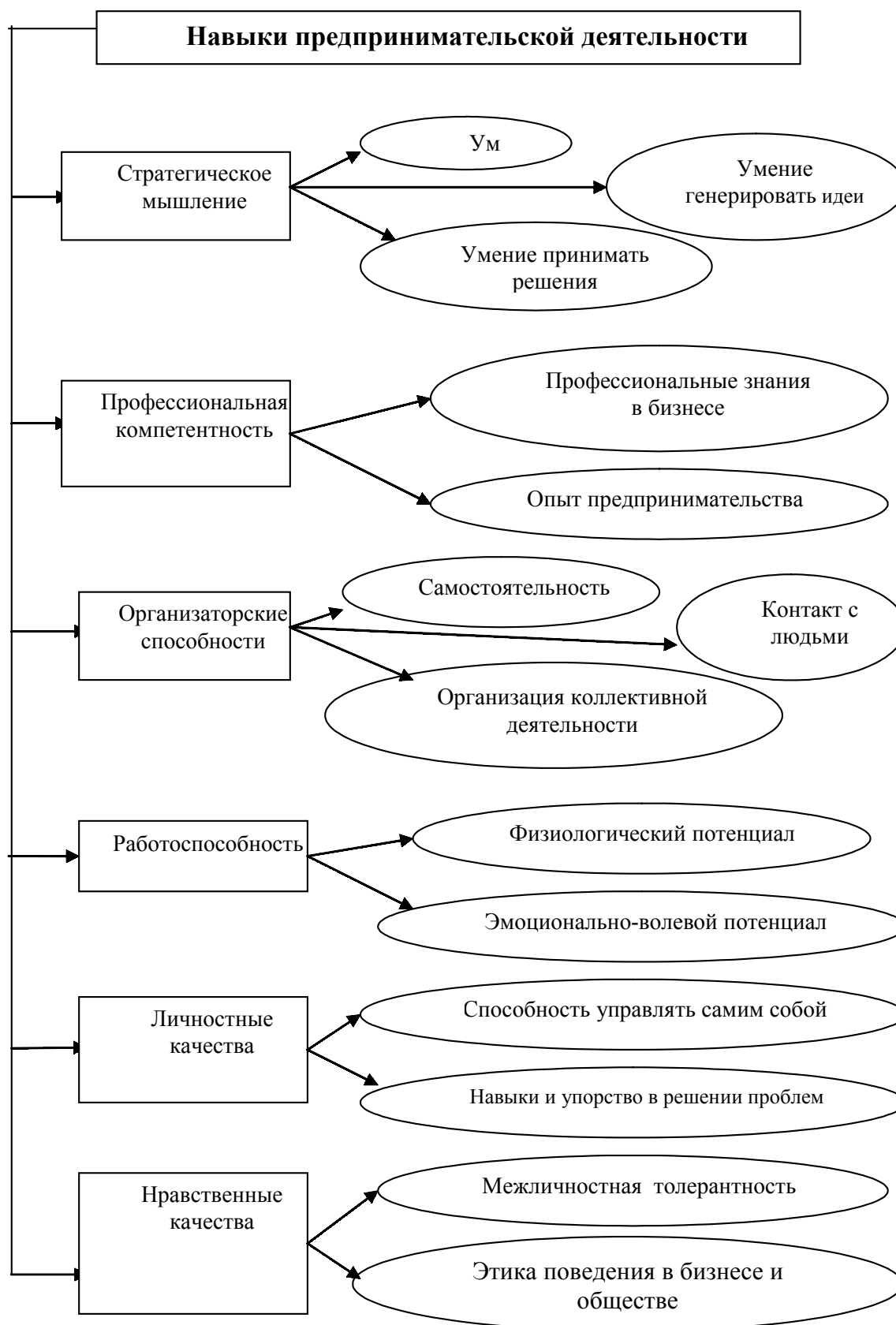


Рис. 1. Модель формирования и развития предпринимательских качеств

ния в жизнь новых требований — развития качеств делового человека [7].

Предпринимательские способности — это наиболее сложная для восприятия и, как следствие, наименее анализируемая часть ресурсов человека, это специальные способности, определяющие возможности человека успешно заниматься предпринимательской деятельностью. У предпринимателя должно сочетаться большое количество общих и специальных способностей [4]. Он должен быть энергичным, решительным, сообразительным, инициативным, хозяйственным, гибким, отличаться быстротой ума, обладать самостоятельностью мышления и многим другим.

Предпринимательские способности специалиста физической культуры и спорта могут включать:

- инициативу по соединению различных ресурсов для оказания физкультурно-спортивных услуг;
- принятие неординарных решений по управлению;
- внедрение инновационных процессов в сферу физической культуры и спорта;
- принятие ответственности за все экономические риски.

Отсюда вытекает задача обучения будущих специалистов соответствующим профессиональным навыкам и необходимость в приобретении ими достаточно глубоких теоретических знаний в области экономических дисциплин. На реализацию данной потребности нацелено наше экспериментальное исследование содержательного компонента обучения студентов культуре предпринимательской деятельности в физической культуре и спорте. Эффективность образовательного процесса в университете во многом определяется характером взаимодействия преподавателя и студентов, включающего комплекс многообразных связей, отношений, эмоциональных проявлений. Активное включение студентов в работу способствует развитию сотрудничества в учебном процессе преподавателей и студентов. Активизация образовательного процесса способствует необходимости перехода к развивающим, интенсифицирующим способам организации учебного процесса, от информационных к активным методам и формам обучения с включением в учебный процесс элементов проблемности, научного поиска, т.е. перейти от методов воспроизведения информации к ее пониманию, мышлению.

По нашему мнению, важнейшими в процессе обучения становятся экономическая грамотность, компьютерная грамотность, экономическое мышление, умение сотрудничать и действовать в сло-

жившейся ситуации, гибкость в поведении и общении, способность к корректировке действий, умение планировать время и действия, развитие интуиции и эмоциональная устойчивость. В ходе нашего экспериментального исследования нами использовались в учебном процессе современные компьютерные технологии, деловые игры, совершенствовались экономические курсы, использовались методы мотивации развития экономического мышления, способности работать в условиях риска.

Для повышения качества управленческой подготовки в ОГУ была разработана инновационная программа, предусматривающая управленческое образование и формирование толерантного сознания студентов факультета в течение всего процесса обучения путем использования общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также введения дополнительных управленческих и психологических дисциплин с учетом ступенчатости высшего физкультурного образования и требований государственных стандартов к уровню профессиональной и управленческой компетентности студентов вузов физической культуры. Кроме того, учитывая большой интерес студентов к науке управления, был создан научный кружок «Основы управления и формирование толерантности в сфере физической культуры и спорта». На занятиях этого кружка изучались основы экономики, маркетинга, менеджмента и принципы толерантности. Занятия проводились в диалоговой форме. Освоение усложняющихся в рыночных условиях ролей экономической деятельности осуществляется в процессе решения предпринимательских задач, тестов, проблем на занятиях экономического профиля (экономика, маркетинг, основы экономических знаний). Завершающим звеном управленческой подготовки и формирования предпринимательской компетенции специалистов физической культуры и спорта является дисциплина «Менеджмент и экономика физической культуры и спорта». Для ее совершенствования были соблюдены следующие организационно-педагогические условия: использование в программе обучения междисциплинарных и межпредметных связей; обучение студентов управленческой деятельности на базе учебных комплексов; использование методов активного обучения как средства формирования управленческих умений. На первом занятии преподавателями освещается весь план изучения: структура курса, рекомендуемая литература, самостоятельная работа студентов, прохождение тестового компьютерного контроля. Это снимает состояние неопределенности и тревож-

ности в познавательном процессе. Для активизации образовательного процесса использовались новейшие компьютерные технологии, тематические выездные занятия, деловые игры, разрабатывались групповые проекты и др.

Первым шагом использования компьютерных технологий стало создание базы данных по экономике, маркетингу и менеджменту в сфере физической культуры и спорта. База данных использовалась на практических и лекционных занятиях. На лекционных занятиях рассматривались сущность, содержание, структура управленческой компетентности, критерии и уровни ее сформированности. На практических занятиях изучалась техника принятия решений, проведения деловых встреч, преодоления трудностей, возникающих при общении. Наряду с использованием созданной базы данных для развития мышления использовались все средства Microsoft Office. Предоставление информации осуществляется в опосредованном контакте со студентами. Такое взаимодействие обеспечивает возможность обращений к источникам информации неоднократно. Использование гипертекста позволяет структурировать материал, реализовав систему ссылок, повышающую удобство работы с изучаемой информацией. Информация предоставляется как в обработанном, так и необработанном виде в зависимости от цели обращения. С использованием программы Expert Decide, табличного редактора Excel и алгоритмического языка Visual Basic были реализованы задачи трех возможных условий принятия решений, используемых в предпринимательской деятельности: в условиях определенности, когда все данные известны точно; в условиях риска, когда данные можно описать с помощью вероятностных распределений; в условиях неопределенности, когда данным нельзя приписывать относительные веса (весовые коэффициенты). Для закрепления знаний по пройденному курсу использовался электронный тестирующий документ, в котором с помощью гиперссылок при необходимости можно обратиться к источнику информации по теме, разделу, конкретному вопросу.

Следующим шагом стало освоение навыков работы с мультимедийными программными средствами студентов. Практически все студенты выполняют простой по содержанию проект в Microsoft Power Point, основными возможностями которого являются: создание и редактирование сценария презентации; манипулирование со слайдами (вставка, редактирование, удаление); работа с иллюстрациями; форматирование иллюстраций; использование шаблонов; создание и редак-

тирование текстовых фрагментов в слайдах; автоматизация работы за счет использования *Мастеров [Wizards]* и др. Методика использования мультимедиа-технологий предполагает: усиление мотивации учения; улучшение качества обучения и воспитания; повышение информационной культуры студентов; повышение уровня подготовки студентов в области менеджмента; демонстрацию возможностей компьютера. Теоретический материал предоставляется в эмоционально окрашенной форме, т.е. содержит информацию в виде красочных графиков, изображений, анимаций, видеосюжетов. Подача предметного содержания строится на принципах диалога между студентами и преподавателем. На практических занятиях студенты составляли бизнес-планы для физкультурно-спортивных организаций. В процессе обучения студентов на дополнительных занятиях по дисциплине «Менеджмент в физической культуре и спорте» был предложен видеокурс по теме «Управленческие компетенции руководителя». Для формирования предпринимательской компетенции студентов был предложен факультативный курс «Предпринимательство в сфере физической культуры и спорта». Он включал проблемные лекционные и практические занятия, компьютерное решение экономических и деловых задач, разработку специальных задач по предпринимательской деятельности. В первый период изучения курса преподавателем ставилась проблема и намечался способ ее решения. Само решение и его поиск осуществляли студенты. В дальнейшем преподавателем ставилась только сама проблема, а студенты сами искали методы и пути ее решения. На заключительных занятиях сами студенты ставили проблемы и находили методы и пути решения. Проведение таких занятий повышает уровень творчества, предприимчивости и деловой активности в решении задач предпринимательской компетенции.

Специальные знания не могут быть глубоко усвоены, если они не включены каким-либо образом в среду предстоящей профессиональной деятельности. На базе детских спортивных школ г. Орла, на центральном стадионе, в коммерческом фитнес-клубе «Реформа», спортивных клубах образовательных учреждений проводились выездные практические занятия. Студенты знакомились с опытом работы ведущих специалистов сферы физической культуры и спорта, нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность данной организации, ее структурой. По результатам этих занятий студенты ставили проблемы и подбирали пути их решения. Особое вни-

мание на занятиях уделялось компетентности работников управления; умению принимать решения; толерантности в деловом общении; системе стимулирования сотрудников и обеспечения их средствами обработки данных. Результатом занятий является выработка таких качеств, как партнерство, общительность, определение позитивных целей и умение вести диалог.

Для формирования управленческой компетентности студентов необходимо включение их в ситуации деловых отношений, дающих возможность подключения к процессу формирования управленческих умений. Деловые игры в значительной степени имитируют реальные, деловые и экономические отношения. На практических занятиях применялись инновационные видеопрограммы: «Обучающий практикум деловых игр. Формула успеха», «Навыки личной эффективности менеджера». Благодаря игре студент входит в сферу общих смыслов разных видов управленческой деятельности, у него развиваются важные психические способности, особенно творческое воображение, на котором основывается любая профессиональная деятельность. Значимыми компонентами игры являются воображаемая ситуация, роль с определенными правилами ее выполнения, сюжет и содержание. Деловые игры можно понимать как своеобразный активный метод подготовки кадров (так как эта подготовка неизбежно включает в себя в определенной форме исследования, тренинг и обучение). Использование деловых игр помогает студенту адаптироваться к социальной среде, к взаимодействию в коллективе, готовит к переходу на неигровые виды деятельности.

Расширение возможностей приобретения личностного опыта носит многоаспектный характер и охватывает кроме познавательной деятельности разнообразные опыты социального воздействия, такие как научно-исследовательская работа, тренинги, коллективные дела и др. В процессе обучения студентов использовалась проектная деятельность, которая является совместной учебно-познавательной, творческой, игровой деятельностью обучающихся и имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности) и

реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Одним из таких самостоятельно разработанных студентами проектов был «Спортивно ориентированная деятельность студентов вузов как фактор формирования здорового образа жизни». Работа в разнообразных проектах способствует использованию полученных знаний, пониманию тонкости их применения, а также более четкому самоопределению, уточнению личностного выбора и, что тоже очень важно, профессиональной ориентации, раскрытию собственного жизненного пути, индивидуализации, самоутверждению, самосовершенствованию и углублению понимания своих личностных и социальных отношений.

Для повышения уровня толерантных установок, формирования навыков толерантного общения, адекватного психологического контакта, бесконфликтного поведения и навыков саморегуляции применялся тренинг «Формирование личностных и профессионально важных качеств (тренинг формирования толерантности)», разработанный для студентов старших курсов обучения и направленный на развитие у них способности воспринимать «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости, быть готовым к диалогу, к компромиссу, отказаться от претензий на собственную непогрешимость и исключительность. Этот параметр характеризует способность предпринимателей и руководителей физической культуры и спорта воспринимать новую, «необычную» информацию, которая не согласуется с их знаниями и опытом. Управленческое мышление вырабатывает профессиональные качества, умения и навыки будущего специалиста, его взаимодействия и взаимопонимания других. Завершающей фазой мыслительного процесса является проверка правильности решения, в ходе которой возникают многочисленные эмоции, связанные с результатами мыслительной деятельности. В качестве критерия развития беглого мышления у студентов мы использовали критерий накопления опыта, который определялся как разность между принятием самостоятельного решения студентом по конкретной проблеме и оптимальным решением этой задачи с выводом результата на монитор. Ответы студентов оценивались по 100-балльной шкале (рис. 2).

Производилась также проверка управленческой подготовленности студентов на основании коллективного метода принятия решения. Для этого был составлен ряд управленческих задач, содержащих альтернативы (выбор перспективно-

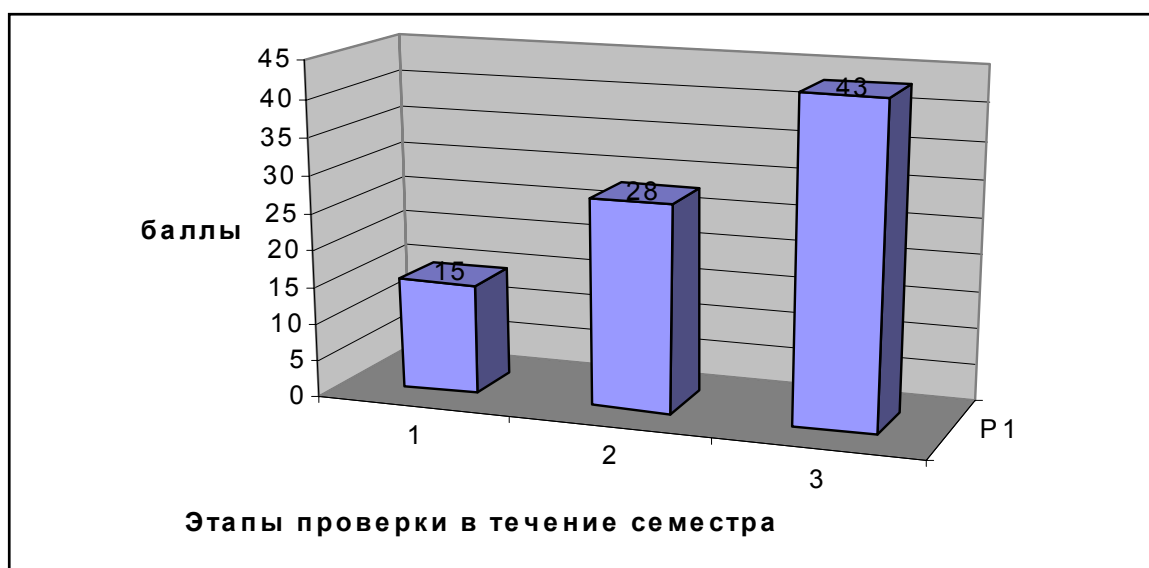


Рис. 2. Результаты тестирования студентов в течение семестра

го плана развития физкультурно-спортивной организации, определение лучшего игрока в команде, выбор наилучшей методики построения тренировочного занятия, обсуждение стоимости оплаты физкультурно-спортивных услуг, расчеты будущих затрат и ожидаемых доходов от создания своего дела и др.).

Коллективное решение должно приниматься с учетом всех мнений. Для этого используется метод Дельфы. Сначала студенты оценивают каждое предложение по субъективному предпочтению по 100-балльной системе. Затем анализируются баллы всех участников по всем альтернативам, и для каждой подсчитывается средняя величина. Затем участники сравнивают свои оценки со средними

величинами и в 100-балльной системе указывают, в какой степени они совпадают, подсчитываются вторые средние величины. Средние величины по каждой альтернативе складываются, и по результатам определяется наиболее предпочтительная альтернатива, то есть мнение из количества предложенных вначале вариантов. Это будет альтернатива с максимальной величиной. По этой альтернативе определялось количество выбравших ее студентов и процентное соотношение качества выбора (таблица 1).

Из приведенных данных можно увидеть, как заметно изменяется управленческое мышление с течением времени, происходит накопление опыта, формируется уверенность.

Таблица 1

Уровень сформированности умений и навыков при принятии коллективного решения

Группы	Кол-во студентов	Уровни сформированности умений и навыков		
		1 этап (%)	2 этап (%)	3 этап (%)
51/1	26	10	22	52
51/2	24	9	20	49
52	31	11	23	45
53	22	12	21	51
44	9	9	24	63

В образовательном процессе одного и того же результата можно достичь, используя различный набор ресурсов. Для этого необходимо в конкретной ситуации разработать способы и средства, позволяющие мотивировать студентов на достижение образовательных результатов. Но, по на-

шему мнению, программа личностно-профессионального развития и управленческой подготовки конкурентоспособности специалистов физической культуры и спорта должна строиться по следующим направлениям: раскрытие возможностей личностного и профессионального роста; разра-

ботка перспективных целей профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта; анализ и развитие профессионально важных психологических качеств, таких как осознанное отношение к себе, принятие другого человека, эмпатия, уверенность в себе, развитие способностей к совместным действиям, коренное изменение отношений между участниками образовательного процесса, повышение уровня креативной и индивидуальной деятельности студентов;

воспитание волевых проявлений, основанных на мотивах, интересах, ценностных отношениях и установках; реализация субъективной модели экономического успеха. Формирование предпринимательской культуры должно рассматриваться не только как усвоение и присвоение внешних заданных норм предпринимательской деятельности, но и как форма культурного самоопределения и индивидуализации студента в предпринимательском пространстве.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера / В.П. Андреев. — Казань, 1996. — 208 с.
2. Галкин В.В. Экономика и спортивный бизнес: Учебное пособие / В.В. Галкин. — М.: КНОРУС, 2006. — 320 с.
3. Как добиться успеха? Практические советы деловым людям. — М.: Республика, 1992. — 237 с.
4. Орлов В.Б. Воспитание предприимчивости у учащейся молодежи: Монография / В.Б. Орлов. — Тюмень—Челябинск: Изд-во ЮургУ, 2001. — 342 с.
5. Соломченко М.А. Основы управления физической культурой и спортом в современных социально-экономических условиях: Учеб. пособие / М.А. Соломченко, Р.А. Прохоров. — Орел: Изд-во ГОУ ВПО «ОГУ», 2009. — 148 с.
6. Студент вуза: технологии и организация обучения: Учебное пособие / Под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. — М.: ИНФРА-М, 2009. — 475 с.
7. Экономика массового спорта: Учебное пособие / М.И. Золотов, Н.А. Платонова, О.И. Вапнярская. — М.: Физическая культура, 2005. — 300 с.

M.A. SOLOMCHENKO

SHAPING OCHOB TO BUSINESS ACTIVITY BESIDE STUDENT OF THE PROFESSIONS OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Using educational technology is considered in article for shaping основ to business activity beside student of the professions of the physical culture and sport. The List of the skills and skill, which must possess the students at period of the education pertain intellectual-cognitive, design, exploratory, organizing-management, communication, economic. The Mechanism of preparation includes shaping to readiness and abilities to decision making in condition of the uncertainties, social thinking and action in modern society of the risk. An emphasis follows to spare the questions of the teaching of economic discipline.

Key words: student, enterprise, management, competencies, exit occupations, business play, physical culture.

*Л.А. СТАХНЕВА, доктор психологических наук, профессор
кафедры общей и возрастной психологии
Орловского государственного университета
Тел. 89616222826; Stahneva@inbox.ru,*

К ВОПРОСУ О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются основные тенденции развития современной отечественной психологии в связи с методологическим кризисом конца XX – начала XXI столетия. Рассматриваются причины возникновения кризиса, особенности его проявления. Анализируются естественнонаучная и гуманитарная парадигмы, их возможности и ограничения, а также субъектный подход и проблемы, исследуемые в данном подходе.

Ключевые слова: методология, парадигма, естественнонаучная парадигма, гуманитарная парадигма, методологический кризис, гуманистическая психология, субъектный подход.

Анализ методологического состояния отечественной психологии конца XX – начала XXI столетия позволяет констатировать, что современная психология переживает острый и глубоко противоречивый этап своего развития. Идеологический и социально-экономический кризис советского общества конца XX столетия коснулся и сферы науки. В связи с изменением социокультурной среды, в которой сформировалась научная теория, критическому анализу подвергается общепринятая исследовательская парадигма.

Понятие «парадигма» ввел в науковедение Т. Кун. Он определяет парадигму через научное сообщество, а научное сообщество – через парадигму. Парадигма представляет общепринятые нормы научной деятельности, общепризнанные образцы, научные традиции, набор предписаний для научной группы. Парадигмы приобретают свой статус потому, что их использование приводит к успеху – продуктивности в решении поставленных проблем.

В гуманитарных науках выделяют две парадигмы: естественнонаучную и гуманитарную. Истоки становления естественнонаучной парадигмы относятся к 17 столетию – периоду становления науки как сферы человеческой деятельности. Открытия в области естествознания способствовали разработке идеала научности, основу которого составляет объективность исследования – получение достоверных, надежных, однозначно понимаемых данных. Ориентация на естественнонаучную парадигму, философские традиции объективизма, рационализма и механицизма связана с построением психологии как объективной науки о психической жизни человека.

В течение длительного периода отечественная психология развивалась в рамках естественнонаучной парадигмы. Классическая естественнонаучная парадигма берет в качестве образца науки о природе. Целью является изучение объективных законов природы. В качестве объекта исследования выступают реалии, которые представляют собой систему наблюдаемых явлений. Основным постулатом является идея о том, что между событиями в мире существуют только причинно-следственные детерминированные связи. Важнейшим критерием объективности получаемого знания является его воспроизводимость. Исследователь должен быть беспристрастным.

Методологический кризис отечественной психологии конца XX – начала XXI столетия связан с переоценкой идеалов научности, кризисом рационалистической методологии. По определению А.В. Юревича, отечественная психология переживает ког-

нитивный кризис, связанный с представлением о том, как следует изучать и объяснять психологическую реальность [14]. Проблема объяснения рассматривается в контекстах эвристических возможностей естественнонаучного и гуманитарного мышления [6, 8, 15].

В качестве критериев кризисного состояния современной психологии выделяют отсутствие единой общепсихологической теории, обилие альтернативных моделей понимания и изучения психического, раскол между исследовательской и практической психологией, конкуренцию со стороны паранауки, возникновение пограничных (между наукой и не-наукой) систем знания. Е.Д. Хомская отмечает, что в связи с кризисом наметились новые тенденции в психологии: к прагматизму, пренебрежению академической наукой в разных ее ипостасях, оживлению интереса ко всяким чудесам, мистике [13]. Кризис рационалистической психологии проявился в полной легализации парапсихологии, в появлении откровенно мистических школ и направлений. В области психологии личности возникают волны ее модернизации: антропологизация, «гуманизация» и «этизация», прагматическая философская «вестернизация» [1].

Одним из аспектов современного состояния кризиса является переосмысление возможностей марксистской теории познания, деятельностной парадигмы. Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов пишут: «Связанная именно с методологией марксизма, деятельностная концепция повторяет во многом путь естественнонаучно ориентированной психологии – ее стремятся отбросить или заменить герменевтической психологией» [7, с. 140].

Ряд психологов акцентируют внимание на позитивных моментах последствий методологического кризиса, считают, что современная отечественная психология переживает этап методологического обновления, поскольку наметились новые перспективные линии в разработке проблемы человека: гуманитарная, нравственная, христианская психология [2]. По определению М.С. Гусельцевой, «методологический хаос психологии – не беда, а благо, поскольку способствует расширению исследовательского сознания благодаря духу постмодернизма» [4].

Итак, недостаточная разработанность теоретико-методологических основ психологии, несоответствие существующих подходов потребностям развития науки и практики явились причинами кризиса отечественной психологии конца XX – начала XXI столетия.

Методологический кризис отечественной психологии конца XX – начала XXI столетия способ-

ствовал критическому пересмотру методологических основ советской психологии. Критика марксизма, предпринятая в 90-е годы XX столетия, касается главного тезиса советской психологии – положения о том, что марксизм является единственной теоретической основой психологии. Критике подвергается естественнонаучная парадигма. В.И. Слободчиков и Е.Ф. Исаев полагают, что объективный подход к человеку с позиций естествознания не может полноценно изучать человеческую субъективность как таковую, не способен постичь индивидуальность личности, ее духовную сущность. Более того, научное знание в принципе не дает целостного представления о человеке [10].

Следует отметить, что стремление к объективности научно-психологических построений привело в массовой практике к фактическому обезличиванию, депсихологизации реального человека в его конкретной, живой деятельности. Проявлением сциентизма в советской психологии стал объективно ориентированный подход, при котором общий акцент делается на изучении человека как объекта общественного развития, а генезис поведения активности связывается главным образом с внешними, социальными факторами. Из предмета психологического исследования оказались исключенными собственные закономерности и специфические детерминанты развития сознания, его спонтанности, его способности к саморазвитию, самодетерминации, саморегуляции. На эту особенность обращает внимание Б.А. Сосновский. Он отмечает, что при безусловном наличии в отечественной психологии серьезных достижений в области исследования личности и деятельности субъективные и субъектные аспекты психики остаются в рамках материалистического подхода малоизученными [11].

Следует отметить, что уже в конце XIX столетия В. Дильтей критикует естественнонаучную парадигму как единственно подлинную форму научного знания, поскольку считает неправомерным распространение естественнонаучных понятий на область душевной жизни. Противопоставление понимания и объяснения – центральный методологический принцип описательной психологии.

Интерес к гуманитарной парадигме в отечественной науке, в частности к гуманистической психологии, обусловлен радикальными изменениями в системе социально-экономических отношений конца XX столетия. В условиях переходного периода прежняя психологическая теория не срабатывает, поскольку строение, функции и развитие психики почти всегда рассматриваются ею вне

связи с развитием той реальной ситуации, тех конкретных условий, в которых живет и действует данный индивид. Сегодня российская практическая психология в отрыве от теоретического знания заимствует и адаптирует разработанные за рубежом методы и техники психологического воздействия. Одновременно расширяющаяся психологическая практика выявляет ограниченность «здравого смысла», который не позволяет оценивать и прогнозировать социальные и психологические последствия принимаемых решений. В общественном сознании должна сформироваться совершенно новая концепция отношения к человеку – концепция управления человеческими ресурсами [5].

Теоретико-практическая направленность гуманистической психологии связана с разработкой нового социально ориентированного психологического знания, направленного прежде всего на решение практических задач, консультирование, организацию общения, выявление потенциалов личности, оказание психологической помощи здоровому человеку. А. Маслоу по этому поводу пишет, что гуманистическая психология создала новую концепцию обучения, преподавания, воспитания. В этой концепции утверждается, что функция и цель образования и воспитания – это в конечном счете «самоактуализация» личности, достижение полной человечности, овладение наибольшей высотой, доступной для человеческого рода и для данного индивида; помочь человеку стать настолько хорошим, насколько он способен [9].

Гуманитарная парадигма в психологии задает

иной подход к пониманию феноменологии исследуемых явлений: мир многомерен, многогранен, гетерогенен; между событиями в мире существуют не только причинно-следственные детерминированные связи. Основной подход к психологии человека с позиций гуманитарной парадигмы – это не объяснение ее в терминах причинных зависимостей, а понимание ее целостности с последующим анализом и расчленением по законам самого этого целого. Неотъемлемым моментом понимания является личный опыт исследователя, его нравственные, мировоззренческие установки, ценностные ориентации, его отношение к познаваемому.

Гуманитарная парадигма ориентируется не на образы наук о природе, а на рациональность. Обращена к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. Рассматривает человека как существо самоценное и считает, что источник развития помещен в самом субъекте, его внутреннем росте. Поэтому предметом изучения в психологии становится целостный человек в его высших проявлениях – трансценденции, самоактуализации, нравственном развитии.

Методический аппарат гуманитарной парадигмы может быть охарактеризован как синтетический (понимание, включающее объяснение, либо объяснение, но обязательно сочетающееся с пониманием). Методы гуманитарной парадигмы дают возможность глубже понять внутренний мир человека.

Сравнительная характеристика естественнонаучной и гуманитарной парадигм представлена в таблице.

Таблица – Сравнительная характеристика естественнонаучной и гуманитарной парадигм

Парадигма	Классическая (естественнонаучная)	Неклассическая (гуманитарная)
Цель научного познания	Объяснение в терминах причинной зависимости	Понимание
Образец	Наука о природе	Наука о духе
Методология	Позитивистские стандарты	Идеографический подход
Методы	Методы естествознания: наблюдение, эксперимент	Методы естествознания и феноменология; нарратив, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, интерпретация внутреннего мира другого, интуиция, герменевтика
Подход к изучению человека	Социальная сторона личности; человек – категория натуралистически-биологическая	Рассмотрение человека в новой плоскости: субъектное, духовное начало. Духовный мир человека, его личностные ценности, смысл жизни
Критерии научности	Объективность исследования; систематизированность, доказательность, фальсифицируемость	Роль субъективного фактора в познавательном процессе. Такие субъективные факторы, как интересы, потребности, цели, входят в стандарты оценки научности гуманитарного знания
Позиция исследователя	Дистанционная, «незаинтересованный зритель»	Включенная, ангажированная, «понимающий свидетель»

Гуманитарная парадигма определила методологию гуманистической психологии, которая представляет философию науки, объединяющую методы естествознания и феноменологии и признающую приоритетность человеческой субъективности. Философской основой данного направления стал экзистенциализм (С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр), а также холистический подход, основанный на результатах психофизиологических исследований (К. Гольдштейн, А. Ангял).

Представители гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер, Р. Мэй, В. Франкл и др.) считают, что человеческая субъективность не имеет аналогов в животном мире. Поэтому в познании онтологических характеристик человеческого существования необходимо использовать как экспериментальные, так и экспериентальные методы познания: феноменологические, экзистенциальные методы, позволяющие изучать уникальные онтологические характеристики человека. Психологи-гуманисты полагают, что понятийное знание, отделенное от экспериентального, опасно и ложно. Оно должно быть иерархически интегрировано в контекстуальный строй экспериментального знания. В отличие от естественнонаучного подхода, ориентированного на доказуемость, объяснение, эксперимент, гуманитарное знание представляет единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного. Объяснению в естествознании гуманитарная психология противопоставляет понимание. Понимание есть и процесс, и результат познания.

Новый взгляд на природу психики человека, потенциалы ее развития нашел отражение в основных принципах гуманистической психологии: подчеркивании роли сознательного опыта; убеждении в целостном характере природы человека; акценте на свободе воли, спонтанности и творческой силе индивида, изучении всех факторов и обстоятельств жизни человека.

Уменьшение идеологического давления и контроля в науке, распространение демократических ориентаций в обществе постсоветского периода – все это способствовало укоренению гуманитарной парадигмы в отечественной психологии. Гуманистические тенденции в отечественной психологии конца XX – начала XXI столетия нашли отражение в разработке новых методологических подходов к изучению природы человека, психологии личности, детерминации его развития.

К настоящему времени в компонентах категорий качественного анализа феномена человека появились дополнительные характеристики: поня-

тие «человечность» рассматривается как система ценностей и как источник новых ценностей, «целостность» человека – как критерий зрелости личности, «субъектогенез» – как становление способности самодетерминации, механизма саморазвития. Новая плоскость рассмотрения человека связана с введением таких понятий, как «универсальность», «универсум», «субъект».

Одной из особенностей развития отечественной психологии на рубеже веков является отход от традиционной причинной психологии, поскольку она утратила «духовное человеческое в человеке». Разработка в конце XX столетия нового направления – духовной психологии (Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Ф.Е. Василюк и др.) представляет особую форму знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни. Представители данного направления считают, что узкопсихологический взгляд на человека является ограниченным, поскольку внутренний мир человека рассматривается как набор индивидуально-своеобразных свойств и качеств личности. Изучение же форм духовного бытия позволяет выявить и саму природу, и жизненный статус психического. На рубеже веков данное направление приобрело особую актуальность в связи с поиском путей духовного возрождения России. Отметим, что истоки изучения духовной жизни человека восходят к религиозно-философскому направлению отечественной психологии конца XIX – начала XX столетия, представленного разнообразием богословских и религиозно-философских концепций и теорий (Никанор, Антоний, А.И. Введенский, Н. Лосский, С.Ф. Франк, Л.М. Лопатин, С.Н. Трубецкой и др.). В советский период большинство из этих концепций было предано забвению.

Одной из особенностей современной психологии является тенденция к построению интегративного подхода к постижению человека, детерминации его развития. Историко-эволюционный подход, разрабатываемый А.Г. Асмоловым [1], связан с рассмотрением личности как историко-культурного феномена, что позволяет выделить универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе, онтогенезе, персоногенезе. Ключ к пониманию природы человека лежит не в нем самом как некотором телесном объекте, а в тех различных системах, в которых осуществляется его жизнь. В историко-эволюционном подходе задана новая схема детерминации развития личности, раскрывающая взаимоотношения между природой, обществом и личностью. В схеме системной детерминации развития личности индивидуальные свойства человека выступают как пред-

посылка развития личности. Социальная среда (социально-исторический образ жизни) – источник развития личности, целенаправленная деятельность как основание и движущая сила развития личности, посредством которой осуществляется преобразование природы, культуры и человека.

А.Г. Асмолов рассматривает историко-эволюционный подход как модель конструктивной, действенной психологии, как необходимое условие выхода из создавшегося кризиса.

Гуманистические тенденции в отечественной психологии на рубеже веков связаны с разработкой субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова и др.), который основывается на фундаментальных позициях деятельностного подхода школы С.Л. Рубинштейна и гуманитарной парадигмы. Гуманистическая направленность субъектного подхода в том, что он требует обратить внимание на самого человека, его сущностные силы, на его целостность; на индивидуальный смысл жизни, на самореализацию человеком своих сил и способностей. Одной из проблем, исследуемых в данном направлении, является проблема субъектности человека, проблема возможностей человека управлять логикой своей судьбы, возможностей взаимодействия с силами внешнего мира.

Согласно А.В. Брушлинскому [3], категория субъекта задает новый подход в понимании предмета психологии – предметом становится субъект в непрерывном функционировании и развитии его психики. Перемещение акцента на субъект позволяет сместить исследования с отдельных психических явлений на более высокий уровень – целостное изучение человека, целостных ситуаций человеческого бытия. Введение категории субъекта способствовало рассмотрению человека в новой плоскости: в единстве его природного, социального и духовного начал. Вершинными проявлениями психологии субъекта являются духовность, нравственность, свобода, гуманизм.

Обращение к понятию «субъект» позволило по-новому подойти к пониманию детерминации развития. В субъектном подходе, в отличие от деятельностного, отмечается активная роль внутренних условий психического развития. Специфичность детерминации субъекта в том, что психические явления выступают и как обусловленные условиями жизни людей, и как обуславливающие их поведение и деятельность. Детерминация осуществляется через сложные виды активности: мышление, совесть, свободу, творчество и т.д.

Анализ работ авторов субъектного подхода показал, что в настоящее время большинство воп-

росов, связанных с проблемой детерминации развития личности и разработанных в русле знакового и деятельностного подходов школы А.Н. Леонтьева, являются дискуссионными. К их числу относятся: понимание детерминации, в частности роли пренатального периода в возникновении психики у человеческого младенца; раскрытие специфичности детерминации субъекта, активной роли внутренних условий; трактовка понятия социальной, опосредованности, зоны ближайшего развития и т.д.

Разработка субъектного подхода на рубеже третьего тысячелетия связана с обращением психологии к философско-этическим проблемам, изучению нравственно-ценностных аспектов поведения, мышления, мотивации. Последнее нашло отражение в новой проблематике, экзистенциальной направленности психологических исследований: жизнь и смерть человека, свобода и детерминизм, выбор и ответственность, общение и одиночество, смысл существования. Проблематика исследований, выполненных в рамках субъектного подхода, связана с имотивационно-смысловой сферой человека: психологией человеческого бытия, сознания и самосознания, социального мышления, понимания. Предметом исследования психологии человеческого бытия являются не психические процессы или свойства (познание, эмоции, переживания и т.п.), а смысловые образования, выражающие ценностное отношение субъекта к миру (ценности и ценностные ориентации людей).

Резюмируя, отметим, что разработка субъектного подхода в отечественной психологии позволила по-новому подойти к пониманию онтологической природы человека. Сущность человека как субъекта проявляется в способности к самодетерминации, трансценденции, саморазвитию. Вместе с тем реализация субъектного подхода представляет сложную теоретико-эмпирическую проблему, связанную с психологическим обеспечением развития субъектности в зрелом возрасте.

Итак, в развитии современной отечественной психологии на рубеже XX – XXI веков можно выделить ряд тенденций.

Во-первых, кризис психологии в связи с отсутствием единой общепсихологической теории. Одним из современных признаков кризиса является попытка отказаться от естественнонаучно ориентированной психологии. Ориентировка на марксистскую методологию перестала быть единственно возможной. В психологической науке сегодня прослеживается тенденция ухода от естественнонаучного монизма к монизму гуманитарно-научному. Необходимость модификации ес-

тественнонаучной психологии связана с поиском нового объективного метода изучения психики, предполагающего перестройку самой классической науки, переосмысление критериев научности и ненаучности.

Во-вторых, усиливается внимание к методологическим аспектам. В связи с кризисом особую актуальность приобретают методологические проблемы: проблема единой теории, специфики предмета психологии, единиц анализа психики, метода, адекватного предмету изучения, проблема категорий как психологических конструктов, охватывающих сущностные характеристики бытия человека в мире; проблема эвристических возможностей и ограничений естественнонаучной и гуманитарной парадигм.

В-третьих, феноменологические аспекты личности становятся господствующими в ее проблематике. Открываются «новые» грани личности: персонализация, субъектность, неадаптивная активность и др. Устанавливается более тесная связь психологической проблематики личности с философией, этикой, социологией, педагогикой, физиологией.

В-четвертых, наблюдается симбиоз западноевропейской, американской и отечественной психологии, в которой наметились следующие тенденции: продолжение марксистски ориентированных исследований; реализация западнического направления – ассимиляция западнических течений в психологии, их адаптация, подражание им; развитие христиански ориентированной психологии.

В-пятых, в современной психологической науке доминирует тенденция к интеграции. Путь, по которому идет сейчас интеграция мировой науки, – это путь развития коммуникации между школами, взаимного знания теорий и понимания их взаимоотношений и зон применимости. Психология, как и другие науки, эволюционировала от классической парадигмы к неклассической, а затем – к постклассической, которая включает не только новые способы осмысления мира, но и рефлексию над основаниями рациональных типов познания. Формируется тенденция к построению интегративного подхода к постижению человека, соединяющего достоинства естественнонаучной и гуманитарной методологии. Новый неклассический идеал научного знания находится в процессе формирования.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 1990. – 367 с.
2. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М., 2003. – 272 с.
4. Гусельцева М.С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. – Выпуск 3. – С. 107–119.
5. Забродин Ю.М. Психология личности и управления человеческими ресурсами. – М., 2002. – 360 с.
6. Залевский Г.В. Объяснение и понимание против «циклопной психологии» // Методология и история психологии. – 2008. – Том 3. – Выпуск 1. – С. 41–45.
7. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб., 2008. – 320 с.
8. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. – 2008. – Том 3. – Выпуск 1. – С. 58–73.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
11. Сосновский Б.А. Актуальные вопросы психологии человека в современной России // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А. Сосновского. – М., 1994. – С. 3–9.
12. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. – М., 2000.
13. Хомская Е.Д. О методологических проблемах современной психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 112–125.
14. Юревич А.В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
15. Юревич А.В. Проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. – 2008. – Том 3. – Выпуск 1. – С. 74–87.

L.A. STAKHNEVA

ON THE QUESTION OF TENDENCIES OF THE CONTEMPORARY NATIONAL PSYCHOLOGY

The article examines the main tendencies of modern national psychology in connection with the methodological crisis of the late XX – early XXI century. The causes of the crisis, peculiarities of its manifestation are examined. The natural-science and the humanities paradigms, their capabilities and limitations, also the subjective approach and the problems, studied in this approach, are analyzed.

Key words: methodology, paradigm, natural-science paradigm, the humanities paradigm, the methodological crisis, humanistic psychology, the subjective approach.

И.В. СУКОЛЕНОВ, доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник НИИ педиатрии и психологии
медицинского института Орловского государственного университета
Тел. (4862) 76-12-25

ВОЗМОЖНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВУЗАМИ СВОЕГО НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА*

В данной статье рассматриваются возможности практической реализации вузами своего научного потенциала, стимулирование развития вузовской науки.

Ключевые слова: практическая реализация, научный потенциал, стимулирование развития, вузовская наука.

Признание необходимости обеспечения приоритета науки для модернизации российской экономики проявилось в последние годы в том, что при прямой государственной поддержке в рамках образовательной реформы создано 7 федеральных университетов, 29 вузов получили статус национальных исследовательских университетов, созданы современные ресурсные центры регионального и межрегионального значения, обновилась материально-техническая и информационная база значительного числа ведущих вузов России. Как отметил министр образования А.А. Фурсенко в своем выступлении на собрании Президентского совета в начале сентября 2010 г., в рамках реализации соответствующего закона, который был принят в 2009 г., наметилась активизация взаимодействия вузов с промышленностью, организациями фундаментальной и прикладной науки, в том числе в процессе создания совместных малых инновационных предприятий. По состоянию на август 2010 г. в Минобрнауки России поступило 507 уведомлений о создании хозяйственных обществ на базе 135 вузов и научных учреждений. Однако, как показывают данные статистики и социологических исследований, проблема реализации российскими вузами своего научного потенциала не решена.

По мере расширения доли высокотехнологичной продукции в общем объеме товарного производства индустрия науки все в большей степени становится активной частью производительной силы, и ее прикладная роль выдвигается на передний план. Эта роль науки реализуется в качестве инновационной составляющей экономики. Поэтому, с одной стороны, наука становится полноценным двигателем развития производительных сил, с другой стороны, экономика выступает в качестве профилирующего стимула и материальной поддержки прогресса науки.

Именно в этом взаимодействии следует рассматривать потенциальную возможность плодотворного сотрудничества вузовской науки и сферы материального производства. В этом взаимодействии обе стороны – вузовская наука и экономика – выступают как обоюдно заинтересованные партнеры: вузовская наука – как сфера воспроизводства интеллектуального потенциала, нуждающаяся в материальной поддержке со стороны производственной сферы, а экономика – как потребитель научного продукта для обновления номенклатуры продукции, конкурентоспособной на мировом рынке товаров и услуг.

Такая взаимообусловленность двух потенциальных партнеров производственно-го процесса означает, что *без востребованности научной продукции со стороны от-*

© И.В. Суколенов

* Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Анализ результатов реализации приоритетного национального проекта «Образование» как методической основы управления модернизацией системы образования в условиях инновационного развития экономики Российской Федерации», выполняемого в 2010 г. Центром социального прогнозирования и маркетинга.

раслей производства замедляется развитие научного потенциала, а без научной поддержки производства конкурентоспособность последней на мировом рынке товаров и услуг становится сомнительной.

Российская вузовская наука сегодня может предложить производству только продукт, порожаемый тем потенциалом, которым она обладает.

1. Научный потенциал вузов

По состоянию на 01.01.2010 г. в Российской Федерации насчитывалось 3666 организаций, выполнявших исследования и разработки, в том числе 503 высших учебных заведения, что составляет 14% от общего числа организаций, выполняющих исследования и разработки¹. Это относительно небольшая величина.

В сектор высшего образования как самостоятельный сегмент науки включены вузы вне зависимости от правового статуса, НИИ, экспериментальные станции и клиники, находящиеся под контролем или управлением вузов. За период с 1990/1991 по 2009/2010 учебный год число высших профессиональных учреждений увеличилось в 2,2 раза – с 514 до 1114. Это увеличение произошло преимущественно за счет роста числа негосударственных вузов (число государственных и муниципальных вузов за этот период увеличилось на 148 единиц, что в общем росте численности вузов составляет всего 24,7%). Из общего числа вузов по состоянию на 01.01.2010 г. наукой занимаются 45%. Несмотря на это, развитие научного потенциала вузов за последние 20 лет складывалось более благоприятно, чем у других научных организаций России. Так, если за период 1991–2008 годов число организаций в целом, выполнявших исследования и разработки, уменьшилось на 19,7%, т.е. на 898 единиц (с 4564 до 3666), то число университетов и других вузов, выполняющих научные исследования и разработки, за этот же период увеличилось на 11,8%, т.е. на 53 единицы (с 450 до 503).

Численность исследователей в вузах с 1990 по 2008 год складывалась неблагоприятно. За период 1990–2008 годов численность исследователей в научных организациях Российской Федерации в целом уменьшилась в 2,6 раза – на 616,8 тыс. чел. (соответственно 1009,7 и 392,9 тыс. чел.), в том числе в секторе высшего образования в 2,5 раза – на 43,8 тыс. чел. (соответственно 78 и 34,2 тыс. чел.).

Согласно приведенным данным, доля исследователей в вузах составляет всего 8,7% от общей численности исследователей в научных организациях России, выполняющих исследования и разработки. Однако следует учесть, что научный по-

тенциал вузов в значительной степени дополняется активной частью профессорско-преподавательского состава, работающего на кафедрах вузов. Следует при этом отметить, что научная работа преподавателей не учитывается в официальных статистических сведениях о выполнении исследований и разработок², ведется в основном ведомственный учет на уровне самих кафедр.

Активно занимающихся научной работой среди профессорско-преподавательского состава сравнительно немного – 17,1% (53,6 тыс. человек). Совместно с исследователями, выполняющими в вузах научную работу как основной вид профессиональной деятельности, численность активных вузовских ученых – 87,8 тыс. человек, т.е. в составе общей численности ученых (включая активных в научном плане преподавателей) приблизительно 20%.

С точки зрения увеличения научного потенциала вузов профессорско-преподавательский состав – это благодатная среда. С 1990/1991 по 2008/2009 учебный год общая численность штатного профессорско-преподавательского персонала в государственных и муниципальных вузах увеличилась в 1,6 раза, в том числе докторов наук – в 3,1 раза, кандидатов наук – в 1,5 раза.

Среди профессорско-преподавательского состава, активно занимающегося наукой, 55% выполняют прикладные исследования, 29% – разработки и 16% – фундаментальные исследования.

Большинство преподавателей (62%) осуществляют научную деятельность индивидуально. Это связано с тем, что выполняемые ими научные работы – гранты, предусматривающие разработку в основном теоретической, порой весьма узкой научной темы.

Определенным подспорьем успешного выполнения вузами научной работы являются докторанты и аспиранты. За рассматриваемый период численность **докторантов** возросла с 1834 до 4242 чел., т.е. в 2,3 раза, в том числе в докторантурах вузов возросла с 1179 до 3906 чел., а численность аспирантов – с 59,3 тыс. чел. до 147,7 тыс. чел., т.е. в 2,5 раза, в том числе в аспирантурах вузов – с 37,7 тыс. чел. до 130,3 тыс. чел.

При этом уместно отметить, что 48,9% аспирантов специализируются в области гуманитарных и социальных наук, тогда как доля исследователей, работающих в этой сфере, составляет всего 5,2%³.

2. Финансирование научной деятельности вузов.

Анализ динамики основных средств исследований и разработок в университетах и других высших

учебных заведениях за период 1995–2008 годов свидетельствует о следующем (см. рис. 1 и 2):

- основные средства исследований и разработок в действующих ценах увеличились в 15,7 раза: с 5854,0 до 92021,2 млн. руб. (до 1998 г. – млрд. руб.);
- при этом стоимость основных средств исследований и разработок в расчете на 1 работника увеличилась в 22 раза: с 5,5 до 120,9 млн. руб. (до 1998 г. – млрд. руб.);
- стоимость основных средств исследований и разработок в расчете на 1 исследователя увеличилась в 21,7 раза: с 11,3 до

244,9 тыс. руб. (до 1998 г. – млн. руб.);

- стоимость машин и оборудования увеличилась в 15,1 раза: с 1280,5 до 19 297,7 тыс. руб. (до 1998 г. – млн. руб.).

Динамика техновооруженности персонала, занятого исследованиями и разработками, за этот же период характеризуется следующими параметрами:

- стоимость машин и оборудования в расчете на 1 работника увеличилась в 21,1 раза: с 1,2 до 25,3 тыс. руб. (до 1998 г. – млн. руб.);
- стоимость машин и оборудования в расчете на 1 исследователя увеличилась в 21 раза: с 2,5 до 52,4 тыс. руб. (до 1998 г. – млн. руб.).

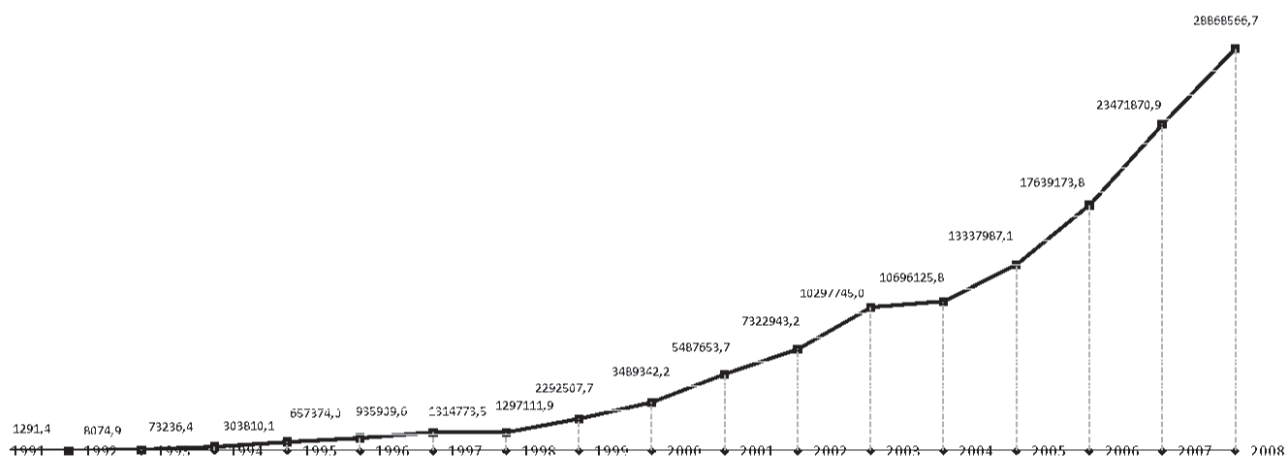


Рисунок 1. Внутренние затраты на исследования и разработки в секторе высшего образования в действующих ценах, тыс. рублей, до 1998 г. – млн. рублей

Источники: Индикаторы науки: 2010. Статистический сборник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010; Наука в Российской Федерации. Статистический сборник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2005.

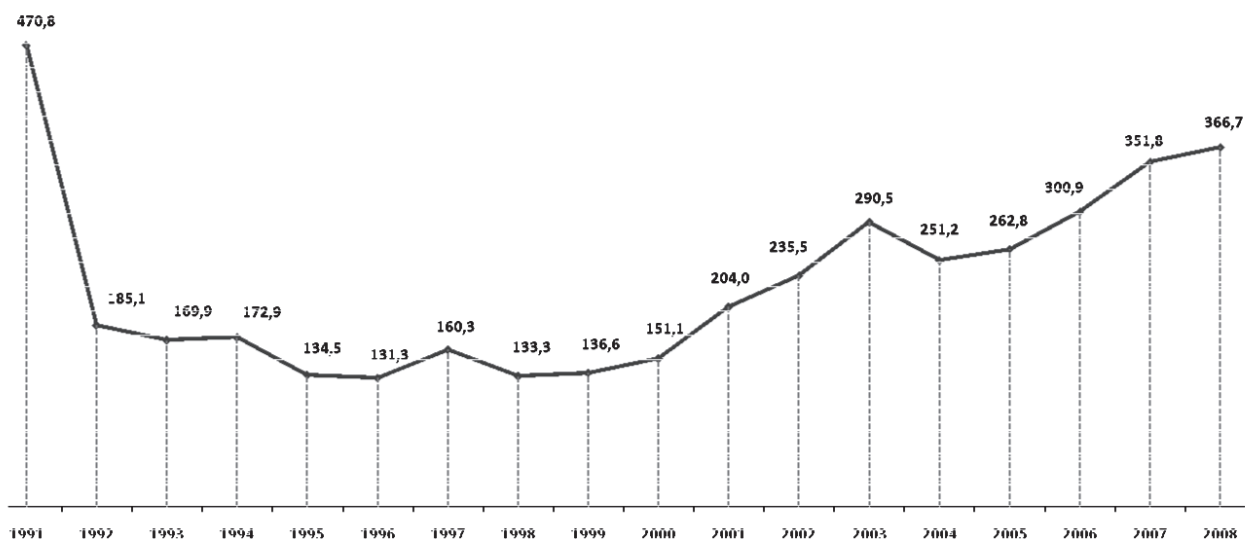


Рисунок 2. Внутренние затраты на исследования и разработки в секторе высшего образования в постоянных ценах 1989 г., тыс. рублей, до 1998 г. – млн. рублей

На фундаментальные науки велика доля затрат в естественных науках; на прикладные исследования – в медицинских, сельскохозяй-

ственных, общественных и гуманитарных науках; на разработки – в технических науках (см. табл. 1)⁴.

Таблица 1 – Структура внутренних текущих затрат на исследования и разработки в секторе высшего образования по видам работ и областям науки, %

	Всего	Естественные науки	Технические науки	Медицинские науки	Сельскохозяйственные науки	Общественные науки	Гуманитарные науки
Фундаментальные исследования	32,8	63,3	15,1	23,5	18,6	30,3	35,4
Прикладные исследования	40,5	28,3	38,5	68,6	61,9	57,4	60,1
Разработки	26,7	8,4	46,4	7,9	19,5	12,3	4,5
Итого	100	100	100	100	100	100	100

Несмотря на рост финансирования российской науки, по мнению зарубежных экспертов (доклад агентства Томсон-Ройтерс), *бюджеты ведущих российских институтов составляют лишь 3–5% материального обеспечения аналогичных учреждений в США*⁵. Кроме того, нельзя

назвать рентабельной структуру расходования средств на выполнение исследований и разработок: накладные расходы научных организаций, не считая налоговых отчислений, сегодня составляют не менее трети от общих ассигнований на науку (см. табл. 2).

Таблица 2 – Структура расходования в 2008 г. обобщенного текущего внутреннего бюджета организаций различной принадлежности, %

Структура расходования	Принадлежность организаций			
	РАН	Другие академии	Отраслевые	Вузы
Накладные расходы организаций	23,9	32,9	40,7	24,1
Накладные расходы подразделений	2,0	3,2	3,2	2,4
Иные «удержания»	3,1	2,3	4,6	3,6
Техническое обеспечение исследований и разработок	30,3	13,8	14,8	24,2
Фонд оплаты труда персонала	40,7	47,8	36,7	45,7
Итого	100	100	100	100
Итого накладные расходы и «удержания» (строки 1 + 2 + 3)	29,0	38,4	48,5	30,1

Второй показатель, неблагоприятный с точки зрения величины научного потенциала российской науки, – соотношение численности научных исследователей и численности занятых в экономике. По данным ОЭСР, в России на 1000 занятых в экономике приходится 6,7 научных исследователей. По этому показателю мы значительно уступаем лидерам – Финляндии (15,4), Японии (11,0), США (9,7), Южной Корее (9,5), Франции (8,3)⁶.

Неблагоприятная тенденция в научных организациях России заключается также в неуклонном старении исследователей. *Средний возраст исследователей*

в целом по России составлял в 1994 г. – 45, а в 2009 г. – 49 лет, в том числе средний возраст докторов наук – соответственно 58 и 62 года, кандидатов наук – соответственно 49 и 53 года⁷.

В отличие от общей ситуации по России, в вузах наметилась некоторая не очень значительная тенденция омоложения кадров науки: средний возраст исследователей, работавших в вузах, в 2000 г. составлял 45,9 года, в 2008 г. – 44,7 года⁸. Средний возраст докторов наук среди исследователей вузов в 2008 г. составлял 58,7 года, кандидатов наук – 49,2 года.

Доля профессорско-преподавательского состава, ведущего активную научную деятельность, наименьшая в технической и аграрной отраслях науки (см. рис. 3), от которых экономикой в наибольшей степени востребованы инновационные предложения для внедрения в производство. И это при том,

что основная доля затрат на науку в России приходится на технические и естественные науки. В совокупности эти затраты составляют 76,4% от общих затрат на исследования и разработки. В доленом соотношении малы затраты на медицинские и сельскохозяйственные науки (см. рис. 4).

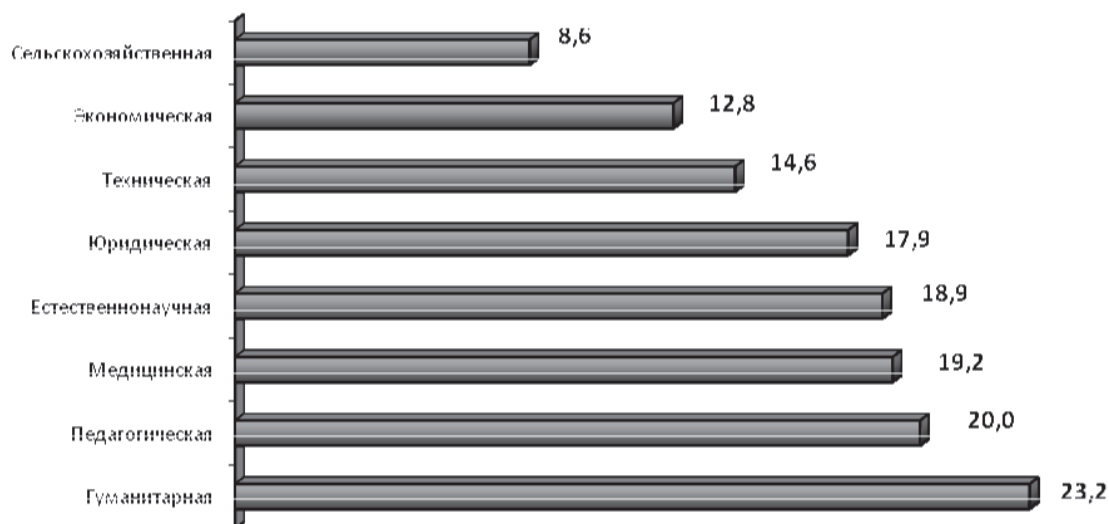


Рисунок 3. Доля профессорско-преподавательского состава, активно занимающегося наукой, по отраслям науки, %

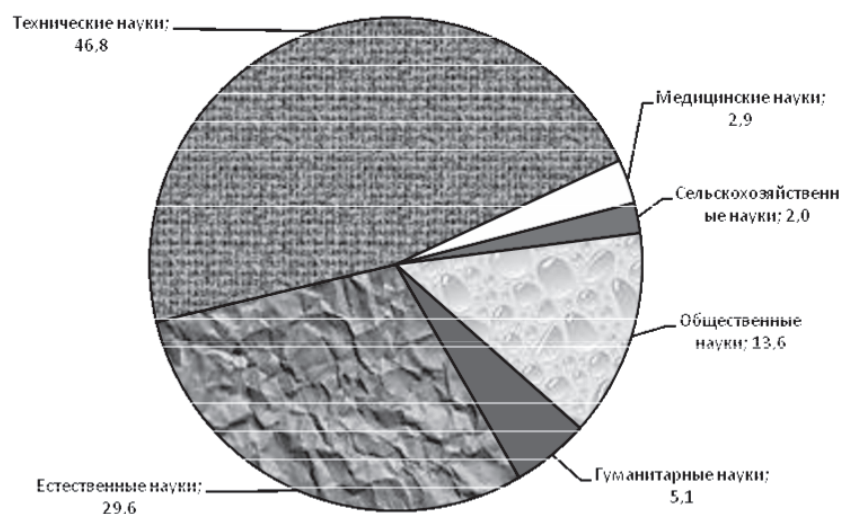


Рисунок 4. Структура внутренних текущих затрат на исследования и разработки в секторе высшего образования по видам работ и областям науки, %

Есть отставание в финансовом стимулировании развития фундаментальной науки согласно данным, приведенным на рис. 5⁹.

В России доля всех затрат на фундаментальные исследования составляет всего 0,16% ВВП. В развитых странах расходы на фундаментальные исследования составляют 0,5–0,6% ВВП¹⁰.

Для сравнения укажем, что в 2000-х годах затраты на фундаментальную науку составляли в об-

щем объеме затрат на науку в Японии – до 15%, в США, Германии, Италии, Франции – 20–25%¹².

Отсутствует рациональная соотнесенность научных профилей исследовательских организаций, в том числе вузов, и соответствующих им отраслей промышленности. Это является следствием территориальной диспропорции распределенности научного потенциала России в целом. Так, в Московском и Санкт-Петербург-

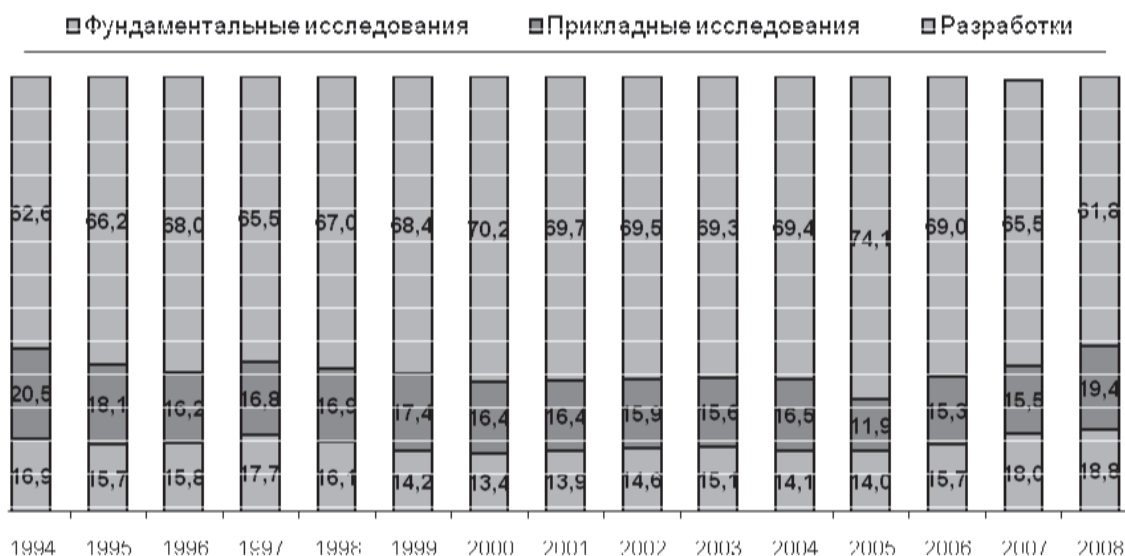


Рисунок 5. Структура внутренних текущих затрат на исследования и разработки по видам работ, %

ском регионах сконцентрировано 39,6% научных организаций России, а также 57,9% исследователей, то есть специалистов, составляющих интеллектуальную основу научных органи-

заций. Соответственно здесь концентрируется 40,3% вузов и 42,4% исследователей, занимающихся исследованиями и разработками (см. рис. 6 и 7).

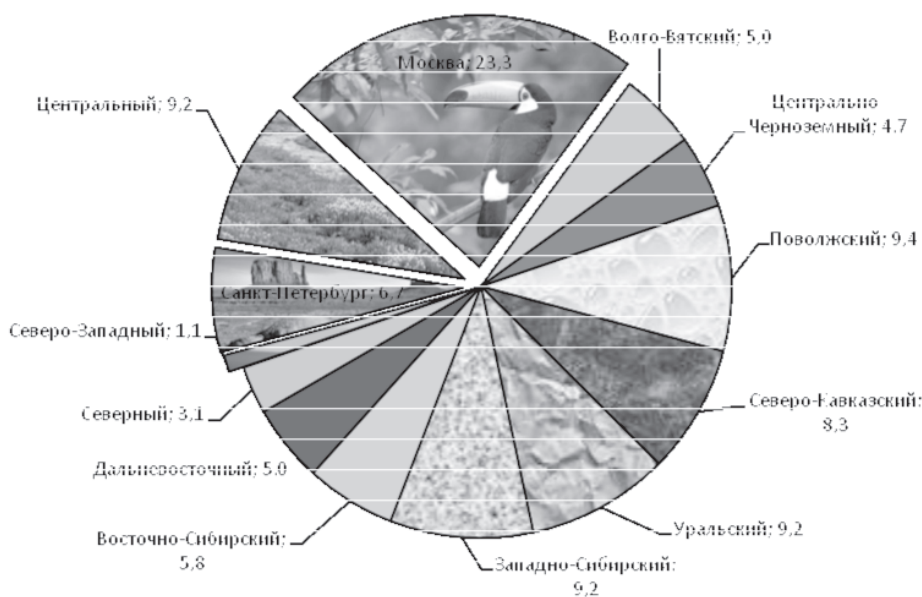


Рисунок 6. Территориальная структура вузов, выполняющих исследования и разработки (доля по экономическим районам), %¹²

Негативную роль играет такой показатель, как крайне низкий уровень затрат на одного научного исследователя. По этому показателю Россия в 3 раза отстает от среднемирового показателя. Этот показатель в России в 5 раз меньше, чем в США и Германии, в 4 раза – в Великобритании, Франции и Японии¹³.

Стоимость основных средств и разработок в расчете на 1 исследователя в России составляет менее 5 тыс. долл., поскольку на протяжении многих лет закупки машин и оборудования для НИ-ОКР ведутся «по остаточному принципу». Всего 25 млрд. рублей меньше 6% всех расходов на НИ-ОКР, выделяется на закупку оборудования¹⁴. Сто-

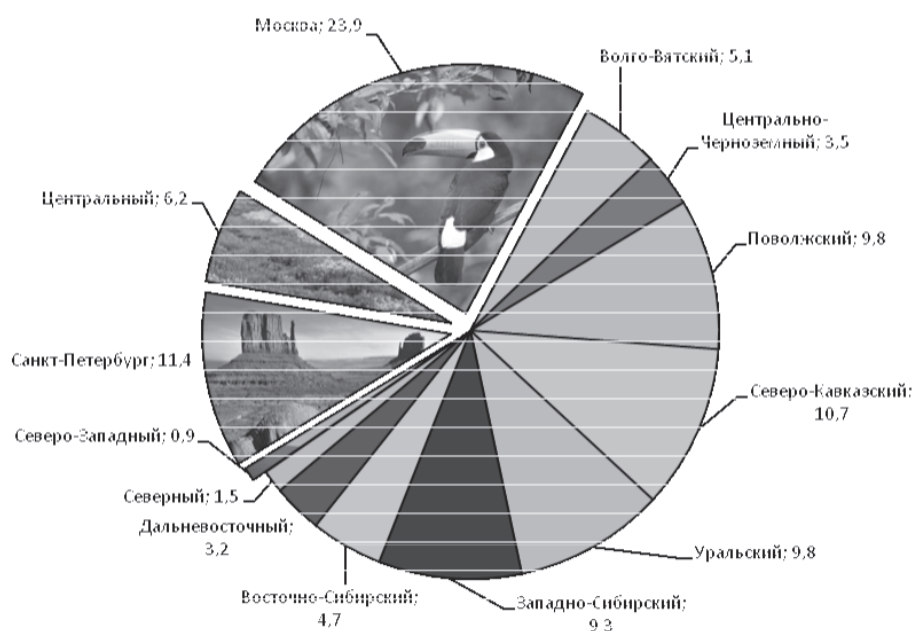


Рисунок 7. Структура кадрового потенциала вузовской науки (доля по экономическим районам), %

имость основных средств исследований и разработок в расчете на 1 исследователя с 1995 г. в постоянных ценах снизилась примерно на 30%, а стоимость машин и оборудования в расчете на 1 исследователя – почти на 25%¹⁶. Это не позволяет многим талантливым ученым вести научные исследования в России. Что касается зарплаты, то длительное время она

Средний возраст машин и оборудования, используемых в организациях для исследовательских и проектных работ, – 13–15 лет. В каждой второй организации – более 15 лет и лишь в каждой десятой организации – менее 5 лет. В 60% организаций фонды обновляются от случая к случаю, а у 25% организаций вообще нет средств для обновления основных фондов (см. табл. 3).

Таблица 3 – Характер обновления основных фондов в организациях разной принадлежности (доля организаций), %

Характер обновления основных фондов	Принадлежность организации			
	РАН	Другие академии	Отраслевые	Вузы
По мере морального старения	10	5	5	5
Только по мере физического износа	10	10	15	5
От случая к случаю	60	55	55	65
Практически не обновляются	20	30	25	25
Итого	100	100	100	100
Всего от случая к случаю или не обновляются	80	75	80	90

Плохо обстоят дела с обновлением основных фондов в организациях, осуществляющих исследования в области комплексных проблем управления, статистики, стандартизации, патентного дела; строительства и архитектуры; легкой и пищевой промышленности, биотехнологии; химической технологии; машиностроения; общественных наук.

3. Стимулирование развития науки

Основная проблема медленного развития вузовской науки в Российской Федерации заключается в том, что в стране отсутствует спрос на инновации. Удельный вес затрат на технологические инновации российской промышленности составляет всего 1,2%, в том числе добывающей промышленности – 0,8%. Затраты российского биз-

неса на НИОКР составляют лишь около 0,3% ВВП (в 7–10 раз меньше, чем в экономически развитых странах). Лишь 3 российских компании входят в число 1000 крупнейших компаний мира по размерам затрат на НИОКР (среди крупнейших компаний по расходам на НИОКР доля США составляет 38%, Европейского союза – 26%, Японии – 22%¹⁶). На заседании Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России были приведены данные об очень низком уровне расходов крупнейших российских компаний на НИОКР – два процента всех инвестиционных расходов.

Приведенные данные позволяют заключить, что в соотношении спрос и предложение на рынке научной продукции основным тормозом развития последней является спрос.

Потенциальный источник развития вузовской науки включает два структурных элемента, один из них – государственная поддержка.

Сегодня федеральные власти США несут главную ответственность за обеспечение фундамен-

тальных исследований в стране и выработку государственной стратегии и политики в научной сфере. Капитализация федеральных активов в сфере НИОКР, созданных благодаря государственным ассигнованиям, составляет 1,4 трлн. долл. Примерно половина этой суммы (692 млрд. долл.) приходится на фундаментальные науки. Две трети активов приходится на гражданскую сферу¹⁷.

Второй источник – средства частного сектора.

Роль частного сектора в развитии фундаментальной науки, как показывает опыт США, минимальна. Средства частного сектора составляют всего 4% расходов на фундаментальную науку в США.

В экономически развитых странах ОЭСР соотношение расходов государственного и частного секторов на НИОКР составляет 1:3 и 1:4. В России сложилось противоположное соотношение – 2,5:1. При этом государство финансирует свыше половины НИОКР (56%), выполняемых частным сектором¹⁹ (см. рис. 8 и 9 и табл. 4). Для стран ОЭСР этот показатель составляет всего 7%, для Китая – менее 5%.

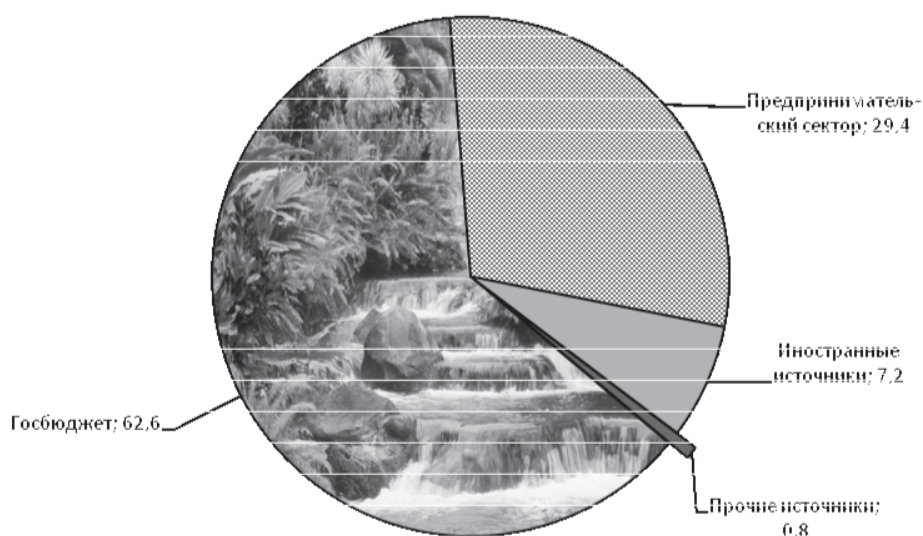


Рисунок 8. Доля различных источников в финансировании российской науки, %¹⁹

Таблица 4 – Структура распределения средств из различных источников на НИОКР в разные секторы науки, %

Секторы науки – получатели средств	Источники финансирования			
	госбюджет	предпринимательство	иностранные источники	прочие источники
Государственный сектор	37,0	13,1	28,5	3,5
Предпринимательский сектор	56,7	79,9	69,0	29,4
Сектор высшего образования	6,0	6,7	2,4	61,7
Сектор некоммерческих организаций	0,3	0,3	0,1	5,4
Итого	100	100	100	100

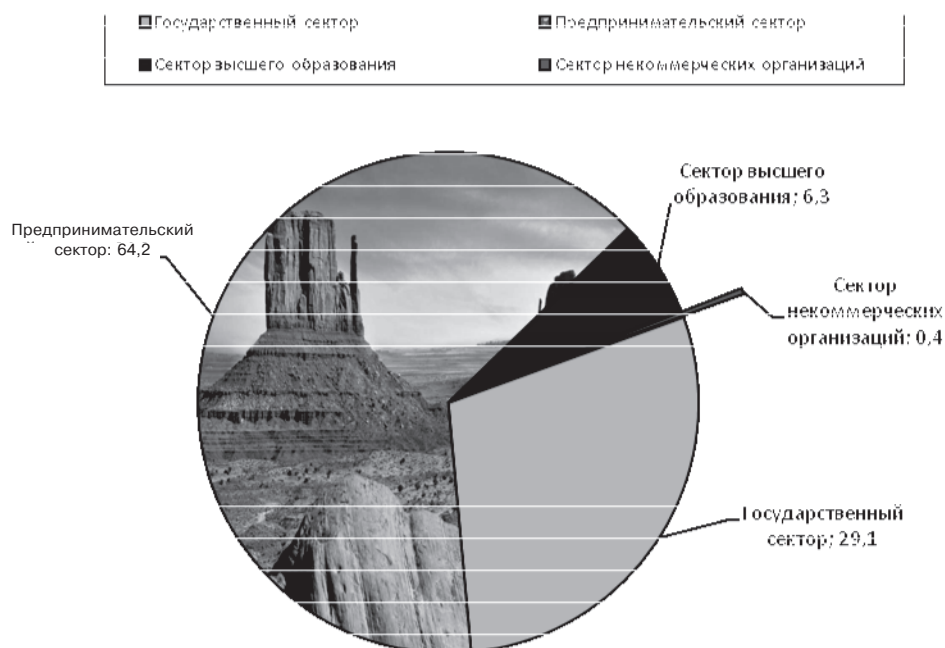


Рисунок 9. Доля получателей для НИОКР средств из различных источников, %

В российском опыте модернизации взаимодействия вузов и предприятий в инновационной сфере следует учесть, что в экономически развитых государствах используется широкий набор механизмов государственной поддержки, ориентированных на университеты. С одной стороны, это бюджетная поддержка университетов в форме сметного финансирования расходов, а также выделение целевых грантов и размещение госзаказов на выполнение НИОКР, инвестирование в капитал венчурных фондов, а также осуществление целевых государственных закупок инновационной продукции и услуг; финансирование бизнес-инкубаторов, технопарков и т.п. С другой стороны, это предоставление университетам, осуществляющим НИОКР, различных налоговых стимулов, а также выделение субъектам инновационной деятельности льготных государственных займов и кредитных гарантий.

В 21 стране ОЭСР применяются меры налогового стимулирования частных расходов на НИОКР. К главным косвенным способам поощрения инновационной активности относятся налоговые кредиты и льготное налогообложение для корпора-

ций, осуществляющих государственные или собственные программы НИОКР. Эти меры иногда называют «налоговыми расходами».

В налоговых системах большинства стран ОЭСР, в том числе в США, расходы на исследования и разработки рассматриваются либо как капитальные затраты и подлежат амортизации в течение 5 лет с момента их осуществления, либо как расходы бизнеса и вычитаются из налогооблагаемой базы в текущем отчетном периоде. Выбор метода списания затрат на НИОКР остается за самим предпринимателем.

В США налоговый кредит на НИОКР позволяет вернуть из уже уплаченного налога сумму, равную до 20% приращения расходов на НИОКР в текущем году. Эта льгота применяется только к НИОКР, проводящихся на территории США²⁰. *Налоговый кредит оказывает мощное стимулирующее воздействие на эффективное проведение компаниями долгосрочных исследований, критически важных для новой экономики.* Налоговые кредиты имеют позитивное влияние на ранних стадиях развития фирм и особенно эффективны в малом бизнесе.

Примечания

¹ Индикаторы науки: 2010. Статистический сборник. Росстат, Минобрнауки РФ, Госуниверситет – Высшая школа экономики. – М., 2010. – Стр. 22.

² Данные о научной работе профессорско-преподавательского состава преподавателей кафедр, студентов, аспирантов получены по итогам общероссийского репрезентативного исследования, проведенного ФГНУ «Центр социологических исследований» в октябре 2008 г.

- ³ Индикаторы науки: 2010, стр. 61.
⁴ Индикаторы науки: 2010, стр. 225.
⁵ The New Geography of Science: Research and Collaboration in Russia. Thomson Reuters. January 2010.
⁶ Там же. – С. 12.
⁷ Источники: Индикаторы науки: 2010, стр. 187; Наука в Российской Федерации. Статистический сборник. – М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
⁸ Индикаторы науки: 2010. Минобрнауки России, Федеральное агентство по образованию, ГУ-ВШЭ, стр. 202; Образование в России: 2003, стр. 320, 321.
⁹ Индикаторы науки: 2010, 287–288.
¹⁰ О развитии отечественной фундаментальной науки и деятельности Российской академии наук, с. 17.
¹¹ Проблемы охраны и использования интеллектуальной собственности России на внутреннем и мировом рынках. Сборник материалов. Научно-экспертный совет при Председателе Совета Федерации Федерального Собрания РФ. – М.: Совет Федерации РФ, 2006. – Стр. 60.
¹² Нормированный расчет осуществлен по источнику: Индикаторы науки: 2010, стр. 195–220.
¹³ Полетаев А.В. Общественные и гуманитарные науки в России в 1998–2077 гг.: количественные характеристики. – М., 2008. – С. 31.
¹⁴ Российский статистический ежегодник 2009. – С. 554.
¹⁵ Индикаторы науки: 2009, с. 101.
¹⁶ The 2009 EU Industrial R&D Investment Scoreboard. November 2009, p. 25.
¹⁷ Analytical Perspectives. Budget of the United States. Fiscal Year 2011. Office of Management and Budget. W., 2010, p. 336.
¹⁸ «Форсайт». – № 12. – 2010. – С. 41.
¹⁹ Источник: Индикаторы науки: 2009. Статистический сборник. – М., 2009, с. 80. В абсолютных числах на функционирование и развитие российской науки в 2008 г. израсходовано: из госбюджета – 232,4 млрд., из средств предпринимателей – 109,3 млрд., из иностранных источников – 26,8 млрд., из прочих источников – 2,7 млрд. рублей.
²⁰ OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008, p. 83.

I.V. SUKOLENOV

INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION AND POSSIBILITIES FOR PRACTICAL REALIZATION OF THEIR SCIENTIFIC POTENTIAL

The article deals with the possibilities of practical realization of the scientific potential by institutes of higher education, and the stimulation of developing science in institutes of higher education.

Key words: practical realization, scientific potential, stimulation of development, science in institutes of higher education.

С.Н. СУРНОВА, аспирант, учебный мастер кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики
 Орловского государственного университета
 Тел. 8 9208191115; swetlana.surnova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СТУДИИ

Данная статья посвящена проблемам формирования творческой самостоятельности учащихся общеобразовательных школ. В статье рассматривается взаимосвязь таких понятий, как «самостоятельность», «саморазвитие и самообучение», «самосознание», «активность». Также в данном исследовании выделяются объективные условия формирования творческой самостоятельности учащихся на внеклассных занятиях в художественной студии.

Ключевые слова: самостоятельность, саморазвитие, самообучение, самосознание, творческая активность.

В настоящее время развитие российской системы образования связывают прежде всего с формированием личности как носителя культуры, духовности и творческого потенциала. Современному обществу нужны специалисты, обладающие творческим мышлением, творческой рефлексией, способные к дальнейшей творческой самореализации. Особую ценность имеют люди, которые умеют творчески и нестандартно подходить к любой задаче.

Самостоятельность трактуется в педагогике как одно из свойств личности. Это свойство характеризуется двумя факторами. Первый фактор включает в себя совокупность средств – знаний, умений, навыков, которыми обладает личность. Второй фактор – отношение личности к процессу деятельности, ее результат и условия осуществления, а также складывающиеся в процессе деятельности связи с другими людьми [11, с. 98].

Одной из значимых проблем в педагогике является проблема формирования самостоятельности. Формировать – значит образовывать, составлять, организовывать, порождать [14, с. 43]. Формирование – это процесс, в ходе которого происходит создание чего-то нового на основе имеющихся качеств личности как врожденного характера, так и приобретенного.

Творческая самостоятельность личности – это творческий процесс осознанного личностного становления, основанный на взаимодействии активно воспринятых внутренних и внешних факторов. Творческое развитие личности в учебном процессе обеспечивает дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности.

Условием перехода личности к саморазвитию и самообучению является достижение определенной степени самостоятельности.

В основе самостоятельности мышления и действия лежит самосознание личности. Е.И. Еремина считает, что специфика юношеского самосознания делает возможным формирование самостоятельности личности в такой степени, которая обеспечивает осознание своей способности к саморазвитию, порождает новое отношение личности к себе, своей деятельности, побуждает ее к саморазвитию и самообучению [14, с. 45].

Самостоятельность как устойчивое качество личности обеспечивает высокий уровень успешности и практической реализации замыслов в любой деятельности. Жела-

ние быть самостоятельным, работать индивидуально диктуется стремлением каждого обучающегося к самореализации: сделать своими силами, сделать так, как ему нравится. Самостоятельный человек действует не по внушению со стороны, не случайно, а исходя из собственных взвешенных представлений.

Самостоятельность тесно связана с активностью человека. Активность рассматривается как психологическое проявление личности, которое характеризует степень участия обучаемого в той или иной деятельности, в то время как самостоятельность показывает характер этого участия [14, с. 47], отражает стремление и способность опираться на собственные обоснованные решения.

Р.А. Низамов выделяет активность исполнительскую и творческую. В первом случае деятельность учащегося направлена на воспоминание, воспроизведение готовых решений. Творческая активность — стремление школьника проникнуть в сущность изучаемых вещей и явлений, применить новые приемы, преодолеть затруднения, способность вносить элементы новизны в способы выполнения заданий. Творческий уровень активности характеризует более высокую степень развития личности [9, с. 221].

В условиях общеобразовательного учреждения дополнительное образование дает ребенку возможность выбора своего индивидуального творческого пути. Получение школьником такой возможности означает его включение в занятия по интересам, создание условий для достижений, успехов в соответствии с собственными способностями и безотносительно к уровню успеваемости по обязательным учебным дисциплинам. Дополнительное образование увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои личностные качества, которые часто остаются не востребованными основным образованием. Решение проблемы формирования творческой самостоятельности на внеклассных занятиях в школе — в осуществлении следующих педагогических условий и методов:

1) Условия, активизирующие мышление школьников, стимулирующие формирование творческих качеств, таких как вариативность, гибкость, целеустремленность, независимость.

Учебно-творческая деятельность школьников осуществляется с применением методов сравнения, систематизации, упрощения, мысленного преобразования образа, активного поиска новых вариантов композиционного решения изображения.

2) Условия, активизирующие положительный эмоциональный настрой школьников в процессе работы над учебно-творческим заданием.

Создание положительного эмоционального настроения осуществляется организацией разнообразных видов и форм творческой деятельности школьников, созданием в классе атмосферы творческого сотрудничества, заинтересованности. Положительный эмоциональный настрой снимает у школьника неуверенность в собственных силах, ограничивающую творческую активность и фантазию, и открывает путь к самовыражению.

3) Условия, стимулирующие творческую самореализацию школьника в учебно-творческом процессе.

Свобода выбора путей решения задач и ответственность за свой выбор, постепенное усложнение творческой деятельности школьника, вариативность — все эти условия могут быть отражены в дополнительной, внеурочной деятельности школьника, которая направлена на поиск путей развития творческой индивидуальности, самостоятельности. Самостоятельная работа, активизирующая творческий потенциал школьника, является также основным условием формирования творческого процесса и способствует развитию индивидуальных творческих способностей школьников.

Перечисленные педагогические условия стимулируют деятельность школьников, активизируют творческое мышление, повышают эмоциональное воздействие окружающего мира на школьника.

При создании условий для развития творческих интересов детей и включения их в художественную, техническую, эколого-биологическую, спортивную и другую деятельность необходимо опираться на следующие приоритетные принципы:

1. Свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности.
2. Ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка.
3. Возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка.
4. Единство обучения, воспитания, развития.
5. Практико-деятельностная основа образовательного процесса [4, с. 87].

Такая разнообразная деятельность — хорошая возможность для организации межличностных отношений школьников, педагогов, создания сплоченного ученического коллектива. В процессе этой многоплановой работы происходит развитие общекультурных интересов школьников, которое способствует решению задач нравственного воспитания.

Современная система дополнительного образования детей предоставляет возможность обучающимся заниматься художественным и техническим творчеством, туристско-краеведческой и эколого-биологической деятельностью, спортом и исследовательской работой в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями [4, с. 254]. Такая творческая активность предусматривает самостоятельную художественную деятельность школьников, определяющую своеобразные и доступные формы. Это школьные общества, объединения различной направленности, курсы, факультативы, кружки, студии.

Особой формой дополнительного образования в школе является художественная студия юного оформителя. Повышая активность и заинтересованность учащихся, она содействует улучшению художественно-творческой работы и способствует формированию соответствующих навыков. Широко используются творческие возможности участников студии в подготовке внеклассных, общешкольных мероприятий, оформлении кабинетов, праздников. Кроме конечного результата — создания хорошо оформленной выставки — педагогу не менее важно добиться того, чтобы в процессе обучения у школьников развивались мышление, способность анализировать, обобщать и сопоставлять, формировалась творческая самостоятельность. В школе всегда найдется множество тем, событий, достойных яркого и образного воплощения в стенгазете, на стенде или выставке [13, с. 115]. В каждой школе есть кабинеты изобразительного искусства, технологии, русского языка и литературы, истории, актовый зал, школьный музей, и творческая работа участников оформительского кружка может начаться с обновления находящихся там тематических выставок. Оформление школы необходимо начать с холла, основу его оформления должны составлять стенды, рассказывающие об истории страны, школы. Здесь могут быть представлены различные документы и фотографии, флаги, гербы, приведены цитаты политических деятелей. Вариантов различных оформительских решений представляется бесконечное множество. Обширная тематика дает возможность юным оформителям активно проявлять свою творческую фантазию и одновременно получать нравственное удовлетворение от сознания своего вклада в общешкольное дело. В школе всегда уместны выставки, рассказывающие о том, чье имя носят школа или близлежащие улицы. Как правило, они имеют высокий патриотический характер. Несомненно, привлекла бы внимание де-

тей выставка, составленная из фотографий, отражающих события тех лет.

Школьникам для равнения на успевающим ученикам, которые активно участвуют в общественной жизни школы, необходимо знать о них как можно больше. В практике выставочного искусства существует форма наглядной агитации. Это доски почта, стенды медалистов с рассказом о достигнутых ими результатах и т.п. В последние годы в разных уголках страны появляются все новые и новые стенды, галереи боевой славы, посвященные бойцам Великой Отечественной войны. Доски почта, стенды, галереи славы — это своего рода способ выражения глубокой благодарности народа героям за боевые подвиги. Значительна их роль как средств воспитательного воздействия, особенно на молодое поколение. Продумывая содержание выставок, следует руководствоваться общими принципами организации учебно-воспитательной работы в школе. Ведущим принципом является учет возрастных особенностей детей. Необходимо помнить, что степень развития оформительских навыков находится, как правило, в прямой зависимости от возраста детей. Конечно, дети 7—9 лет не в состоянии еще достаточно умело сами что-либо оформить. Но потребность в создании пусть даже самых маленьких экспозиций появляется уже у ребят первого класса [13, с. 97]. Они с удовольствием участвуют в оформлении выставок, различных праздниках, выполняя посильную помощь при нарезании гирлянд, снежинок по образцам, листочков, звездочек, другого материала по трафаретам под руководством наставников.

Помощь младшим школьникам может быть оказана старшими участниками студии. Такое шефство принесет им моральное удовлетворение от осознания возможности применения своих знаний, умений, навыков, что немаловажно для сплочения участников оформительской студии. Кроме того, для них можно организовать выставки, посвященные таким событиям, как праздник Букваря, День учителя, мамин день, день здоровья, день спорта и т.д. Содержание тематической выставки натолкнет на выбор соответствующей композиции, всего наглядно-изобразительного решения. Тогда, безусловно, тематическая выставка будет способствовать формированию мировоззрения учащихся, основы которого закладываются на уроках истории, обществоведения, литературы, биологии и др. Также необходимо обратить внимание на книжные выставки. Устраивать их нужно не только во время подготовки к «книжной неделе» [13, с. 99]. Школьник все десять лет обращает-

ся к книге, в приобретении знаний она оказывает неоценимую помощь. Помочь школьнику осознать роль книги-учебника, художественного произведения, справочника и так далее может интересно задуманная и выразительно оформленная выставка. Библиотечным работникам, обычно организующим такие постоянные выставки, часто не хватает умения достаточно образно продемонстрировать книжную продукцию. Они не могут порой грамотно скомпоновать на стенде или в витрине экспозиционный материал, написать объявление, заголовки.

Принимая участие в художественном оформлении книжных тематических выставок, учащиеся тем самым становятся помощниками педагогического коллектива, способствуют приобщению учащихся к самостоятельной работе с учебником и любой другой книгой. На практике под руководством учителя учащиеся должны научиться для каждой новой экспозиции находить оригинальное оформительское решение, выделять в экспозиции наиболее важные и выразительные ее элементы.

Хорошо организованная выставочная работа в школе предоставляет дополнительные возможности для осуществления задач умственного, трудового, физического, нравственного и эстетического воспитания учащихся. Этому помогут и экспозиции по различным учебным предметам, расширяющие круг знаний получаемых на уроках. Активизируют умственную деятельность учащихся выставки, построенные по аналитическому принципу, в которых не просто содержатся сведения информационного характера, но учащимся предоставляется возможность самим получить дополнительные знания. Здесь могут быть использованы различные формы вопросов и ответов, кроссворды, викторины и так далее.

Тема физической культуры и спорта дает широкие возможности для создания разнообразных вариантов образно-изобразительного решения. Многие дети любят спорт, оформление спортивных выставок доставляет им удовольствие, и зрителей среди школьников найдется предостаточно. В каждой школе есть грамоты, дипломы, призы, завоеванные на спортивных соревнованиях [2, с. 112]. Долг участников оформительской студии — создать для этих материальных свидетельств побед максимально выразительные экспозиционные условия.

В эстетическом воспитании большое значение имеет оформление тематических выставок. Работа по созданию экспозиции развивает эстетический и художественный вкус школьников, раскрывая личностный творческий потенциал, актив-

ность, умение самостоятельно решать поставленные задачи. Работа в студии помогает учителю направить энергию, активность, творческий потенциал подростков на общественно полезную деятельность, инициативное участие в жизни школы. Дети с удовольствием работают над экспозицией выставки, посвященной школьной тематике. В процессе выполнения совместных работ объединяется школьный коллектив, воспитывается товарищеская взаимопомощь, самостоятельность. По примеру организации конкурсов лучших стенных газет в конце года можно организовать смотр лучших тематических выставок. Такие конкурсы служат стимулом для развития творчества детей, средством развития эстетического вкуса. Выставки и конкурсы повышают интерес к изобразительному искусству в целом.

Особую тему составляют экспозиции, подготавливаемые к различным праздникам. Праздник, отмечаемый в школе, — явление большого общественного, воспитательного и познавательного значения. Включение тематических выставок в праздничное оформление открывает широкие возможности для воспитания учащихся. Участникам оформительского кружка всегда полезно поработать и в жанре выставок праздничной тематики. Все школьные выставки должны составлять единый комплекс и распределяться по школе с учетом их наибольшей уместности.

В настоящее время сложился четкий план размещения выставок и отдельных стендов в соответствии с их тематикой. Тематические стенды, помещаемые в вестибюле школы, рассказывают об общешкольных делах. Центральное место обычно рассчитано на постоянное информирование школьников среднего и старшего возраста о важнейших новостях учебной и общественной жизни. В холле рекомендуется также организовать Доску почета «Гордость школы». Содержание стенда «Гордость школы» может быть сфокусировано в эмблеме — золотая медаль «За отличные успехи и примерное поведение». В постоянной экспозиции находятся фотографии окончивших школу с медалью. Сменная экспозиция рассказывает о лучших учениках сегодня. Сюда совместным решением педагогического совета заносятся имена и помещаются фотографии отличников учебы, ребят, отличившихся в общественной жизни школы или совершивших яркий, благородный поступок. В вестибюле отводится место также информационным стендам (расписание занятий, объявления для учащихся, для родителей и т. п.).

Вестибюль — подходящее место и для праздничных панно, декоративно-тематических устано-

вок. При виде их каждый входящий в школу будет испытывать эмоциональный подъем, ощущать исходящее от них настроение праздника. В большинстве школ второй этаж, как правило, предназначается для начальных классов. В рекреации организуются выставки по тематике, учитывая общую направленность и основные педагогические цели работы с учениками младших классов. Любимые с раннего детства сюжеты сказок в выставочных композициях могут образно, эмоционально рассказать об учебных предметах, правилах поведения, дорожного движения и т. п. Можно также подготовить стенд-выставку с рисунками ребят по сказочным сюжетам.

Принципы и приемы, лежащие в основе оформления тематических выставок, имеют прямое отношение и к созданию школьных музейных экспозиций. Объем знаний, умений и навыков, приобретенный учащимися при организации и оформлении выставок, позволяет им профессионально подходить и к созданию школьных музеев.

Учащиеся, занимающиеся оформлением выставок, в некоторой степени уже владеют навыками создания зрительного образа, сформированными в процессе выполнения упражнений на уроках изобразительного искусства. Эти навыки являются опорными для овладения знаниями из области оформления выставок. Создание художественного образа выставки – специфическая задача, но в основе ее лежат те же процессы, что и при работе, например, над тематическим рисунком. Для воспитания у учащихся способности создавать зрительный образ особое значение имеет постоянное углубление их синтезирующего мышления, анализа. В качестве зрительной основы, под воздействием которой происходит формирование образного мышления, обогащение зрительной памяти, осмысленный отбор главного и т. п., выступает ряд факторов. Среди них особое место принадлежит знанию композиционных правил, наиболее типичных закономерностей образно-пластического отражения любых жизненных явлений.

Поиск образа – это прежде всего задача композиционная; сведения по теории необходимы для реализации всякой интересной идеи по оформлению выставки. А.А. Дейнека писал, что композиционные правила образуют метод изобразительного построения. В книге «Учитесь рисовать» он сформулировал девять постоянных правил, на основе которых строятся двухмерные и трехмерные изображения: 1) правила симметрии, вытекающие из пластики строения человеческого тела и множества других природных форм, устанавливающие закон гармонии пропорции, частей и цело-

го организма; 2) правила равновесия – сочетания противоположных сторон изображения, равновеликих по массам; 3) правила статики и динамики (покоя и движения) в пластическом решении композиции; 4) правила ритма – закономерного чередования больших и малых форм; движения и покоя, контрастного и приглушенного, света и тени; 5) правила перспективы применительно к различным композиционным решениям – по иллюзорной перспективе, прямоугольной (ортогональной), воздушной; 6) «золотое сечение» и ордер как закономерные членения в архитектуре; 7) масштаб как мера уменьшения или увеличения по отношению к натуральной величине; 8) стилевое единство в ансамбле – в сочетании нескольких видов искусства; 9) вертикали и горизонталы как постоянные оси по отношению ко всем другим направлениям [1, с. 154]. При возможности учащихся можно познакомить и с некоторыми другими законами композиции, беря за основу удачные произведения, основываясь на высказываниях выдающихся художников, специалистов в области методики преподавания изобразительного искусства. Со всеми перечисленными выше композиционными правилами учащиеся в большей или меньшей степени знакомятся с I по VI класс, изучая предмет «Изобразительное, искусство». Рисуя с натуры, выполняя упражнения по тематическому и декоративному рисованию, рассматривая произведения выдающихся художников, они начинают понимать, как влияет применение указанных правил на выразительность, художественность, образность решения поставленной задачи.

Тематические выставки – явление очень распространенное. Их устраивают везде, к ним проявляется большой интерес. Велико их образовательное, художественно-воспитательное, ознакомительное, информационное значение. Но по сравнению с другими организациями в школах тематические выставки, к сожалению, представлены слабее. Одна из причин этого – трудности с оформлением; не хватает специалистов, владеющих соответствующими знаниями, навыками. Поэтому больше надо привлекать к оформительской работе школьников, обучая их этому на внеклассных занятиях по изобразительному искусству. В комплексе мер по развитию художественных способностей учащихся в школе работа по оформлению выставок, при необходимости их организации, предоставляет богатые и разнообразные возможности.

Развитие художественно-оформительских способностей школьников должно базироваться на тех знаниях, навыках и умениях, которые они полу-

чают на уроках изобразительного искусства. Такая преемственность позволит быстрее сформировать качества, необходимые для организатора и оформителя выставки. Чем лучше школьник умеет рисовать с натуры, сочинять тематические композиции и орнаментальные мотивы, тем интереснее, оригинальнее будут и его оформительские находки. В то же время обширный круг сведений, навыков, которые учащиеся получают в художественной студии, позволяет им успешнее овладевать программным материалом школьного курса изобразительного искусства.

В процессе подготовки выставки школьники имеют возможность одновременно с развитием своих художественных способностей пройти хорошую школу выполнения многих производственно-технических операций. Они узнают много интересного о свойствах материалов, знакомятся с технологией обработки бумаги, ткани, древесины, металла, пластмасс, с правилами работы разнообразными техническими инструментами [13, с. 106]. Задача педагога – направлять учебно-твор-

ческую деятельность школьников так, чтобы у каждого из них складывалось впечатление, что он сам организует свою работу и создает интересные творческие решения. Очень важно создавать благоприятный, удобный режим для участников студии, создавать условия для их занятий, демонстрации личных достижений: авторские выставки, сольные концерты, презентации, показы, выступления и др.

Варьируя характер учебно-творческих заданий, педагог управляет процессом развития мышления школьников, активизируя их умственную и практическую активность. На этой основе формируются вполне конкретные способности и потребность школьников в творческой работе.

При создании экспозиции, оформлении интерьеров школы осуществляется воспитание и развитие самостоятельного мышления, самопознание и поиск индивидуального стиля работы, самооценка собственных возможностей. Все это является основными факторами формирования творческой самостоятельности школьников.

Библиографический список

1. Дейнека А.А. Учитесь рисовать. – М.: Изд. Академии художеств СССР, 1961. – 170 с.
2. Демчев П.Г. Художественное оформление в школе: Учебное пособие для вузов. – М.: Владос, 2004. – 207 с.
3. Ермолаева-Томина А.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
4. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
5. Интерьер школы / Под ред. В.Н. Шихеева и Т.Е. Астровой. – М.: Просвещение, 1972. – 200 с.
6. Ковалев А.Ф. Основы художественного оформления школы. – Минск, 1974. – 145 с.
7. Кузин В.С. Основы обучения изобразительному искусству в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.
8. Никоненко Н.М. Декоративно-прикладное творчество. Художественное оформление интерьера: практическое руководство. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 127 с.
9. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань. Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 303 с.
10. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 141 с.
11. Титов Е.П. Методика организации и оформления тематической выставки в школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 127 с.
12. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – № 2. – 2003. – С. 42-50.

S.N. SURNOVA

FORMATION OF CREATIVE INDEPENDENCE OF PUPILS OF COMPREHENSIVE SCHOOLS ON OUT-OF-CLASS EMPLOYMENT IN ART STUDIO

Given article is devoted problems of formation of creative independence of pupils of comprehensive schools. In article the interrelation of such concepts as «independence», «self-development and self-training», «consciousness», «creative activity» is considered. As in the given research objective conditions of formation of creative independence of pupils on out-of-class employment in art studio are allocated.

Key words: independence, self-development, self-training, consciousness, creative activity.

А.В. ФАТЕЕВА, старший научный сотрудник
Федерального института развития образования
Тел. 8 903 275 15 81

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ И ВЕДУЩИХ СТРАН МИРА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА ОСНОВЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ СТАТИСТИКИ

В статье рассматриваются вопросы использования международной статистики образования в целях международного сопоставительного анализа дошкольного образования в разных странах мира. Данная тема чрезвычайно актуальна для России в современных условиях, когда страна проводит масштабную модернизацию системы образования и возможность «сверить курс» с общемировыми тенденциями становится очень важной.

Помимо результатов сравнительного анализа системы дошкольного образования России и общемировых показателей и параметров этого уровня образования в статье приведено описание основных принципов работы с международной статистикой образования, методов обеспечения сопоставимости данных, а также разобраны основные условия их корректного использования.

Ключевые слова: международный сопоставительный анализ, дошкольное образование, международная статистика образования.

Для оценки уровня развития системы дошкольного образования в России, определения основных ее сильных и слабых сторон, а главное, поиска путей решения имеющихся проблем эффективны средства сопоставительного анализа. Международная статистика предоставляет широкий спектр возможностей для проведения сравнительного анализа состояния и развития образовательных систем разных стран мира как в целом, так и по каждой из ступеней в отдельности. На данный момент в различных международных программах, посвященных изучению образования, участвуют более 50 государств. Помимо этого более ста стран включены в регулярные обследования социально-экономического положения, проводимые ООН (Детский Фонд, Программа развития), Всемирным Банком, Институтом статистики ЮНЕСКО, ОЭСР.

В рамках этих программ собираются и обрабатываются огромные массивы данных, на основе которых рассчитываются индикаторы, содержательно характеризующие как национальные системы образования, так и общемировые тенденции в данной сфере. Таким образом, каждая страна получает возможность сопоставить свои показатели со значениями, сложившимися в целом в мире или в развитых странах, что, в свою очередь, может послужить хорошим ориентиром для определения желаемого уровня и постановки задач развития.

Прямое сравнение значений индикаторов одной страны с другой чаще всего бывает некорректным. В полной мере это относится к сопоставительному анализу характеристик российского образования. Ведь очевидно, что и развивающийся Парагвай, и высокоразвитая Швейцария слишком отличаются от нас и по масштабам, и по условиям функционирования систем образования. Огромные территории, климат северных районов, трудности с транспортной доступностью удаленных частей страны, существенная доля сельского населения – все это делает нашу страну очень самобытной и непохожей на другие. Даже если проводить сравнения с отдельными странами, схожими с Россией, к примеру, по территории, численности населения и доле жителей, проживающих в сельской местности, не будет учтено влияние уровня экономического

развития государства, а значит, и ресурсов, выделяемых на функционирование и развитие образовательной системы. Достичь одновременного совпадения всех значимых характеристик не представляется возможным.

Чтобы устранить индивидуальные особенности национальных систем образования, для целей международных сопоставлений исследуемые страны объединяются в несколько групп по различным признакам, а при анализе используются усредненные значения для стран, отнесенных в одну группу. В качестве признака группировки могут быть выбраны различные показатели. Для целей данного анализа был взят за основу показатель, наиболее точно отражающий условия, которые оказывают существенное влияние на функционирование образовательных систем. В качестве такой характеристики был выбран уровень экономического развития страны. В мировой практике уровень экономического развития страны принято оценивать по величине валового внутреннего продукта (ВВП) в расчете на душу населения. По этому показателю рассматриваемые страны были поделены на три группы. Границы групп были установлены таким образом, чтобы каждая из них состояла из примерно одинакового количества стран, а разница в пограничных значениях подушевого ВВП была наиболее существенной. В этом случае условно можно говорить о странах с высоким, средним и низким уровнями экономического развития и общих для них характеристиках и тенденциях.

В результате деление стран на группы было произведено следующим образом:

- I группа – страны с уровнем годового дохода более 28 тысяч долл.¹ на душу;
- II группа – страны с уровнем годового дохода 11–28 тысяч долл. на душу;
- III группа – страны с уровнем годового дохода менее 11 тысяч долл. на душу.

По этой классификации Россия входит во вторую группу, состоящую из 20 стран: Греция, Новая Зеландия, Словения, Израиль, Корея, Чешская Республика, Португалия, Эстония, Венгрия, Словакия, Литва, Латвия, Польша, Хорватия, Мексика, Чили, Малайзия, Турция и Аргентина. К первой группе относятся 15 европейских стран с высокоразвитыми экономиками (Норвегия, Ирландия, Швейцария, Нидерланды, Австрия, Исландия, Дания, Швеция, Великобритания, Бельгия, Германия, Финляндия, Франция, Испания, Италия), а также США, Канада, Япония и Австралия. Наконец, третью группу составляют Румыния, Болгария, Уругвай, Болгария, Бразилия, Таиланд, Перу, Тунис,

Албания, Ямайка, Египет, Китай, Иордания, Парагвай, Индонезия, Филиппины и Индия.

Для целей сравнительного анализа наиболее интересными представляются усредненные значения по первым двум группам, так как именно они позволяют определить, насколько система образования России отличается от образовательных систем стран, уровень которых представляется желательным (группа экономически более развитых стран), а также стран, имеющих сходные экономические характеристики.

В международных исследовательских программах по дошкольному образованию рассчитываются индикаторы, которые позволяют описать степень участия населения в образовании, некоторые характеристики образовательного процесса, а также объем финансирования, выделяемый на этот уровень. Рассмотрим каждый из этих аспектов подробнее.

Самым распространенным и используемым индикатором, характеризующим вовлеченность населения страны в образовательный процесс, является коэффициент охвата. В отличие от российской практики, где коэффициенты охвата чаще всего рассчитываются по уровням образования, для целей международных сопоставительных исследований данные индикаторы вычисляются для определенных возрастных групп населения. Российскому дошкольному образованию соответствуют две из них: 3–4 года и 5–14 лет (частично). Для большинства из рассматриваемых стран такое деление в точности соотносится с типичными возрастами начала и окончания дошкольного и школьного (начального и первого этапа среднего) образования. Другими словами, возраст 3 и 4 года соответствует дошкольному образованию, с 5 лет во многих развитых странах мира начинается обязательное школьное или предшкольное (подготовительное) образование. Возраст 15 лет является некой условной границей, а порой и возрастом окончания обязательного образования, после которой выбор образовательных программ становится более вариативным.

Сравнение значений коэффициента охвата образованием детей по разным странам позволяет выявить достаточно устойчивые тенденции. Так, этот индикатор связан с уровнем экономического развития той или иной страны. Рисунок 1 показывает, что наибольший охват образованием населения каждой из рассматриваемых возрастных групп наблюдается у стран I группы и, наоборот, наименьшие значения коэффициента охвата имеют страны с более низким уровнем подушевого ВВП².

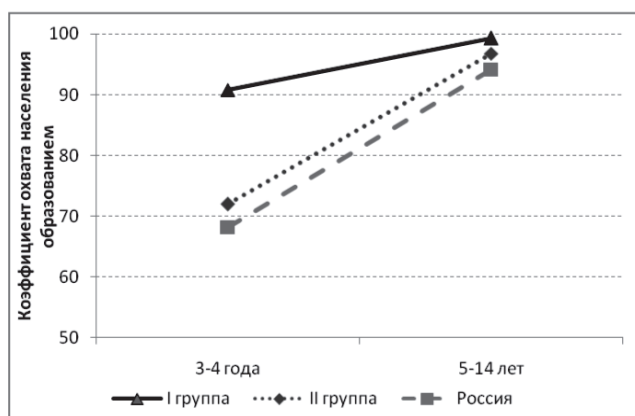


Рис. 1. Коэффициент охвата образованием населения различных возрастных групп (медианные показатели по группам стран), 2006 г.

Для возрастной группы 3–4 года мы видим наибольшую вариацию между медианными³ значениями показателя охвата (медиана II группы на пятую часть меньше медианы I группы, а Россия уступает показателю по развитым странам еще больше). Таким образом, именно на уровне дошкольного образования наблюдаются наибольшие различия между странами: от 6,7% охвата в Турции до 99,0% и 98,4% в Германии и Швеции соответственно и фактически всеобщего охвата в Бельгии, Франции, Италии и Испании. Получается, что экономически менее развитые страны в своем стремлении не отставать от более развитых в первую очередь уделяют внимание среднему и третичному образованию. На дошкольный уровень, по всей видимости, уже не хватает ограниченных финансовых, педагогических и иных ресурсов. Иными словами, сглаживание различий между более и менее развитыми образовательными системами и поддержание среднего и третичного образования на должном уровне происходит именно за счет дошкольного уровня, который в большинстве случаев считается менее приоритетным и значимым. Это справедливо не только для стран III группы, но и для стран со средним уровнем развития, в которых отставание от стран I группы наиболее существенно именно в дошкольном образовании. Ведь если не брать на рассмотрение Новую Зеландию с 90-процентным охватом детей дошкольным образованием, для остальных стран, составляющих II группу, это образование нельзя назвать всеобщим.

Что же касается российского дошкольного образования, то для 3–4-летних детей уровень охвата чуть ниже медианного значения для стран схожего уровня экономического развития, но в целом это значение укладывается в общемировые

закономерности, чего нельзя сказать о детях в возрасте, который в нашей стране традиционно называют старшим дошкольным.

Рассмотрим различия в значениях коэффициента охвата для возрастной группы 5–14 лет. Они не так велики (2,5 процентного пункта между медианами I и II групп), но даже такая небольшая разница существенна, так как речь идет о возрастах, которые в значительном большинстве развитых стран соответствуют обязательному образованию. В ряде стран обязательное образование берет свое начало в рамках школьной системы, в других, где школьное образование начинается несколько позднее, ему предшествует система обязательной предшкольной подготовки. В любом случае в большинстве стран зачисление на программы обязательного образования начинается, как минимум, с 6 лет, а в некоторых этот возраст снижен до 5 лет.

По значению показателя охвата образованием детей в возрасте 5–14 лет Россия занимает предпоследнее место в своей группе и 3-е место с конца по всему списку рассматриваемых нами стран. Такое низкое (94,2%) значение показателя охвата в первую очередь можно объяснить тем, что обязательным в России является только школьное образование, которое к тому же начинается сравнительно поздно. Во всех странах существует законодательно установленный возраст начала обязательного образования, по достижении которого ребенок, как правило, идет в школу. В России обучение детей в образовательных учреждениях, реализующих программы начального общего образования, начинается с возраста 6 лет 6 месяцев (по состоянию на начало учебного года). При этом в Законе Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» оговорено, что при желании родителей прием детей в школы может осуществляться и в более раннем возрасте. Однако большинство 6-летних детей не участвуют в начальном образовании, т.к. родители предпочитают отдать их в школу не в 6, а в 7 лет. Так, по данным образовательной статистики, значительная часть первоклассников имеет возраст 7, а не 6 лет. Таким образом, получается, что пока 5- и 6-летние дети в России в лучшем случае получают предшкольную подготовку в учреждениях дошкольного образования, их сверстники в других странах уже начали свое обучение в школах. Эту ситуацию и отражает низкое значение показателя охвата образованием населения этой возрастной группы.

Справедливости ради нужно отметить, что Россия не единственная страна, где обязательное образование начинается несколько позднее, чем в

среднем в мире. Однако, как уже отмечалось выше, позднее начальное образование в таких странах, как правило, компенсируется развитой системой дошкольной подготовки, которая в некоторых странах даже является обязательной. Таким образом, позднее начало школьного образования не понижает значение коэффициента охвата, а дошкольное образование становится своеобразной подготовительной ступенью для детей, готовящихся поступать в школу. В России же дошкольники старших возрастов охвачены образованием недостаточно.

По-видимому, нашей стране необходимо добиваться более раннего вовлечения все большего числа детей в образовательный процесс. Этого возможно достичь путем снижения возраста обязательного школьного образования до 6 лет, а главное, развития вариативности и повышения доступности образовательных программ для детей старших дошкольных возрастов в рамках системы дошкольного образования. Эти меры позволят не только повысить уровень участия детей в образовании, но и помогут им более успешно осваивать образовательные программы на последующих ступенях образования.

Вопросы увеличения численности детей, вовлеченных в образовательный процесс с раннего возраста, неизбежно связаны с проблемами ресурсного обеспечения, в первую очередь денеж-

ного. Достаточен ли объем финансовых средств, выделяемых системе дошкольного образования в России? Межстрановые сравнения значений показателей финансирования образования могут помочь в определении приемлемого уровня расходов и оценке положения дел, складывающихся в рамках одной страны, с точки зрения существующих в мире тенденций.

В международных исследовательских программах для анализа объемов финансирования образования как в целом, так и его отдельных уровней используются и абсолютные, и относительные показатели. Основные из них следующие:

- отношение расходов на образование к ВВП;
- отношение расходов на одного учащегося (в эквиваленте очной формы обучения) к величине ВВП на душу населения;
- расходы на одного учащегося (в эквиваленте очной формы обучения) по паритету покупательной способности национальной валюты.

Отношение расходов на образование к ВВП характеризует долю национального благосостояния, которую страна расходует на образование. По этому показателю расходы России на дошкольное образование лежат в рамках общей тенденции и составляют сумму, эквивалентную 0,7% ВВП, что даже несколько выше уровня, соответствующего экономическому развитию нашей страны (см. табл. 1).

Таблица 1 – Показатели финансирования дошкольного образования
(медианные значения по группам стран), 2006 год

	Расходы на дошкольное образование в процентах к ВВП	Расходы в расчете на одного воспитанника (ППС, доллар США)	Расходы в расчете на одного воспитанника к ВВП на душу населения
Все страны	0,5	4166	16
I группа	0,5	5550	16
II группа	0,6	3345	19
III группа	нет данных	791	11
Россия	0,7	2883	22

Эти данные, впрочем, позволяют составить лишь самое общее представление об относительном уровне финансирования образования и о национальных приоритетах в этой области. Конкретные размеры финансирования зависят не только от общей суммы расходов, но также от демографической структуры (численности населения в «учащихся» возрастах), а также от степени охвата населения образованием.

Более точно относительную величину расходов на образование в стране характеризует отношение расходов на одного учащегося к величине подушевого ВВП. Этот показатель в отличие от показателя отношения всех расходов на образова-

ние к общему объему ВВП позволяет устранить различия в возрастной структуре населения и в степени охвата образованием разных возрастных групп. В частности, он позволяет оценить реальные размеры финансирования, а тем самым и систему приоритетов, складывающихся в отношении разных уровней образования.

Расходы на одного учащегося по отношению к подушевому ВВП увеличиваются с ростом уровня благосостояния страны. Иными словами, чем богаче страна, тем большую долю национальных ресурсов она выделяет на образование. Говоря о дошкольном образовании, мы видим зависимость несколько другого рода: самые

богатые страны тратят на дошкольное образование в относительном выражении меньше, чем страны второй доходной группы, и в частности Россия. Таким образом, структура распределения всех финансов, выделяемых на систему образования, по разным ступеням отличается по странам. Страны, схожие с нашей по уровню развития экономики, «перерасходуют» имеющиеся

средства в части финансирования учреждений дошкольного образования, уводя часть финансовых потоков с других ступеней образования. При этом надо отметить, что с учетом своего уровня экономического развития Россия тратит на дошкольное образование даже несколько больше относительно стран-соседей по своей группе (рис. 2).

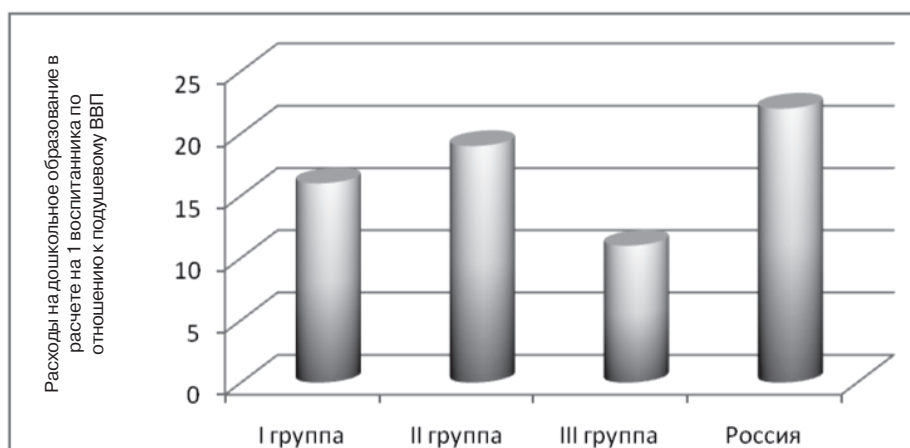


Рисунок 2. Относительная величина расходов на дошкольное образование в расчете на одного воспитанника и уровень экономического развития, медианные значения по группам стран, 2006 г.

Рассмотрим показатель уровня финансирования дошкольного образования в расчете на одного воспитанника в абсолютном выражении. В целом значение данного индикатора в значительной степени определяется уровнем экономического развития (рис. 3). Рисунок показывает, что точки (страны) выстраиваются в таком порядке, что с увеличением благосостояния страны повышаются и значения показателя расходов на дошкольное образование. Таким образом, различия в абсолютной величине расходов на одного учащегося по странам оказываются

столь же разительными, как и различия в подушевом ВВП. Так, высокоразвитые страны в среднем тратят на одного дошкольника в 2 раза больше, нежели страны второй доходной группы, в том числе и Россия. Развивающиеся страны отстают от развитых по этому показателю более чем в 7 раз. Россия целиком и полностью укладывается в сложившиеся тенденции и тратит на детей в дошкольных учреждениях средства, соответствующие уровню развития своей экономики (точка, соответствующая России, выделена на графике черным квадратом).

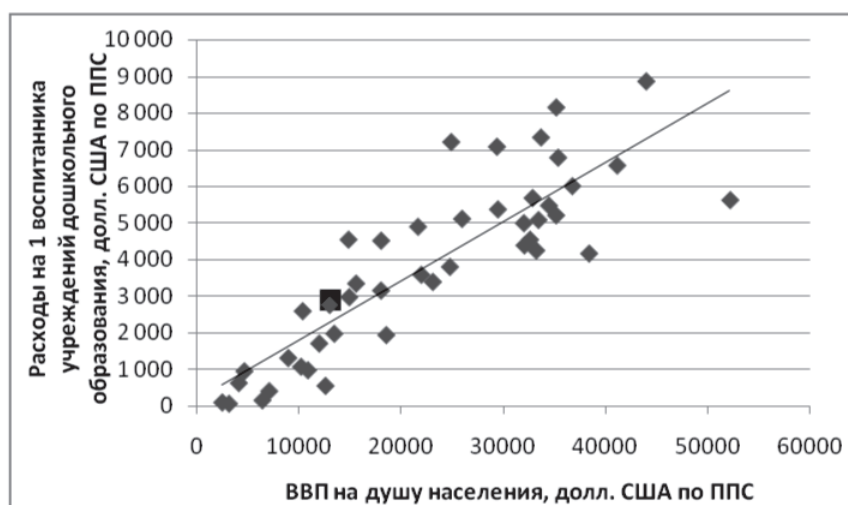


Рисунок 3. Расходы на одного воспитанника учреждений дошкольного образования, долл. США по ППС, 2006 г.

Таким образом, сравнительный анализ расходов на дошкольное образование выявляет двоякую картину. С одной стороны, уровень финансирования дошкольных образовательных учреждений полностью соответствует, а иногда и превосходит уровень экономического развития России, а значит, и реальные возможности, которые имеются у нашей страны. С другой стороны, в абсолютном выражении объем средств, которые получают дошкольные образовательные учреждения в России, ниже, чем в развитых странах.

Однако следует помнить, что общая картина зависит не только от объема финансирования, но и от того, на что и насколько эффективно они расходуются. Провести подробный анализ эффективности расходования средств достаточно сложно.

Однако косвенной характеристикой эффективности может стать показатель числа воспитанников детских садов в расчете на одного преподавателя. Этот показатель рассчитывается в эквиваленте полной занятости как для преподавателей, так и для детей, что обеспечивает его сопоставимость по странам. Поэтому для наших расчетов были использованы данные о фактически занятых ставках преподавательского состава дошкольных учреждений, что и соответствует численности преподавателей в эквиваленте.

В среднем отношение учащихся/преподаватель меняется обратно пропорционально уровню дохода, достигая минимума в странах с высоким уровнем дохода и максимума – в беднейших странах (рис. 4).

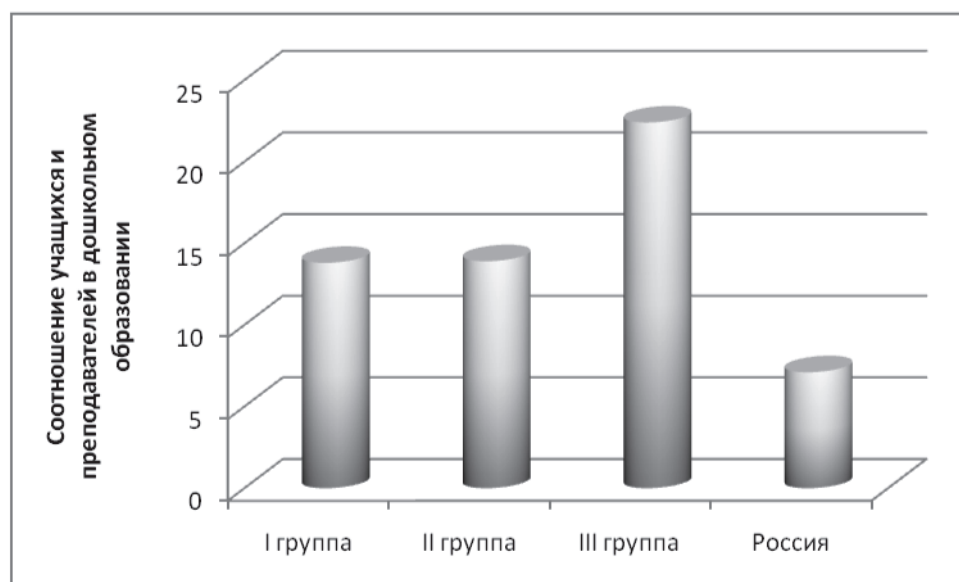


Рисунок 4. Соотношение численности учащихся и преподавателей в дошкольном образовании (медианные значения по группам стран)

На уровне дошкольного образования отношение учащихся к преподавателям в России составляет лишь 7 учащихся/преподавателей. Более низкое значение данного показателя наблюдается только в Дании. Таким образом, можно говорить о наличии в России избыточной численности преподавателей относительно числа воспитанников дошкольных образовательных учреждений по сравнению с мировыми стандартами. Причем этот «перекос» достаточно ярко выражен и сохраняется в динамике. При этом важно подчеркнуть, что в соответствии с международной методологией подобного индикатора в расчет принимались лишь педагогические кадры дошкольных учреждений (воспитатели и старшие воспитатели) без учета

остальных работников системы, а именно административного, медицинского и обслуживающего персонала.

Приведенный анализ показал, что по многим характеристикам системы дошкольного образования Россия существенно выделяется на общемировом фоне. Такое несоответствие общемировым тенденциям должно послужить сигналом к пониманию причин и последствий этих противоречий, проведению дополнительных исследований этой тематики с целью определения ориентиров и приоритетов национальной образовательной политики, предсказания потенциальных рисков, диагностирования проблем и поиска возможных путей их решения.

Примечания

¹ В международных исследованиях с целью обеспечения сопоставимости данных значения финансовых показателей пересчитываются из национальных валют стран в международные доллары с использованием паритета покупательной способности.

² Значения показателей охвата населения образованием за период после 2005 года доступны не для всех стран. Это связано с приостановкой расчета некоторых индикаторов образования для международной программы «Мировые образовательные индикаторы» (WEI), в которой участвуют развивающиеся страны, отнесенные для целей данного сопоставительного анализа к третьей группе. В связи с этим сопоставления будут проводиться для I и II групп стран.

³ Учитывая большой разброс в значениях индикаторов по разным странам даже в рамках одной группы, с одной стороны, и ограниченное количество наблюдений (стран) совокупности – с другой, с математической точки зрения наиболее подходящей характеристикой среднего значения для группы является медиана. Медиана – один из показателей центра распределения для порядковых и количественных переменных. Представляет собой значение переменной, которое делит выборку пополам таким образом, чтобы для 50% объектов из выборки значения переменной не превосходили медиану, а для других 50% объектов значения переменной были не меньше чем медиана.

Библиографический список

1. Global Education Digest 2009. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2009.
2. Education at a Glance 2009. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2009.
3. Российское образование в контексте международных показателей. 2009: Аналитический доклад / Агранович М.Л., Ковалева Г.С., Поливанова К.Н., Фатеева А.В. – М.: Сентябрь, 2009. – 108 с., ил.

A.V. FATEEVA

PRE-PRIMARY EDUCATION IN RUSSIA AND LEADING COUNTRIES ALL OVER THE WORLD: COMPARATIVE ANALYSIS ON THE BASIS OF INTERNATIONAL STATISTICS

The article deals with the problems of using the international statistics of education for the purpose of the international comparative analysis of pre-school education in different countries. This theme is rather urgent for Russia in the contemporary conditions when the country carries out the scale modernization of the system of education and the possibility to «to compare the course» with the generally accepted tendencies is becoming very important.

An addition to the results of the comparative analysis of the pre-school education in Russia and international indices and parameters of this level of education, the description of the basic principles of the work with the international statistics of education, methods of providing the comparison of data is given, and the main conditions of their correct use have been worked out as well.

Key words: *the international comparative analysis, pre-school education, the international statistics of education.*

М.А. ФЕДОРОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
общей педагогики Орловского государственного университета
Тел.: 8-4862-74-52-43; 8-920-823-13-83; 09011975m@gmail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье в качестве концептуальных основ технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов выделены: теория учебной деятельности, теория поэтапного формирования умственных действий, теория личностно ориентированного развивающего обучения, теория проблемного обучения и теория доминанты. Проведенный в статье анализ сущности и возможностей данных теорий для формирования учебной самостоятельной деятельности позволил сформулировать шесть концептуальных положений, которые являются базовыми для разработки технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебная самостоятельная деятельность, развитие личности, проблемное обучение, поэтапное формирование умственных действий, доминанта.

Одним из направлений повышения качества педагогического процесса является его технологизация. Наблюдаемая в последние десятилетия тенденция роста интереса к образованию и развитию личности актуализирует потребность в разработке не просто личностно ориентированных, а личностно развивающих технологий обучения, акцентирующих внимание на самообразовании и саморазвитии личности. Учебная самостоятельная деятельность содержит в себе огромный потенциал для саморазвития личности и формирования умения дальнейшего ее самообразования. В соответствии с этим создание технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов является главным шагом на пути к удовлетворению обозначенной выше потребности.

Научно обоснованная технология предполагает разработку концептуальной базы, ведущей к формулировке концептуальных положений, которые должны быть положены в основу теоретической и процессуальной части технологии.

Концептуальную основу технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов, на наш взгляд, составляют: теория учебной деятельности (Л.С. Выготский, Т.В. Габай, И.А. Зимняя, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, А.И. Подольский, Н.Ф. Талызина и др.), теория личностно ориентированного развивающего обучения (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), теория проблемного обучения (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, В. Оконь и др.) и теория доминанты (А.А. Ухтомский). Обоснуем выбор данных теорий, определив потенциал каждой из них для формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Теория учебной деятельности представляет собой концептуальную основу прежде всего учебной самостоятельной деятельности. Деятельностная теория (подход) учения опирается на представления о структуре целостной деятельности (потребности – мотивы – цели – условия – действия) и объясняет процесс активного усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения учебных задач (проблем). Решение учебной задачи состоит в поиске действия, которое преобразует ее условие и ведет к достижению необходимого результата. Учебная самостоятельная деятельность также является одним из видов учебной деятельности по признаку характера руководства ею со стороны преподавателя (учителя). На основании

данных положений в качестве процессуальных структурных элементов учебной самостоятельной деятельности мы рассматриваем действия и операции, ведущие прежде всего к усвоению содержания образования, то есть к решению учебной задачи (проблемы). Следовательно, разрабатывая технологию формирования учебной самостоятельной деятельности, необходимо разработать технологию формирования самостоятельных действий и операций, приводящих к усвоению содержания образования в процессе решения учебных задач (проблем). Принимая во внимание тот факт, что в личностной парадигме основной объем содержания образования усваивается посредством выполнения умственных действий и операций, мы приходим к выводу о целесообразности рассмотрения теории поэтапного формирования умственных действий в качестве одной из концептуальных основ нашей авторской технологии.

Разработанная П.Я. Гальпериным теория поэтапного формирования умственных действий обеспечивает гарантированное усвоение учебного материала, оптимизируя тем самым процесс обучения. При этом появляется возможность разрешить основное противоречие учебного процесса – между усвоением знаний и их применением, что обеспечивает перенос не только знания на новый материал, но и способ их получения. Согласно данной теории появляются две точки зрения на формирование познавательных процессов в обучении. С одной стороны, развитие логических операций в процессе обучения может происходить в процессе самостоятельной познавательной деятельности, а с другой стороны, – путем передачи готовых знаний. Более того, экспериментальные исследования П.Я. Гальперина показали, что важнейшей частью познавательной деятельности являются не логические операции, а ее ориентировочная часть (ориентировочная основа действия – ООД), выступающая психологическим механизмом действия. Следовательно, специфика развития логических операций в процессе обучения и в целом его результативность обусловлены, согласно концепции П.Я. Гальперина, особенностями ООД.

П.Я. Гальперин выделил три критерия типологизации ООД: полноту ориентировочной основы (полная – неполная), меру ее обобщенности (обобщенная – конкретная) и способ получения (в готовом виде или путем учебной самостоятельной деятельности). Первый критерий определяет наличие информации о компонентах действия, полноте сведений о мотиве, цели, предмете, составе действия и средствах его выполнения. Второй критерий определяет широту применения данного действия, знание основных единиц учеб-

ного материала, усвоенного в процессе выполнения данного действия. Третий критерий связан с характером формирования ООД, которая может быть получена (как уже отмечалось выше) самостоятельно (путем выведения частных решений из общих, путем обобщения или конкретизации имеющегося субъектного опыта) или путем целенаправленного внешнего воздействия (предложена в «готовом виде»).

Усвоение знаний в процессе обучения есть не что иное, как усвоение действий по их применению [2, с. 483]. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий этот процесс осуществляется в шесть этапов:

- ✓ мотивация;
- ✓ предварительное знакомство с действием, формирование (уяснение) ориентировочной основы действия;
- ✓ выполнение действия в материальной (материализованной) форме;
- ✓ выполнение действия в громкой речи (этап внешней речи);
- ✓ выполнение действия в речи «про себя» (этап внутренней речи);
- ✓ выполнение действия в умственной форме (этап автоматизированного действия).

Таким образом, в основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит идея интериоризации. Согласно этой идее усвоение знаний, умений и навыков, формирование действий происходит путем поэтапного перехода внешней (материальной) деятельности во внутренний (умственный) план. В результате такого перехода внешние действия с материальными предметами (посредством обобщения, вербализации, сокращения) преобразуются в умственные (интериорируются), становятся готовыми к дальнейшему внутреннему развитию и реализации во внешнем плане (экстериоризации) в субъективированном виде, то есть в преобразованном на основе субъектного опыта виде.

Как видим, теория П.Я. Гальперина обеспечивает формирование действия в двух плоскостях – внешней и внутренней – с последующим взаимным переходом из одной в другую. Данный механизм осуществления действий характерен и для учебной самостоятельной деятельности. Следовательно, представленная в рамках теории П.Я. Гальперина последовательность этапов формирования умственных действий может быть положена в основу нашей авторской технологии формирования учебной самостоятельной деятельности. Более того, при глубоком сопоставлении теории поэтапного формирования умственных действий и теории учебной самостоятельной деятельности

можно выявить еще некоторые моменты, обуславливающие их взаимосвязь.

В теории П.Я. Гальперина, как это было показано выше, раскрывается внутренний механизм осуществления действия, а само действие рассматривается как объективный процесс, содержание и форма которого заданы извне. Действие определяется характером ориентировки в объективно внешне заданных условиях его осуществления. В психологической литературе выделяются три типа ориентировки и соответствующие им три типа учения. «Для первого типа характерно уяснение схемы ориентировочной основы действий без достаточного понимания содержания материала, без выделения существенных признаков. Для второго типа характерно понимание содержания материала, более четкое различение существенных и несущественных признаков понятий, но сохраняется ограничение по применению усваиваемых умственных действий в конкретной области знаний. Третий тип учения характеризуется быстрым и четким уяснением существенных и несущественных признаков объекта, усвоением условий действия с ними, применением усвоенных знаний в широкой области и возможностью переноса умственных действий на другие случаи в пределах данной области» [2, с. 484]. При соотношении данных типов учения с типами учебной самостоятельной деятельности мы заметили, что они совпадают с типами учебной самостоятельной деятельности, выделенными по признаку «характер познавательной деятельности». Так, первый тип учения соответствует репродуктивной учебной самостоятельной деятельности, второй тип – реконструктивно-вариативной, а третий – творческой учебной самостоятельной деятельности. Следовательно, опираясь на характеристику данных типов учения, можно формировать тот или иной тип учебной самостоятельной деятельности соответственно.

Еще один аспект теории поэтапного формирования умственных действий, который также раскрывает потенциал для формирования учебной самостоятельной деятельности, – это тот факт, что в процессе интериоризации внешние предметные действия превращаются в умственные операции, которые составляют основу теоретического мышления. Оно характеризуется особыми способностями, представляющими собой определенные новообразования учебной деятельности, в том числе и учебной самостоятельной. В качестве одного из таких новообразований в психологической литературе выделяется способность к рефлексии. Следовательно, процесс обучения, построенный на основе теории поэтапного формирования умственных действий, ведет к формированию

рефлексии, которая согласно нашей концепции составляет внутреннюю основу учебной самостоятельной деятельности.

Однако речь идет не просто о формировании действий, в совокупности составляющих учебную самостоятельную деятельность, а придающих ей личностно ориентированный и развивающий характер. Для этого обратимся к особенностям личностно ориентированного и развивающего обучения.

Основным принципом личностно ориентированного обучения является признание индивидуальности обучающегося, создание условий для его развития. Индивидуальность человека формируется на основе его наследственных природных задатков в процессах обучения и воспитания и одновременно – в ходе саморазвития, самопознания, самореализации в различных видах деятельности, т.е. в ходе самостоятельной деятельности. Среди основных требований к организации личностно ориентированного обучения авторы данного направления [7, с. 28–29] выделяют следующие:

- активное стимулирование обучающегося к самоценной образовательной деятельности должно обеспечивать ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы обучающийся имел возможность выбора при выполнении учебных заданий;
- необходимо стимулировать обучающихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала.

Таким образом, процессуальной основой организации личностно ориентированного обучения выступает учебная самостоятельная деятельность, в ходе которой не только усваивается внешнее предметное содержание образования, но и формируется внутреннее деятельностное содержание. Формирование деятельностного содержания образования обеспечивает расширение объема, структурирование, обобщение предметного содержания и его преобразование в субъектный опыт каждого обучающегося, реализуя тем самым принцип субъектности. Сформированность субъектного опыта обучающегося является базовым результатом личностно ориентированного обучения.

Как отмечает И.С. Якиманская, «только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса» [7, с. 28]. Следовательно, для реализации личностно ориентированного подхода в образовании необходимо создание определен-

ных условий, т.е. образовательной среды. В учебном процессе функцию образовательной среды выполняет учебная ситуация, которая является «основой личностно ориентированного образования» [4, с. 19]/ Конструирование учебной ситуации в личностно ориентированном учебном процессе предусматривает включение в нее трех дидактических компонентов: задачи, диалога и игры, образующих, по словам В.В. Серикова, «базовый технологический комплекс личностно ориентированного обучения». Следовательно, для формирования учебной самостоятельной деятельности в личностно ориентированном образовании необходимо создать учебную ситуацию, в которой в условиях дидактической игры организуется диалоговое взаимодействие обучающего и обучающегося, направленное на решение задачи, обеспечивающее усвоение содержания образования.

Задача всегда содержит определенную познавательную трудность – учебную проблему. «Неопределенность положения ученика при разрешении проблемы заставляет обращаться к самому себе, к выходу в рефлексивную позицию» [1, с. 239]. Таким образом, в процессе решения учебной задачи (проблемы) обучающийся переосмысливает свои мотивы, потребности и действия. Он анализирует, осознает выполняемую учебную деятельность и самого себя в ней, т.е. осуществляет рефлекссию как один из основных механизмов развития личности.

Однако рефлексия возникает не всегда, а в ситуации разрыва, то есть в тех условиях, где есть какое-то противоречие, проблема. Следовательно, для порождения рефлексии как основы учебной самостоятельной деятельности необходимо не просто построить процесс обучения, а именно учебную самостоятельную деятельность в нем на основе теории поэтапного формирования умственных действий, организовать ее в условиях решения учебных проблем, то есть в процессе проблемного обучения. Таким образом, теория проблемного обучения также взята в качестве концептуальной основы технологии формирования учебной самостоятельной деятельности. Дадим ей краткую характеристику и раскроем ее потенциал для формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Идея проблемного обучения не нова. Величайшие педагоги прошлого (А.Я. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистерверг, К.Д. Ушинский и др.) искали пути интенсификации процесса познания и развития ученика в процессе обучения. Однако интенсивное развитие и распространение в образовательной практике она получила в XX веке. В зарубежной педагогике кон-

цепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи, Дж. Брунера и т.д. В отечественной педагогике идеи проблемного обучения актуализируются начиная со второй половины 50-х годов XX века. Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др. В педагогической литературе встречаются различные определения проблемного обучения. Проанализировав и обобщив их, мы пришли к следующему пониманию проблемного обучения: это такой тип развивающего обучения, который организуется посредством создания проблемных ситуаций и самостоятельной деятельности обучающихся, направленной на их разрешение и приводящей к усвоению знаний, умений и навыков и развитию мыслительных операций. Из данного понимания проблемного обучения четко видно, что самостоятельная деятельность является его неотъемлемым элементом. Это одна из потенциальных возможностей проблемного обучения для формирования учебной самостоятельной деятельности. Сказанное находит свое подтверждение в характерных особенностях проблемного обучения, выделяемых в современной психолого-педагогической литературе [5].

Так, одной из важнейших особенностей проблемного обучения является специфическая интеллектуальная деятельность обучающегося по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем. Проблемное обучение характеризуется систематическим применением педагогом наиболее эффективной системы самостоятельных работ, требующих как актуализации ранее приобретенных, так и усвоения новых знаний и способов деятельности. Проблемное обучение характеризуется высокой эмоциональной активностью обучающихся, обусловленной, во-первых, тем, что сама проблемная ситуация является источником ее возбуждения, и, во-вторых, тем, что активная мыслительная деятельность обучаемого неразрывно связана с чувственно-эмоциональной сферой. Самостоятельная мыслительная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным принятием учебной проблемы, вызывает личное переживание обучающегося, его эмоциональную активность. Таким образом, проблемная ситуация является источником активности, выступающей необходимым условием порождения учебной самостоятельной деятельности.

В проблемном обучении также реализуется принцип индивидуального подхода. В современных условиях главной формой индивидуализации обучения является самостоятельная работа как в учебном процессе, так и вне его.

Основным элементом проблемного обучения является проблемная ситуация, побуждающая мысль, познавательную потребность обучающихся и активизирующая их мышление. А.М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как мыслительное взаимодействие субъекта и объекта познания, характеризующееся таким психическим состоянием, возникающим у субъекта при выполнении им задания, которое требует найти ранее неизвестные субъекту знания, способы деятельности. На наш взгляд, психическое состояние субъекта, о котором говорит А.М. Матюшкин, есть не что иное, как психологический барьер, возникающий у субъекта познания при обнаружении ситуации разрыва между имеющимися в субъектном опыте знаниями, умениями и навыками и недостающими знаниями и способами деятельности для разрешения проблемы, выявленной в проблемной ситуации. Сказанное подтверждает понимание проблемной ситуации в педагогике. И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин рассматривают ее не вообще как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным препятствием для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных обучающимся знаний и способов деятельности для решения возникшей познавательной задачи (проблемы). Ситуация разрыва является источником рефлексивных процессов. Следовательно, проблемная ситуация выступает средой возникновения рефлексии в процессе обучения, в том числе и в процессе учебной самостоятельной деятельности, организуемой на основе проблемного обучения. Это еще одна особенность проблемного обучения, раскрывающая его возможности для формирования учебной самостоятельной деятельности.

Далее обратимся к структуре проблемной ситуации. А.М. Матюшкин в психологической структуре проблемной ситуации выделил следующие компоненты:

- «неизвестное достигаемое знание или способ действия;
- познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
- интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт» [5, с. 285].

Как видно из психологической структуры, проблемная ситуация включает в себя не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную (потребности, возможности субъекта) сферы. Таким образом, компоненты психологической структуры проблемной ситуации, с одной стороны, содержат внутренние компоненты учеб-

ной деятельности (потребность, мотив, цель), а с другой стороны, характеризуют и внутренние условия мышления. Следовательно, проблемная ситуация возникает только при наличии внутренних условий мышления. Это положение, предусматривающее обязательную диагностику уровня развития обучающихся перед организацией проблемного обучения, имеет важное значение для педагога. Таким образом, в проблемной ситуации заложены большие возможности для порождения деятельности вообще и учебной самостоятельной деятельности в частности.

Более того, можно выделить и некоторые сходные характеристики учебной самостоятельной деятельности и проблемного обучения. Так, целевые ориентиры технологии проблемного обучения, на наш взгляд, совпадают с целевыми характеристиками учебной самостоятельной деятельности [3, с. 61]. А именно выделяются такие цели, как:

- приобретение знаний, умений и навыков;
- усвоение способов самостоятельной деятельности;
- развитие познавательных и творческих способностей.

Уровневое разделение проблемного обучения и учебной самостоятельной деятельности также имеет определенные общие моменты. М.И. Махмутов условно выделяет четыре уровня проблемного обучения:

1. Уровень обычной активности.
2. Уровень полусамостоятельной активности.
3. Уровень самостоятельной (продуктивной) активности.
4. Уровень творческой активности [5, с. 284].

Данные уровни практически полностью соответствуют видовым характеристикам учебной самостоятельной деятельности, выделенным по признаку «характер познавательной деятельности».

И еще одно наблюдаемое сходство. Основным структурным элементом учебной деятельности и учебной самостоятельной деятельности является учебная задача. Она представляет собой не что иное, как учебную проблему (в заданной ситуации), выступающую основным элементом проблемного обучения.

Выявленные сходные черты проблемного обучения и учебной самостоятельной деятельности позволяют нам при разработке авторской технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов базироваться на основных характеристиках технологии проблемного обучения.

Выделив учебную задачу как общий структурный элемент для проблемного обучения и учебной самостоятельной деятельности, следует отметить, что она одновременно является ситуацией порождения рефлексивного действия, выступаю-

щего, с одной стороны, внутренним процессуальным элементом учебной самостоятельной деятельности, а с другой стороны, ее «движущей силой». Однако для «пробуждения» рефлексивного действия у обучающихся (студентов) необходимо: во-первых, когда новая задача предъявляется студенту впервые, то должна быть исключена возможность имитации готовых образцов уже сложившихся у обучающихся способов деятельности, то есть учебная задача должна представлять собой учебную проблему; во-вторых, поисковые действия обучающегося должны быть направлены на выявление существенных связей и отношений среди компонентов учебной задачи. Средством «улавливания» и фиксации этих связей и отношений служит моделирование деятельности, которому надо специально учить обучающихся, то есть дать им инструмент самостоятельного установления данных связей и отношений, приводящих в дальнейшем к решению задачи. В качестве способа обучения моделированию деятельности в процессе самостоятельного решения учебной задачи, на наш взгляд, может служить ориентировочная основа действий. Заданная таким образом ориентировка во внутренних отношениях между элементами учебной задачи (проблемы), их расчлененное восприятие позволяют целенаправленно воздействовать на процесс развития, а точнее, саморазвития, в процессе осуществления учебной самостоятельной деятельности.

Для личностно ориентированной педагогики важным является тот факт, что обучающийся (студент) развивается не только под воздействием биологических и социальных факторов (наследственность, социальное окружение и т.д.), но и под влиянием своих личностных механизмов – потребностей, желаний, субъектного опыта. Исходя из этого, следует, что учебный процесс протекает в двух плоскостях: во внешней – как процесс организованного педагогического воздействия преподавателя на студента как субъекта обучения и во внутренней – то есть деятельность самого студента как субъекта обучения, которая протекает на внутриличностном уровне и направлена на интерпретацию внешних воздействий и оценку их личностной значимости. Деятельность во внутренней плоскости представляет собой не что иное, как учебную самостоятельную деятельность, приводящую к самоизменению, самовоспитанию, самоуправлению, самоорганизации, самосовершенствованию и саморазвитию личности обучающегося. В основе этих процессов лежит личностная активность.

А.А. Ухтомский выдвинул и обосновал фундаментальный принцип доминанты, лежащий в основе направленной активности живых систем. Этот

принцип объясняет и доказывает закономерности формирования и развития человеческой деятельности, а на основе ее – и личности в целом. Доминанта в понимании А.А. Ухтомского и его единомышленников представляет собой «более или менее устойчивый» очаг возбуждения центральной нервной системы, придающий определенную направленность и активность поведению человека [6]. «Внешним выражением доминанты является определенная работа или рабочая поза, подкрепляемая в данный момент разнообразными раздражениями и исключаящая для данного момента другие работы и позы» [6, с. 60]. Таким образом, доминанта является мощным стимулом деятельности. Следовательно, чтобы сформировать какую-либо деятельность, необходимо «вызвать» соответствующую ей доминанту. А.А. Ухтомский не только говорил о возможности и необходимости управления доминантами поведения, но и давал конкретные рекомендации: «Если вы хотите поддерживать один и тот же вектор на одной и той же высоте» (в нашем исследовании данным вектором выступает учебная самостоятельная деятельность, а высотой вектора – соответствующий уровень данной деятельности), «нужно все время, я бы выразился, воспитывать данную доминанту, тщательным образом обихаживать ее, следить за тем, чтобы она не перевозбуждалась, не перешагнула известной величины, а все время соответствовала бы текущим условиям в центрах, с одной стороны, и в окружающей обстановке – с другой» [6, с. 148].

Ученый указывал на самые важные для человека и социума, его окружающего, доминанты поведения, которые следует воспитывать: доминанту постоянного нравственного совершенствования, доминанту творчества и доминанту искания истины. Учитывая предмет нашего исследования и положения теории доминант, мы пришли к необходимости определения доминанты, соответствующей учебной самостоятельной деятельности. Принимая во внимание особенности учебной самостоятельной деятельности и основные доминанты, выделенные А.А. Ухтомским, нам кажется целесообразным в качестве доминанты учебной самостоятельной деятельности выделить доминанту профессионального самосовершенствования. Данная доминанта носит интегративный характер, так как представляет собой пересечение доминанты нравственного совершенствования и доминанты искания истины. Обоснуем сказанное. Во-первых, в процессе обучения в вузе происходит формирование профессиональной нравственности студентов, характеризующее их дальнейшее нравственное совершенствование. Во-вторых, в процессе образования, в том числе и профессиональ-

ного, происходит постижение определенных истин. Следовательно, данные две доминанты являются стимулами учебной деятельности в процессе профессионального образования. А если стимулировать учебную самостоятельную деятельность, то необходимо говорить не о совершенствовании, а о самосовершенствовании. Таким образом, в процессе интеграции разных доминант и появляется доминанта профессионального самосовершенствования как мощный стимул учебной самостоятельной деятельности студентов. Поэтому для формирования учебной самостоятельной деятельности необходимо воспитание доминанты профессионального самосовершенствования.

Опираясь на рекомендации А.А. Ухтомского по формированию доминант поведения, можно выделить три направления учебно-воспитательного процесса, в которых возможно воспитание доминанты профессионального самосовершенствования:

- знакомство студентов с теоретическими понятиями и закономерностями самопознания, самовоспитания, самообразования;
- построение учебного процесса по изучению предметного содержания как постепенно усложняющейся системы вовлечения студентов в учебную самостоятельную деятельность;
- вовлечение студентов в творческую учебную и внеучебную деятельность как тренинг самостоятельности и возможность самореализации личности.

Таким образом, теория доминант представляет собой одну из концептуальных основ разрабатываемой авторской технологии.

Исходя из всего вышесказанного, можно сформулировать следующие **концептуальные положения** технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов:

1. Студент как носитель субъектного опыта изначально является субъектом обучения в учебном процессе.

2. Усвоение учебного материала обучающимся является результатом удовлетворения возникшей у него потребности в знаниях.

3. Теоретические и методологические знания играют ведущую роль при формировании теоретического мышления.

4. Мышление формируется и развивается в результате интериоризации практических действий в определенной логике.

5. Учение есть индивидуальный, самостоятельный, личностно значимый источник развития, а не прямая производная от обучения.

6. Ведущим стимулом учебной самостоятельной деятельности студентов выступает доминанта профессионального самосовершенствования.

Сформулированные положения являются базовыми для дальнейшей разработки технологии формирования учебной самостоятельной деятельности студентов.

Библиографический список

1. Личностно ориентированное обучение: Хрестоматия для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / Сост. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М., 2005.
2. Психология развития: Учебник для студентов высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
5. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
6. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
7. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.

M.A. FEDOROVA

THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE TECHNOLOGY OF FORMING THE STUDENTS' INDEPENDENT LEARNING ACTIVITY

The article singles out several theories as the conceptual foundations of the technology of forming the students' independent learning activity: the theory of students' learning activity, the theory of gradual formation of mental actions, the theory of personality oriented development education, the theory of problem education and the theory of dominant. The analysis of these theories' essence and their potential to form the students' independent learning activity allows to formulate six conceptual propositions which serve as the foundations of developing the technology of forming the students' independent learning activity.

Key words: *learning activity, independent learning activity, personality development, problem education, gradual formation of mental actions, dominant.*

О.В. ФИЛАТОВА, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной
работы Орловского государственного университета
Тел. 8-903-029-46-69; ov_filatova@mail.ru

Ю.В. ИЛЬИНА, соискатель кафедры теории и истории
социальной педагогики и социальной работы
Орловского государственного университета
лаборант кафедры андрагогики и акмеологической педагогики
Тел. 8-920-818-98-39; belochka11@list.ru

Е.Г. СЕМЕНОВА, соискатель кафедры теории и истории
социальной педагогики и социальной работы
Орловского государственного университета
Тел. 8-910-302-72-01; neolenok@list.ru

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВЫПУСКНИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Сегодня очевидна востребованность в обществе специалистов нового типа, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованность и профессиональную компетентность. В статье представлен опыт организации внеучебной работы со студентами в Орловском госуниверситете. В качестве важнейших направлений определены научно-исследовательская работа и волонтерская деятельность студентов социального факультета. Эти виды позволяют сформировать у выпускников – специалистов в социальной сфере ключевые компетентности, определяющие их профессиональную состоятельность.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, добровольческая (волонтерская) деятельность студентов, научно-исследовательская деятельность студентов, компетентностный подход.

Социально-экономические преобразования в нашей стране существенно повлияли на все сферы общественной жизни, изменили цель и характер труда, духовно-нравственные, религиозно-мировоззренческие начала сознания, систему ценностей общества и личности. Изменения современной социокультурной ситуации в России выдвинули на первый план необходимость переосмысления вопросов содержания и организации процесса воспитания подрастающего поколения. Современное состояние нашего общества, процессы, происходящие в политической, экономической и духовной жизни нашей страны, побуждают по-новому взглянуть на проблемы воспитания гражданина, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности в высших учебных заведениях. Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности. Данные характеристики определяют сегодня перспективную линию развития и воспитания самостоятельной личности в системе высшего профессионального образования, что отражено в Концепции модернизации российского образования, Национальной доктрине образования [3; 4]. Современный рынок образовательных услуг требует от вузов

новых ориентиров и подходов в работе со студентами. При компетентностном подходе критерием качества подготовки выпускника является некая интегральная характеристика, определяющая его готовность к самостоятельной жизни и продуктивной профессиональной деятельности, что создает предпосылки для более высокой мобильности молодых специалистов в условиях динамично меняющегося рынка труда. Набор компетенций, которыми должен обладать специалист того или иного направления или профиля ВПО [6], определен в проектах программных документов по развитию системы образования в стране. Кроме того, именно в вузе, пройдя школу общественных организаций, объединений, творческих коллективов, студент приобретает твердые жизненные ориентиры, навыки организаторов, личностные качества, необходимые ученому, руководителю, общественному деятелю. Отсюда следует, что наряду с решением задач учебного процесса вуз обязан создавать условия для саморазвития и самоутверждения личности, совершенствования способностей студента. Современному российскому обществу нужен не узкий специалист в какой-либо сфере, а личность, способная ориентироваться в социокультурной ситуации, адаптироваться к быстро меняющейся социальной действительности. Для выполнения заказа по подготовке высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями времени и государственных образовательных стандартов образовательные учреждения должны обеспечить необходимые условия для развития личностного ресурса будущих специалистов, для наиболее полного проявления разносторонних возможностей студентов, развития их творческих способностей и склонностей.

Однако решение поставленных целей и задач в подготовке высококвалифицированных кадров, повышении социального статуса воспитания в учреждениях высшего профессионального образования затруднено подчас доминированием инертной позиции по отношению к воспитанию молодежи, наличием стереотипов в сознании и практической деятельности, сложностями утверждения отношений сотрудничества, равноправного взаимодействия студентов и преподавателей в управлении учреждением, отсутствием достаточных навыков проектирования воспитательных систем. В этом контексте очевидный интерес представляет внеучебная воспитательная деятельность студентов вузов как одна из подсистем профессиональной социализации и саморазвития личности будущего специалиста. Именно поэтому в современных подходах к организации учебно-вос-

питательной работы вуза всё большее значение уделяется организации внеучебной работы со студентами.

Актуальность постановки проблем воспитательной работы в вузе обусловлена и самой спецификой студенческой молодежной среды, интеллектуальной элиты, молодежи, отличающейся всегда наибольшей целеустремленностью, активностью жизненной позиции. Как известно, воспитание в учебном заведении осуществляется через содержание учебного процесса, а также вне его – во внеучебной деятельности [1]. Внеучебная работа со студентами является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалистов и проводится с целью формирования у студентов гражданской позиции, сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, выработки навыков конструктивного поведения на рынке труда. Изучению различных аспектов, касающихся внеучебной работы, посвящено немало исследований. Особую роль внеучебной деятельности в развитии личности отводили Р. Оуэн, Дж. Дьюи, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие; самореализации молодого человека были посвящены труды Р. Бернса, И.В. Дубровиной, И.С. Когана; целостное восприятие процессов развития, становления личности молодого человека – в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина; концепция «всесторонне развитой личности» как одна из моделей самореализации – в работах Ю.К. Бабанского, И.П. Иванова, Т.А. Ильиной, В.А. Караковского; внеурочная воспитательная работа – в трудах Э. Ашхарау, А.К. Бруднова; современные исследования проблемы внеурочной работы в вузе представлены работами А.К. Бруднова, В.И. Казаренкова, В.В. Полукарова; проблемы внеучебной работы в вузе – в трудах А. Бартоломей, М.Б. Немировского, Л.И. Новиковой.

Внеучебная работа в вузе складывается из трех компонентов: внеучебной деятельности студентов, внеучебной работы преподавателей со студентами, системы управления внеучебной деятельностью. Она является существенным элементом образа жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей и руководителей учебного заведения. Ее специфика связана с тем, что она осуществляется в свободное от учебы и удовлетворения насущных потребностей время, когда студент по собственному выбору определяет тот или иной вид занятий. В студенческих ориентациях, с одной стороны, находят отражение личностное субъективное восприятие качества профессиона-

лизма, подготовки будущего специалиста в вузе. С другой стороны, они косвенно отражают изменения в сложных и противоречивых процессах профессиональной подготовки, профессионального самоопределения студенчества в условиях формирования современного рынка труда.

Внеучебная работа в вузе реализуется на трех уровнях управления: на уровне вуза, факультета, кафедры и иных структурных подразделений вуза.

К таким направлениям можно отнести:

- научно-исследовательскую работу студентов;
- деятельность общежития;
- профилактику правонарушений;
- профилактику наркомании и ВИЧ-инфекций;
- взаимодействие с общественностью и СМИ;
- экспортно-художественную деятельность;
- деятельность кураторов;
- волонтерскую деятельность и другие направления.

Внеучебная деятельность есть неотъемлемая часть воспитательной работы в вузе, столь же приоритетная, как и учебная. Для студентов внеучебная деятельность сугубо добровольная, для образовательного учреждения – часть выполняемых им функций.

Внеучебная деятельность в университете состоит из разнообразных видов и направлений, реализуемых на уровне вуза, факультетов, кафедр, академических групп и предполагает:

- создание объективных условий для творческого становления и развития молодого специалиста;
- создание благоприятной атмосферы для самостоятельной инновационной деятельности самих студентов в сфере свободного времени, превращающей их в субъектов собственной и общественной жизни;
- формирование установки на естественность, престижность и почетность участия студента во внеучебной жизни вуза (культурной, спортивной, научно-технической).

Анализ опыта организации внеучебной работы со студентами на социальном факультете Орловского государственного университета позволяет в качестве важнейших направлений данного вида деятельности в вузе выделить научно-исследовательскую работу и волонтерскую деятельность студентов, обучающихся по специальностям «Социальная работа» и «Социальная педагогика». Эти виды внеучебной деятельности в контексте всего образовательного процесса позволяют формировать у выпускников социального факультета ключевые компетентности, определяющие про-

фессиональную состоятельность будущих профессионалов в социальной сфере.

Выступая в качестве волонтера, студент получает возможности самостоятельно выбирать интересующее направление деятельности в соответствии с будущей профессией; непосредственно оказывать адресную социальную помощь; работать наравне со специалистами-практиками, перенимая их многолетний опыт; овладевать конкретными социальными технологиями и применять их при работе с клиентом; приобретать социально полезные связи; иметь доступ к информационным, методическим источникам. Осуществляя волонтерскую деятельность, студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соответствия личностных качеств с осваиваемой им профессией специалиста социальной сферы. В процессе волонтерской деятельности студент непосредственно оказывает адресную социальную помощь, что создает условия для развития профессиональной компетентности будущего специалиста в социальной сфере. Опыт волонтерской деятельности социального факультета Орловского государственного университета показывает, что добровольческие инициативы студентов социального факультета представлены достаточно многопланово и направлены на различные категории населения. Их деятельность носит многопрофильный характер. В настоящее время волонтеры – студенты социального факультета Орловского государственного университета являются активными участниками программы «Профилактика ВИЧ-инфекции в пенитенциарных учреждениях», которая реализуется Российским Красным Крестом с 2005 года в трёх регионах России. В рамках реализации данного проекта студенты социального факультета Орловского государственного университета разработали ряд профилактических тренингов-семинаров по проблеме ВИЧ/СПИДа и провели их на базе Шаховской исправительной колонии № 6 и Шаховской воспитательной колонии. С 2008 г. в рамках программы «Профилактика ВИЧ-инфекции среди молодежи», которая реализуется Орловским региональным отделением Российского Красного Креста, волонтеры проводят семинары, тренинги среди своих сверстников в вузах, школах и колледжах города Орла и Орловской области, а также приняли непосредственное участие в профильной смене ДОЛ «Елочка» для детей и подростков из интернатов г. Орла и Орловской области. В лагере студенты проводили как тренинги для подростков, так и организовывали тематические социально значимые мероприятия.

Опыт организации работы студентов-волонтеров по проведению тренингов-семинаров предполагает также существенное расширение возможностей и повышает эффективность образовательного процесса. Это связано в первую очередь с тем, что студенты при выполнении задания вынуждены обращаться по одному и тому же вопросу к различным источникам, сопоставлять различные точки зрения и вырабатывать свою позицию по отношению к полученной информации, излагая ее в сжатом виде. В дальнейшем такой опыт оказывается очень ценным при подготовке курсовых работ и дипломного проекта. Во-вторых, накопленная, собранная студентами информация легко дополняется, совершенствуется, а накопленный и систематизированный материал используется для подготовки и проведения семинарских занятий, студенческих конференций. Все это позволяет студентам-волонтерам зарабатывать социально-практический опыт, который будет способствовать не только успешному образовательному процессу и профессиональной реализации в качестве специалиста после окончания вуза, но и самоорганизации, самообразованию, мотивировать к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, то есть обуславливать постоянное стремление будущего специалиста к профессиональному росту, приобретению практического опыта, навыков, умений, новых теоретических знаний, а также к духовному и нравственному совершенствованию. В январе 2008 года на базе высших учебных заведений города Орла было проведено исследование, целью которого было выявление готовности к волонтерской деятельности и эффективных способов ее организации, на базе социального факультета Орловского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты 1–5-х курсов различных вузов г. Орла. Количество респондентов – 469 человек.

По данным исследования, опыт волонтерской деятельности имеют 25,1% студентов. Причем 52,5% опрошенных указали на желание активно заниматься волонтерской деятельностью. Наиболее приоритетными направлениями добровольческой деятельности молодые респонденты указали организацию досуговой деятельности (детей, подростков и молодежи), проведение акций – 23,6%, а 15,3% респондентов высказали желание заниматься социально-психологической поддержкой детей и молодежи и профилактикой здорового и безопасного образа жизни.

51,6% респондентов отметили, что более эффективной добровольческую деятельность сту-

дентов может сделать наличие четкой системы добровольческой организации; 37,7% респондентов отметили необходимость поощрения работы добровольцев; 34,5% указали на тесное сотрудничество с общественными некоммерческими организациями; и только 8% отметили необходимость наличия отчетности в работе добровольцев. Большая часть студентов (42,6%) считают, что руководство студенческой добровольческой организацией должно осуществляться преподавателями, а 31,4% – что эффективным для данного вида деятельности будет студенческое самоуправление. Наиболее значимыми результатами добровольческой деятельности 60% респондентов считают оказание помощи нуждающимся категориям населения, 29,6% – получение практического опыта работы с различными категориями населения; 29,9% – участие в конференциях, семинарах, симпозиумах различного уровня, 21,5% – привлечение общественного внимания к студенческому добровольческому движению. На вопрос «Что бы Вы хотели получить от участия в добровольческой деятельности?» были получены следующие ответы: 66,4% респондентов отметили, что осознание того, что кому-то помог, уже является значимым результатом волонтерской деятельности; 27,4% указали на возможность развивать свои способности (коммуникативные, организаторские, познавательные) в ходе волонтерской деятельности; 26,5% указали на чувство самодовольствия от значимости своей деятельности; 15% – на возможность интересно провести время; 14,8% – на получение дополнительного материала для научно-исследовательской деятельности.

72,2% студентов, принявших участие в исследовании, считают, что знания и опыт, полученные в ходе их участия в добровольческой деятельности, будут востребованы и принесут пользу в их дальнейшей практической деятельности.

Плюсами добровольческой деятельности студенты отметили: возможность самореализации, уважение преподавателей и сверстников, знакомство с новыми интересными людьми, получение новых знаний, приобретение профессионального опыта и навыков, возможность применения полученных результатов деятельности в научных исследованиях, возможность дополнительного обучения, приобретение социально значимых связей. Минусами волонтерской деятельности студенты считают возможные пропуски учебных занятий из-за волонтерских мероприятий, материальные издержки, нехватку свободного времени, эмоциональное сгорание, усталость, профессиональный риск.

Таким образом, участие молодежи в добровольческой деятельности решает важную задачу повышения профессиональной компетентности будущих специалистов за счет получения в добровольчестве первичного опыта участия в профессиональной деятельности, увеличения возможностей профессионального ориентирования и формирования базовых личностных и социальных компетентностей, необходимых для профессиональной деятельности.

Необходимым элементом целостного учебного процесса является, как уже упоминалось, научно-исследовательская деятельность студентов (НИДС), позволяющая общаться со специалистами в рамках решения реальных производственных и исследовательских задач, изучать и осваивать дополнительный материал. Все это оказывается наиболее эффективным вариантом для образования будущих специалистов [9]. Как известно, компетентностный подход предполагает использование деятельностных и личностно ориентированных технологий обучения, т.е. с неизбежностью будет актуализировать и проблемы развития НИДС как системно ориентированной технологии подготовки [2]. Сама же научная работа приобретает новые черты инновационной системы формирования профессиональных и личностных компетенций будущего выпускника.

Научно-исследовательская работа студентов представляет собой наиболее эффективный метод подготовки качественно новых специалистов в высшей школе. Она максимально развивает творческое мышление, индивидуальные способности, исследовательские навыки студентов, позволяет осуществлять подготовку инициативных специалистов, развивать научную интуицию, глубину мышления, творческий подход к восприятию знаний и практическое применение для решения организационных, технических, прикладных задач и научных проблем, а также воспитывает у студентов умение работать в коллективе.

Участие в научной работе кафедры позволяет студентам реализовать творческий потенциал в процессе учебы в вузе. Их вклад в научно-исследовательскую деятельность кафедры может выражаться в самых разнообразных формах: выполнение курсовых и дипломных проектов в форме научно-исследовательской работы (НИР); производственные практики в форме участия в НИР; участие в проведении диссертационных исследований аспирантов кафедры и др.

Процесс обучения способствует развитию у студентов задатков к научным исследованиям – памяти, наблюдательности, воображения, само-

стоятельности суждений и выводов. Каждый из перечисленных компонентов является необходимым для самостоятельной исследовательской работы.

Исследовательскую работу студентов в вузе можно подразделить на два типа: включаемую в учебный процесс (часто её называют учебно-исследовательской работой – УИРС) и выполняемую во внеучебное время (ВИРС) [8]. Учебно-исследовательская работа осуществляется параллельно с изучением дисциплин, предусмотренных учебным планом, под руководством преподавателя. В отличие от традиционных занятий в случае УИРС студент играет роль не пассивного объекта внешнего педагогического воздействия, а становится активным субъектом познавательного процесса. Основная задача, преследуемая УИРС, – отработка студентом навыков самостоятельной работы, овладение методологией и методами научных исследований. Использование исследовательских методов можно рассматривать в качестве предпосылки освоения студентами логики научного поиска. Овладев методами научного исследования, будущий специалист приобретает комплекс профессиональных умений, способствующих развитию его творческого потенциала. Подготовка рефератов, выполнение лабораторных, курсовых и дипломных работ невозможны без проведения исследований. Поэтому в ходе совершенствования системы УИРС необходимо увеличивать долю заданий (лабораторные работы, реферативные обзоры, периоды прохождения учебных и производственных практик), содержащих элементы научных исследований или имеющих реальный научно-исследовательский характер. Продуктивно выполненные задания свидетельствуют об успешном формировании компетенций. Перечисленные формы НИДС позволяют студентам проводить научную работу и во внеучебное время. При этом для оценки её результативности и контроля над усвоением формируемых компетенций необходимо введение системы обязательной отчетности о проделанной работе: представление соответствующего отчета, выступление на студенческом научном семинаре, участие во внутривузовских, региональных, всероссийских научных конференциях; представление результатов НИД на конкурсах или выставках. Успешно выполненные исследования могут засчитываться в качестве соответствующих курсовых или выпускных квалификационных работ. Все данные о результативности УИРС и НИДС можно накапливать в форме текущего рейтинга студента и формировать его портфолио [5].

Отметим ещё раз основное различие УИРС и НИДС. В рамках УИРС под руководством преподавателя студент осваивает стандартные методы научного поиска, которые он сможет применить в дальнейшей профессиональной деятельности. Данный тип исследовательской работы в большей степени соответствует первой стадии подготовки специалиста. Конечно, и на уровне бакалавриата можно использовать элементы НИДС, но только для наиболее способных студентов. В магистратуре же научно-исследовательская работа должна быть обязательной: вне этой работы невозможно сформировать компетенции, необходимые для инновационной деятельности. Так, обучение в вузе с систематическим целенаправленным участием студентов в научно-исследовательской деятельности создает условия для становления новой образовательной системы, реализующей принципы компетентностного подхода. В рамках НИДС происходит усиление творческого, самостоятельного и заинтересованно-ответственного участия студента в образовательном процессе. В силу своей практической направленности и личностной ориентированности НИДС в этой инновационной системе является важнейшим фактором, способствующим профориентации студентов на будущую профессиональную деятельность, формированию личности выпускника и воспитанию культуры научного мышления [7].

Планирование и организация НИДС направлены на выработку у будущих специалистов навыков проведения научных исследований. Наряду с выполнением экспериментальных исследований студенты принимают участие в сборе и обработке статистических данных, составлении и подготовке различной компьютерной продукции. Результаты научных исследований студенты представляют на конференциях, научных семинарах кафедр. Наиболее распространенной формой НИДС является участие в научных конференциях. При подготовке к докладу или выступлению студент получает опыт систематизации и обобщения материала, приобретает навыки научного творчества и, наконец, овладевает очень важным искусством аргументированной полемики. Кроме того, выступление с докладом и публикация материала позволяют студенту приобрести (пусть минимальное, но столь важное для молодого человека) общественное признание в среде профессионалов и, что также очень важно, авторские права на результаты научного творчества. Уникальность этого направления работы определяется и тем, что она позволяет обучающемуся выйти на уровень самостоятельного мышления, настроиться на исследова-

тельную деятельность, приобрести полезные навыки общения с рецензентами и редакторами. Иными словами, в процессе подготовки студенческих научных конференций систематизируется изученный учебный материал и, следовательно, повышается эффективность самого учебного процесса. Другое не менее распространенное направление научной работы студентов – участие в научно-производственных структурах. Научная команда студентов должна формироваться под руководством ведущего преподавателя по научному направлению деятельности кафедры и его помощников – студентов-лидеров из числа дипломников вуза. Каждый член научного объединения должен работать на постоянной, возможно, даже частично платной основе, иметь постоянного консультанта и строго индивидуальное задание. Новыми перспективными формами организации НИДС являются междисциплинарная курсовая НИР, лабораторно-исследовательские практикумы, задания научно-исследовательского характера в период производственных практик, дипломные реальные проекты и проекты в форме научно-исследовательских работ.

В январе 2008 года на базе высших учебных заведений города Орла было проведено исследование, целью которого было выявление эффективных способов ведения научно-исследовательской деятельности студентов. В качестве объекта исследования выступили студенты 1–5-х курсов. Количество респондентов – 564 человека. По данным исследования, научно-исследовательской деятельностью в рамках работы научных студенческих обществ занимаются 3,7 % студентов. Причем 49,5% опрошенных указали на желание активно заниматься научно-исследовательской деятельностью. На вопрос «Какая форма работы научного студенческого общества является для Вас наиболее предпочтительной?» 48,6% респондентов ответили, что наиболее предпочтительной формой для них будет участие в работе научно-исследовательских групп, кружков, студенческих исследовательских лабораторий и т.д. 36% респондентов ответили, что хотели бы заниматься НИД только в рамках написания курсовых и дипломных работ; подготовкой публикаций по результатам исследовательской работы хотели бы заниматься 12,6% респондентов. 81,3% респондентов отметили, что более эффективной научно-исследовательскую деятельность может сделать наличие мощной информационной базы: учебно-методическое обеспечение, наличие библиотек, доступность её фондов, возможность пользоваться Интернетом; 29,4 % респондентов

отметили тесное взаимодействие студентов с преподавателями; лишь 17,3% указали на работу Студенческого совета научного студенческого общества. На вопрос «В какое время должна осуществляться научно-исследовательская деятельность студентов?» 59,4% респондентов указали, что лучшим вариантом будет сочетание различных форм НИД в рамках учебной и внеучебной работы. 29,4% респондентов считают, что НИД должна осуществляться только в рамках учебного процесса – написания курсовых и дипломных работ; и лишь 15,9% опрошенных считают, что НИД должна выходить за рамки учебного процесса. Наиболее значимыми результатами научно-исследовательской деятельности 27,1% респондентов считают публикации статей по результатам своей исследовательской работы; 29,9% – участие в конференциях различного уровня; 30,9% – участие в конкурсах и олимпиадах; 35,5% – организацию «круглых столов», семинаров по интересующей теме. На вопрос «Что бы Вы хотели получить от участия в работе научного студенческого общества (НСО)?» были получены следующие ответы: 38,8% респондентов отметили выдвижение наиболее одаренных студентов на соискание государственных научных стипендий; именных стипендий ученого совета университета; стипендий, учреждаемых различными организациями и фондами и т.д.; 16% – представление лучших студенческих работ на конкурсы, выставки; 40% – награждение за успехи, достигнутые в научно-исследовательской работе, Почетными грамотами, дипломами и ценными подарками; 45,3% – рекомендация для обучения или стажировки в ведущих учебно-научных центрах Российской Федерации или за рубежом; 38% – возможность самореализации; 18,2% – рекомендация для обучения в магистратуре и аспирантуре. 90,2% студентов, принявших участие в исследовании, считают, что знания и опыт, полученные в ходе участия в научно-исследовательской деятельности, будут востребованы и принесут пользу в их дальнейшей практической деятельности.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов способствует реализации современных требований, предъявляемых к профессиональной подготовке будущего специалиста по социальной работе или будущего социального педагога. Эту работу следует рассматривать в качестве средства достижения интегрированного результата образования, обеспечивающего:

- сформированность универсальных компетенций как единства общенаучных знаний,

умений, инструментальных способностей решения текущих задач, личностной адаптации к жизни в обществе;

- овладение на достаточно высоком уровне общепрофессиональными и профессионально-специализированными компетенциями;
- готовность к инновационной деятельности в избранной профессиональной сфере.

Итак, одной из важнейших задач вуза как образовательного учреждения является удовлетворение потребностей личности в получении широкой культурологической и качественной профессиональной подготовки, в развитии и реализации творческих способностей, приобщении к научно-исследовательской деятельности. В целом вуз оказывает влияние на формирование будущих специалистов через такие компоненты, как цели и задачи профессиональной подготовки, содержание обучения и воспитания, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса. При этом реализация активности учащихся происходит в основном в сфере познания и профессионально-практической деятельности. Но собственно процесс обучения дает возможность полной самореализации не обязательно всем студентам по разным причинам. Необходимо использовать возможности внеучебных видов деятельности и влияние специально организованного общения, которое может реализоваться в жизнедеятельности коллектива через волонтерскую и научно-исследовательскую деятельность студентов. Использование возможностей внеучебных видов деятельности студентов позволяет реализовать компетентный подход к подготовке будущих специалистов. Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Реализация компетентного подхода связана с удовлетворением потребности человека в профессиональном образовании, обогащающем возможности его осуществления; формирование стратегий личностного и профессионального развития. Широкий спектр возможностей реализации профессиональных потребностей в ходе волонтерской и научно-исследовательской деятельности позволяет всесторонне формировать базовые компетентности будущих специалистов в процессе внеучебной деятельности. Именно такой подход позволяет обеспечить конкурентоспособность специалистов в современном обществе.

Библиографический список

1. Внеучебная деятельность в педагогическом вузе: концепция, нормативные и методические материалы. – Екатеринбург, 1998
2. Ищенко В., Сазонова З. Интеграция образования, науки, производства. Опыт практического // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С. 23–31.
3. Козырев В.А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 429 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
5. Кэзурулайн Х. Электронное портфолио как инструмент оценки компетенций // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 100–103.
6. Матушкин Н., Гитман М., Столбова В., Гитман Е. Подготовка кадров высшей квалификации: некоторые интеграционные механизмы // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 119–127.
7. Матушкин Н., Столбова И., Ульрих Т. НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста // Alma Mater («Вестник высшей школы»). – 2007. – № 5. – С. 3–7.
8. Организация научно-исследовательской работы студентов в Пермском государственном техническом университете: Метод. рекомендации/ Сост. Т.А. Ульрих, Т.Ю. Фукалова. – Пермь: Пермский гос. техн. ун-т, 2004. – 71 с.
9. Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФА-М, 2006. – 635 с. – С. 383–385.

O.V. FILATOVA, J.V. ILJINA, E.G. SEMYONOVA

EXTRA-EDUCATIONAL ACTIVITY AS A CONDITION OF THE FORMATION OF GRADUATES' KEY COMPETENCES AT THE SOCIAL FACULTY OF AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

It is obvious nowadays that new type experts are in great request in modern society. They are expected to have high cultural standards and be well educated competent authority. The main idea of this article is the experience of out school work with students of Orel State University. The most important aspects of the article are research effort and volunteer activity of people who are students of social department. These types of activity let us develop professional competences wich determine professional independence of graduating students of social department.

Key words: *extra-educational activity, students' voluntary activity, students' research activity, competitions' the approach.*

Н.В. ЧАРКИНА, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета
Тел.: 8 910 8143026 77-91-95 дом.; charkin08@rambler.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

В статье представлен анализ анкетирования родителей младших школьников общеобразовательных классов и классов коррекционно-развивающего обучения по выявлению их отношения к становлению чтения детей. Полученные данные позволили выявить особенности домашних библиотек детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, степень помощи со стороны родителей в овладении чтением.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, родители, чтение, читательские интересы, домашняя библиотека.

Значение родителей в становлении ребенка трудно переоценить. Особенно это касается вопроса приобщения малыша к книге. Известно, что именно в семье ребенок впервые знакомится с детской книгой. Родители, бабушки и дедушки знакомят ребенка с песенками, потешками, сказками, считалками, загадками, скороговорками. А.С. Павлова отмечала, что «чтение в России всегда считалось занятием достойным и полезным, его почитали как в крестьянских избах, так и в дворянских гостиных. Дети приобщались к книге и слову вообще благодаря рассказам, чтению вслух, домашним театрализованным представлениям» [1, с. 61].

В рамках нашего диссертационного исследования было проведено анкетирование родителей младших школьников общеобразовательных классов и классов коррекционно-развивающего обучения (КРО). Цель анкетирования – выявить осведомленность родителей в вопросе формирования ребенка-читателя. Всего родителям было задано 24 вопроса. В основу анкеты положены вопросы, которые предлагала Н.Н. Светловская [2] для учителей начальных классов при их знакомстве со своими учениками. Вопросы позволяли выявить мнение родителей по следующим направлениям:

1. Отношение к книгам, читательские интересы семьи.
2. Участие родителей в становлении навыка чтения детей.

Исследование проводилось на базе школ № 6 и 35 города Орла с 1-го по 3-й класс. В анкетировании приняли участие 148 родителей учащихся младших классов (из них 72 человека – родители учащихся общеобразовательных классов, 66 человек – родители учащихся классов коррекционно-развивающего обучения).

Для оценки ответов родителей по первому направлению «Отношение семьи к книгам, читательские интересы семьи» мы использовали следующие критерии оценки:

- количество детских книг в семье;
- предпочитаемый формат книг;
- преобладающая тематика книг;
- преобладающий жанр книг.

Анализ данных, полученных по направлению «Отношение семьи к книгам, читательские интересы семьи», позволил определить содержание детских домашних библиотек младших школьников. Большинство учащихся младших классов имеют дома

от пятидесяти и больше книг. Количество книг от первого к третьему классу увеличивается. Однако достаточно высок процент детей (17,6 %), имевших в течение всех трех лет обучения небольшое количество книг (11–20 или 21–30). Наиболее популярны среди родителей и детей обычные «тонкие» книги объемом 8–30 страниц с хорошим оформлением. К третьему классу на первое место выходят «толстые» книги большого формата, где собраны произведения одного или разных авторов на одну тему с минимальным количеством иллюстраций (50%). На наш взгляд, такая тенденция оправдана: первоклассникам так называемые «тонкие» книжки более удобны и интересны. К третьему классу дети могут и должны читать произведения не только определенного автора, но и подбирать книги по определенной тематике. «Толстый» формат книг отвечает этим требованиям. Примечательно, что большой процент занимают книги-раскраски (25%). Нам кажется, что данный факт можно оценивать как положительно, так и отрицательно. Современное многообразие книг-раскрасок позволяет развивать познавательные возможности детей, готовить руку к письму, формировать графические умения и навыки. В то же время книги-раскраски не позволяют формировать ребенка-читателя. Анкетирование показало, что родители предпочитают определенный формат книг, например «толстые» и «тонкие» книжки, или «тонкие» книги и книги-раскраски.

По жанру большинство семей в своей детской библиотеке предпочитают иметь сказки и рассказы (по 66,7%). Это оправданно с точки зрения читательских интересов младших школьников. Хочется отметить, что высок процент семей, имевших в своей библиотеке стихотворения различных авторов (25%).

По предпочитаемой тематике родители приобретают книги о животных и растениях (25%), а также о приключениях и волшебстве (41,7%). Данная тематика соответствует возрастным читательским интересам детей. Примечательным является факт, что в домашней библиотеке опрошенных семей практически отсутствуют книги о Родине (8,3%), о машинах и вещах. Видно, что данные тема крайне непопулярна у детей, что явно обедняет их умственное и патриотическое воспитание. Анкетирование родителей показало, что большинство семей имеют разные по тематике книги, но к третьему классу у детей читательские интересы стабилизируются.

Анкетирование родителей учащихся классов КРО показало, что в первом-втором классе у детей небольшая домашняя библиотека (11–20 книг)

и только к третьему классу количество книг значительно увеличивается – до 50 и больше.

Учащиеся классов КРО, как и дети общеобразовательных классов, предпочитают иметь в домашней библиотеке обычные «тонкие» книги объемом 8–30 страниц с хорошим оформлением и «толстые» книги большого формата с минимальным количеством иллюстраций. Как и нормально развивающиеся дети, учащиеся с ЗПР любят раскраски и имеют большое количество этих книг в библиотеке.

По жанру дети с ЗПР предпочитают сказки (64,7%). Как и у нормально развивающихся детей, также высок процент рассказов в домашней библиотеке, но эта цифра имеет тенденцию к уменьшению (в первом классе – 52,2%, в третьем классе – 35,3%). Нужно отметить тот факт, что в третьем классе КРО в домашней библиотеке детей не представлен такой жанр, как повесть, хотя по требованиям школьной программы этот жанр начинает выходить на первое место. В отличие от детей нормы высок процент детей, читающих были, легенды и притчи (29,4%). Положительно, что родители пытаются разнообразить домашнюю библиотеку и тем самым привлечь внимание детей к разным жанрам.

Любимыми темами младших школьников с ЗПР являются животные и растения (41,2%), приключения и волшебство (47,8%), о людях и детях (40%), причем последняя тема является ведущей у детей этой категории в первом классе. Высок процент семей, имевших в домашней библиотеке разнообразные по тематике книги (17,7%).

В целом нужно отметить, что для домашних библиотек обеих изучаемых групп характерны общие тенденции:

- одинаковый формат книг домашней библиотеки;
- преобладание в домашней библиотеке сказок;
- наличие общих предпочитаемых тем (животные и растения, приключения и волшебство);
- отсутствие интереса у младших школьников к таким темам, как о героях и подвигах, о Родине.

Для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерно:

- маленькое количество книг в домашней библиотеке, особенно в первые два года обучения в школе;
- отсутствие интереса в третьем классе к таким жанрам, как рассказ и повесть;
- наличие интереса к произведениям о людях и детях в течение всех трех лет обучения.

Таким образом, анализ анкет родителей по направлению «Отношение семьи к книгам, читательские интересы семьи» позволил сделать вывод о том, что в целом дети с ЗПР и их родители предпочитают те же книги, что и их нормально развивающиеся сверстники. Родители знают и учитывают читательские интересы своих детей при составлении домашней библиотеки. Однако нам кажется, что маленькое количество книг в домашней библиотеке в начале обучения в школе обедняет читательский кругозор детей с ЗПР. Причина этого лежит в социально-экономической плоскости, так как родители в своих анкетах зачастую поясняли, что не в состоянии пополнять домашнюю детскую библиотеку из-за финансовых трудностей. С этим фактом можно связать и снижение интереса в третьем классе к таким жанрам, как повесть и рассказ. Поэтому учитель совместно со школьной библиотекой должен обратить более пристальное внимание на данную категорию детей. Младшие школьники с ЗПР предпочитают те же жанры и тематику книг, что и нормально развивающиеся дети, но зачастую не могут познакомиться с соответствующей детской литературой.

Для оценки второго направления – «Участие родителей в становлении навыка чтения детей» – мы использовали следующие критерии оценки:

- количество времени, выделяемое для чтения с ребенком;
- знание родителями любимых книг своих детей;
- чтение детской периодической печати;
- систематическое пополнение детской библиотеки;
- оказание помощи ребенку в становлении его чтения (становление техники чтения, формирование читательских интересов, методы приобщения к книге, выполнение творческих работ по прочитанным книгам);
- посещение ребенком библиотеки.

На основе критериев были выделены уровни оказания помощи детям со стороны родителей в становлении чтения.

Высокий уровень. Родители систематически выделяют время на чтение вместе с ребенком (каждый день от 30 минут и больше). Знают читательские интересы детей, могут назвать любимую книгу ребенка. Выделяют время для чтения периодической литературы. При подборе книг для чтения учитывают не только требования образовательного учреждения, но и собственные читательские интересы детей, систематически пополняют домашнюю библиотеку, проводят работу по приобщению детей к чтению (имеют пособия для становле-

ния техники чтения, используют разнообразные средства по возникновению читательских интересов детей, выполняют рисунки, поделки по прочитанным книгам), имеют дома уголок для чтения, дети записаны в библиотеки (не только школьную, но и общественные). Родители планируют в дальнейшем пополнять фонд домашней библиотеки.

Средний уровень. Родители систематически выделяют время на чтение вместе с ребенком, однако это происходит не каждый день (2–4 раза в неделю от 30 минут и больше). Знают читательские интересы детей, могут назвать их любимые книги. Детскую периодическую печать не читают. При подборе книг руководствуются в первую очередь требованиями образовательного учреждения, интересы ребенка практически не учитываются. Родители заинтересованы преимущественно в становлении навыка чтения, поэтому покупают пособия для становления данного навыка по требованию школы. Вопросами приобщения детей к книгам практически не заинтересованы или используют 1–2 способа приобщения (например, воспитание собственным примером, воспитательные беседы о пользе чтения). Творческие задания по прочитанному материалу с детьми не выполняют. Уголок чтения дома не предусмотрен. Ребенок записан только в школьную библиотеку. Книги родители покупают лишь по необходимости.

Низкий уровень. Конкретных названий любимых книг детей назвать не могут. При покупке книг руководствуются домашними интересами или вообще не приобретают книги. В освоении навыка чтения детям практически не помогают. Желание читать не прививают. Домашнего уголка чтения нет. В библиотеку ребенок не записан. В будущем книг родители покупать не планируют.

Анализ количественных данных, представленных на рисунках 1–2, позволил говорить о следующих тенденциях в участии родителей в становлении чтения младших школьников как общеобразовательных классов, так и классов КРО. Так, в первом классе большинство родителей находятся на высоком и среднем уровнях оказания помощи своим детям, в то же время в классе КРО преобладают средний и низкий уровни. Во втором классе можно отметить общие пропорции в распределении родителей по уровням. В третьем классе в обеих группах высок процент родителей, находящихся на среднем уровне. Значительно возрастает число родителей низкого уровня как по сравнению с нормой, так и по сравнению с предыдущим годом обучения.

Родители, находящиеся на **высоком уровне**, стараются систематически оказывать помощь де-

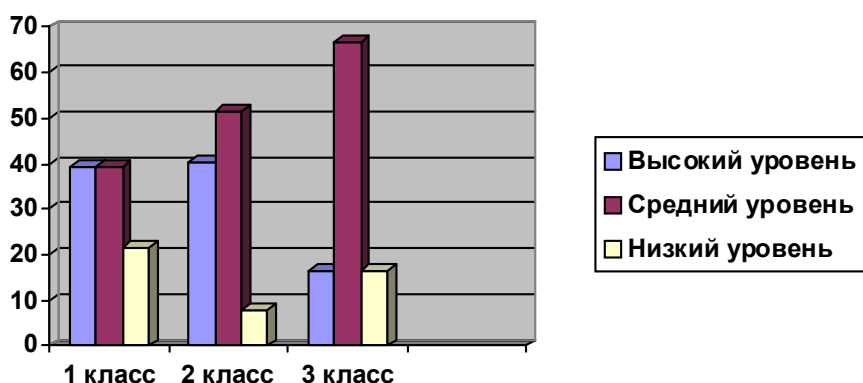


Рисунок 1. Участие родителей в становлении навыка чтения учащихся общеобразовательных классов (%).

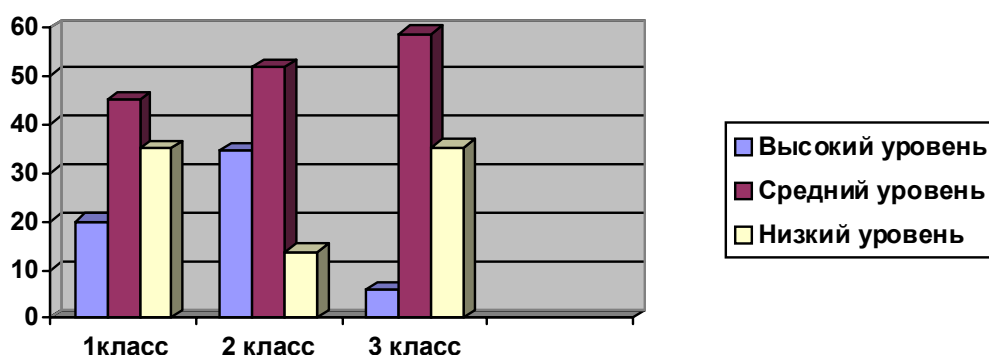


Рисунок 2. Участие родителей в становлении навыка чтения учащихся классов КРО (%).

тям в овладении чтением. Они отмечали, что дети всегда просят взрослых почитать. На эту деятельность родителями выделено определенное время (1 час в день). Как правило, такое чтение происходит перед сном. Родители отмечали, что читают детям вслух. Данное положение не меняется с переходом в следующие классы. Родители третьеклассников писали, что продолжают проводить время за совместным чтением. Только в этом возрасте родители практикуют попеременное чтение: «Мы меняемся с сыном: одну главу читаю я, а другую – он», «В третьем классе все больше сын читает мне, чем я ему». В 3-м классе КРО родители не отмечали, что их дети сами читают вслух, здесь по-прежнему родители являются ведущими.

Родители данного уровня смогли назвать несколько любимых произведений своих детей. Родители указывали на то, что систематически читают с детьми детскую периодику, например «Муравейник», «Скуби-Ду», «Познаю мир с Волли», «Маленький художник». Часть родителей ответили положительно на вопрос о детской периодике, но не смогли привести пример конкретного журнала или газеты.

По итогам прочтения произведения родители данного уровня стараются выполнить поделки, рисунки. Семья активно пополняет домашнюю детскую библиотеку, учитывая при этом вкусы ребенка. Стараются родители и работать над техникой чтения, приобретая необходимые для этого пособия (таблицу с алфавитом, азбуку в картинках, разрезные слоги, кубики с буквами, таблицы по обучению грамоте и т.д.). Родители отмечали, что активное внимание к становлению техники чтения уделяли все родственники (мама, папа, бабушки и бабушки). Для развития стойкого интереса к книге, желания читать родители стараются использовать разнообразные приемы и средства: много читают ребенку, проводят воспитательные беседы, воспитывают собственным примером, устраивают различные семейные конкурсы и викторины на материале детской литературы. У детей в доме имеется уголок для чтения (место, доступное для ребенка, где хранятся разнообразные книги, с которыми он может заниматься самостоятельно). Ребенок записан в детскую библиотеку. Причем инициаторами посещения библиотеки были сами родители. В дальнейшем родители этого уровня

планируют выделять средства на приобретение интересующей ребенка литературы.

Родители **среднего уровня** также интересуются становлением чтения своих детей. Но для них важно в первую очередь формирование техники чтения. Взрослые отмечали, что дети редко («иногда») просят их почитать, поэтому на совместное чтение выделяется 2–4 раза в неделю от 30 минут и больше. Определенного времени для чтения нет. Родители называли одну-две любимые книги. Периодической печатью не интересуются и никогда не читают. По итогам прочитанного не выполняют совместно с ребенком творческих заданий. Пополнение домашней библиотеки осуществляется эпизодически, только в том случае, если необходимой книги нет или это требование образовательного учреждения. Становление техники чтения – важный аспект развития ребенка, по мнению родителей данного уровня, поэтому они стараются приобретать пособия, необходимые для формирования этого навыка. Обучением ребенка чтению занимались один-два ближайших родственника (например, мама и бабушка). В доме ребенка уголок для чтения не предусмотрен, книги выдаются по требованию. Желание читать родители воспитывают, как правило, беседами о пользе чтения или собственным примером. Но в то же время дети записаны только в школьную библиотеку. Запись туда происходила или по требованию учителя, или по собственной инициативе за компанию со сверстниками. Посещение библиотеки происходит при необходимости подготовки к внеклассному чтению. Пополнение библиотеки планируется только в случае острой необходимости.

Родители **низкого уровня** не уделяют достаточ-

ного внимания формированию ребенка-читателя. Они отмечали, что совместно с ребенком не читают или читают редко. Любимых книг детей назвать не могут, некоторые родители этого уровня признались, что не понимают значения слов «периодика». Обучением чтению их детей занималось дошкольное образовательное учреждение, а теперь – школа. Желание читать родители данного уровня не прививают. Родители третьего класса мотивируют свою позицию в отношении детского чтения тем, что их дети овладели техникой чтения и сами справляются с подготовкой к данным урокам.

Таким образом, анализ полученных данных позволил говорить, что в наиболее трудном положении оказываются дети, чьи родители находятся на низком уровне. Но в общеобразовательных классах процент таких родителей стабильно низок в течение всех трех лет обучения, в то время как в классах КРО процент родителей низкого уровня достаточно высок, особенно в первом и третьем классах. Объяснить данный факт можно тем, что недостаточное внимание к детям с ЗПР со стороны родителей в вопросе формирования навыков чтения в первом классе приводит к трудностям овладения данной деятельностью. Поэтому во втором классе родители стараются посвятить этому вопросу достаточно времени и усилий. Как известно, к третьему классу происходит нормализация техники чтения у детей с ЗПР. Это притупляет внимание родителей к данному виду деятельности. На наш взгляд, это ошибочная позиция родителей младших школьников с ЗПР. Их дети в силу познавательных особенностей и особенностей эмоционально-волевой сферы нуждаются в систематической помощи со стороны взрослых в овладении чтением.

Библиографический список

1. Павлова А.С. Домашняя библиотека и семейное чтение [Текст] / Сост. Т.Д. Жукова // Семейное чтение в Год семьи. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. – 320 с.
2. Светловская Н.Н., Пиче – оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

N.W. CHARKINA

PARENTS IDEAS OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN WITH THE PSYCHIATRIC DEVELOPMENT DELAY ABOUT READING ACTIVITY FORMATION

This article gives analysis of questionnairng parents of junior school – children of ordinary classes and correction – developing education classes on revealing of their attitude to children's reading activity formation.

The received data allowed to brig out home libraries pewliariies of juniors school-age children with the psychiatric development delay and parents help in mastering reading.

Key words: *children with psychiatric development delay, parents, reading, readers interests, home*

Е.З. ЯХНИНА, профессор кафедры сурдопедагогики ГОУ ВПО
«Московский педагогический государственный университет»,
кандидат педагогических наук, доцент
Тел. 8 916 551 97 89; yaez@mail.ru

Е.С. АВДЕЕНКО, аспирант кафедры сурдопедагогики ГОУ ВПО
«Московский педагогический государственный университет», учитель
музыкально-ритмических занятий специального (коррекционного)
общеобразовательного учреждения II вида № 52 г. Москвы
Тел. 8 903 215 35 73; gata20071@rambler.ru,

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИМ ДВИЖЕНИЯМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на изучение музыкально-пластического развития слабослышащих учащихся младших классов в условиях комплексной реализации условий, способствующих повышению эффективности образовательно-коррекционного процесса на музыкально-ритмических занятиях и специальных занятиях дополнительного образования.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, музыкально-пластическое развитие, восприятие музыки (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов), музыкально-ритмические движения, музыкально-пластическая импровизация, комплексный подход, разноуровневые программы.

В системе музыкального образования детей важное значение придается использованию полихудожественной деятельности, базирующейся на синтезе музыки и движений. Доказано, что обучение движениям под музыку, направленное на развитие восприятия музыкальных образов и их воспроизведение с помощью выразительных и ритмичных движений, способствует приобщению детей к музыкальной культуре, их эстетическому и нравственному воспитанию, развитию психомоторной и эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов, творческих возможностей (Э. Б. Абдуллин, Л.Н. Алексеева, Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, Е.В. Конорова, О.П. Радынова, С.Д. Руднева, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов, Э. М. Фиш, Е. J. Dalcroze, С. Orff и др.). В специальном образовании и в системе лечебно-оздоровительных мероприятий весьма широко используются средства музыкального искусства, включая музыкально-исполнительскую деятельность, базирующуюся на синтезе музыки и движений. Это способствует более полноценному решению коррекционно-развивающих задач с учетом особенностей каждой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, их эстетическому воспитанию, приобщению к духовным ценностям, что важно для более полноценного личностного развития, социальной адаптации (Л.И. Белякова, Г.А. Волкова, О.П. Гаврилушкина, В.А. Гринер, И.В. Евтушенко, М.А. Касицына, И.Ю. Левченко, Е. А. Медведева, Л.Г. Парамонова, Л.И. Плаксина, Н. А. Рычкова, Н.А. Тугова, Г.Р. Шашкина, Е.З. Яхнина, E. Kilinska-Ewertovska, P. Mitchell, K. Mrugalska, T. Schoop, B. Smit, P. Guberina и др.).

В исследованиях, посвященных изучению возможностей восприятия музыки у глухих детей младшего школьного возраста, выявлено, что при интенсивном развитии их слухового восприятия (с использованием электроакустической аппаратуры) в условиях применения специально разработанной методики испытуемым оказывается доступным восприятие определенных звуковысотных, темповых, метрических, ритмических и динамических отношений в музыке. Экспериментальные данные о возможности

расширения у глухих детей сенсорной основы восприятия музыки положены в основу создания системы образовательно-коррекционной работы с использованием музыкальных средств (Яхнина Е.З., 1989). С 1986 года в учебный план специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений I и II видов внедрена новая учебная дисциплина – музыкально-ритмические занятия (А.С. Кагарлицкая, Н.А. Тугова, Н.И. Шелгунова, 1992, Е.З. Яхнина, 1997, 2003). Обучение движениям под музыку на музыкально-ритмических занятиях занимает не продолжительное время, что обусловлено тем, что в содержание занятий включено формирование у детей всех видов деятельности, связанных с музыкой, а также специальная работа над произношением с использованием фонетической ритмики и музыкальных средств. Ограниченные возможности музыкально-пластического развития детей на музыкально-ритмических занятиях не компенсируются полностью дополнительным образованием, т.к. не разработаны концептуальный и содержательно-методический компоненты комплексного подхода к обучению движениям под музыку на музыкально-ритмических занятиях и во внеурочное время с учетом уровня музыкально-пластического развития детей.

Можно предположить, что некоторые учащиеся могут быть равными партнерами слышащих детей в данном виде художественной деятельности, однако к настоящему времени не созданы программно-методические рекомендации по внеурочной интегрированной работе, связанной с музыкально-пластическим развитием детей. Важными и недостаточно разработанными в сурдопедагогике являются также вопросы изучения особенностей музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха на начало школьного обучения, формирования у них музыкально-пластической импровизации как важного направления художественно-творческого развития, не представлены научно обоснованные методики динамического изучения развития у учащихся данного вида музыкально-исполнительской деятельности. Таким образом, имеется реальное противоречие между значимостью эффективной работы по развитию музыкально-ритмических движений у детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста как одного из направлений образовательно-коррекционной работы, способствующей их более полноценному развитию, социальной адаптации, и недостаточной разработанностью комплексной дифференцированной системы работы на музыкально-ритмических занятиях и в условиях дополнительного образования.

Концепция повышения эффективности обучения движениям под музыку детей с нарушениями слуха базировалась на основных положениях системы их специального образования при комплексной реализации следующих педагогических условий: динамическое изучение музыкально-пластического развития воспитанников (на начало обучения, а также в конце каждого года экспериментального обучения), учет выявленных особенностей при разработке содержания, организации и методики развития музыкально-ритмических движений; соединение в едином образовательно-коррекционном процессе четырех направлений специальной работы: обучение восприятию музыки в аудиозаписи (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов); развитие правильного, выразительного и ритмичного исполнения под музыку отдельных движений (основных, гимнастических, танцевальных) и их композиций (музыкально-пластических этюдов, народных, балетных и современных танцев); поэтапное формирование музыкально-пластической импровизации под музыку при постепенном расширении самостоятельной творческой деятельности воспитанников; введение в образовательно-коррекционный процесс специальных занятий дополнительного образования, разработанных на основе содержательно-методической преемственности, с музыкально-ритмическими занятиями при реализации дифференцированного подхода, учитывающего особенности музыкально-пластического развития типичных групп учащихся, их возможностей участия в интегрированных внеурочных занятиях.

В исследовании участвовали слабослышащие дети (141 человек), их слышащие сверстники (43 человека). Педагогический эксперимент проводился в школах № 30 и № 52 города Москвы и в средних общеобразовательных школах № 220 города Москвы и № 2 города Юбилейный Московской области. В апробации и внедрении результатов участвовали специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения II вида: № 22 города Москвы, городов Орла и Минусинска.

В процессе исследования разработана и апробирована методика изучения музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха, включающая 15 опытов. В первой серии (4 опыта) изучались возможности восприятия испытуемыми музыки (слабослышащих детей – в аудиозаписи, глухих – при восприятии музыки в исполнении учителя на фортепиано), во второй серии (7 опытов) – особенности двигательной сферы, в третьей (4 опыта) – возможности правильного, выразительного и ритмичного выполнения под музыку заданных движе-

ний, воспроизведения несложной последовательности танцевальных движений, музыкально-пластическая импровизация. Опыты проводились индивидуально с каждым испытуемым (при использовании детьми индивидуальных слуховых аппаратов в режиме, определенном для постоянного ношения). Каждый опыт включал обучающую и контрольную части. При анализе полученных результатов использовались специально разработанные критерии; оценка выполнения задания осуществлялась в баллах (от 2 до 5 баллов); при этом невыполненными считались задания, оцененные 2 баллами.

Результаты обследования слабослышащих школьников свидетельствовали о неоднородности контингента воспитанников по уровню музыкально-пластического развития на начало школьного обучения. По результатам констатирующего эксперимента выделены три типичные группы испытуемых: в первую группу включены ученики, выполнившие все задания с оценками 5 и 4; во вторую группу – дети, получившие при выполнении заданий оценки 3, 4, 5; в третьей группе оказались учащиеся, не выполнившие одно или несколько заданий. У большинства слабослышащих испытуемых (78,7%) выявлен низкий уровень музыкально-пластического развития (третья группа); только небольшая часть учащихся оказались включенными во вторую и первую группу (соответственно 14,2% и 7,1% исп.).

Полученные результаты учтены при разработке содержания экспериментального обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида. Программа музыкально-ритмических занятий (раздел «Обучение движениям под музыку») для первого класса разработана на основе данных о музыкально-пластическом развитии учащихся, отнесенных к третьей группе, т.к. они составили большинство испытуемых. Программы для второго и третьего классов уточнены и дополнены с учетом результатов музыкально-пластического развития учащихся, полученных в контрольных экспериментах по итогам каждого года обучения. В содержание обучения наряду с существующими направлениями работы – обучение восприятию музыки (ее характера и основных средств музыкальной выразительности), выполнение под музыку отдельных движений, включая основные позиции рук и ног, построений и перестроений, обучение исполнению композиций народных, балетных и современных танцев, музыкально-пластических этюдов – включено поэтапное формирование музыкально-пластической импровизации как важного условия развития самостоятельной творческой художественной деятельности воспитанников. Кроме этого уточнено и дополнено содержание рабо-

ты над отдельными движениями (основными, танцевальными и гимнастическими), построениями и перестроениями, освоением основных позиций рук и ног, исполнением музыкально-пластических и пантомимических этюдов, разработаны музыкально-пластические композиции.

По результатам исследования оказалось, что для более полноценного музыкально-пластического развития слабослышащих младших школьников необходимо наряду с музыкально-ритмическими занятиями, которые в соответствии с учебным планом проводятся два раза в неделю (обучение движениям под музыку занимает не более 10 минут), введение специальных занятий дополнительного образования. В процессе педагогического эксперимента разработана и внедрена новая организационная форма дополнительного образования «Студия музыкально-пластического развития». Содержательно-методический и организационный компоненты работы базировались на преемственности с музыкально-ритмическими занятиями при реализации дифференцированного подхода к учащимся с разным уровнем музыкально-пластического развития на основе применения специально разработанных разноуровневых программ. Обучение в студии осуществлялось по группам, при комплектовании которых учитывались данные о музыкально-пластическом развитии учащихся: в первую группу включены слабослышащие дети, отнесенные к первой группе по уровню музыкально-пластического развития (на разных этапах экспериментальной работы занятия проводились со слабослышащими детьми и в интегрированной форме при включении группы их слышащих сверстников с аналогичным уровнем музыкально-пластического развития); во вторую и третью группу – слабослышащие учащиеся, отнесенные по уровню музыкально-пластического развития соответственно ко второй и третьей группам. Занятия в «Студии музыкально-пластического развития» посещали все учащиеся 1–3 классов два раза в неделю (продолжительность занятий – 40 минут).

При организации интегрированных занятий проводилась подготовительная работа, направленная на разъяснение участникам образовательного процесса в доступной форме задач, содержания и организации занятий, включая аспекты нравственного воспитания, а также возможностей и особенностей устной коммуникации слабослышащих детей со слышащими сверстниками. Эта работа осуществлялась с учетом результатов анкетирования, в процессе которого выявлялось отношение детей, родителей и учителей к внеурочной интегрированной работе, представлений о

возможностях общения слышащих людей с лицами, имеющими нарушения слуха. При проведении интегрированных занятий педагогом реализовывались требования к устной коммуникации со слабослышащими детьми (при использовании для всех учеников письменных табличек с заданиями, схем, рисунков, видеоматериалов, в том числе в форме компьютерных презентаций). Коммуникация слабослышащих и слышащих детей осуществлялась на основе устной речи, при этом слышащие дети по собственной инициативе использовали естественные жесты, слабослышащие старались говорить более внятно, при затруднениях соответствующую помощь оказывал учитель. На занятиях воспитанники целенаправленно побуждались к содержательному активному взаимодействию друг с другом, доброжелательному отношению.

На музыкально-ритмических и внеурочных занятиях использовались методические приемы выразительного показа движений учителем; одновременного исполнения движений под музыку учителем и детьми при обязательном самостоятельном повторении движений учениками; показ движений учеником или несколькими учениками; побуждение детей к импровизации в процессе разучивания отдельных музыкально-ритмических движений и их композиций; краткие словесные пояснения учителя и беседы, учитывающие особенности речевого развития учащихся, необходимость применения при затруднениях в устной коммуникации письменных табличек, схем, рисунков; использование компьютерных презентаций; просмотр учениками видеозаписей их исполнения, выступлений других учащихся и артистов с последующим их обсуждением и оценкой.

В обучающем эксперименте принимали участие 53 слабослышащих и 18 слышащих учащихся. В кон-

трольную группу вошли 28 слабослышащих учеников, музыкально-пластическое развитие которых осуществлялось прежде всего на музыкально-ритмических занятиях с использованием действующей программы, а также во внеурочное время при подготовке детей к праздничным школьным мероприятиям. Количественное соотношение учащихся в экспериментальных и контрольных классах по уровню музыкально-пластического развития, особенностям специального дошкольного образования, степени нарушения слуха было близким. В конце каждого года экспериментального обучения проводился контрольный эксперимент, результаты которого сопоставлялись в экспериментальных и контрольных классах.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что принципиальные изменения в музыкально-пластическом развитии у учащихся экспериментальных классов произошли на втором году обучения: выполнение заданий всех серий опытов оказалось доступно всем испытуемым. После третьего года обучения все учащиеся экспериментальных классов выполнили задания с оценками 5 и 4 баллов; при этом большинство – с оценкой 5 баллов, что соответствовало критериям первой группы по уровню музыкально-пластического развития учащихся. При сопоставлении распределения учащихся экспериментальных и контрольных классов по группам в соответствии с уровнем музыкально-ритмического развития на протяжении трех лет обучения оказалось, что результаты экспериментального обучения ежегодно были значительно выше. В конце третьего года обучения в контрольных классах к первой группе были отнесены только 35,7% учеников, половина – ко второй группе, у части учащихся (14,3%) уровень музыкально-пластического развития остался весьма низким (рис. 1).

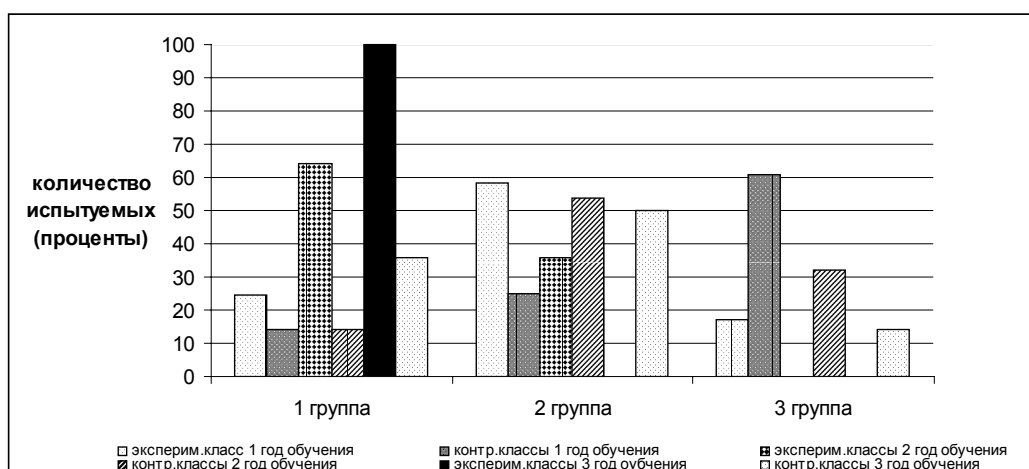


Рис. 1. Распределение учащихся экспериментальных и контрольных классов по группам (в соответствии с уровнем музыкально-пластического развития) на протяжении трех лет обучения.

Полученные данные доказали, что комплексная реализация разработанных педагогических условий способствует повышению эффективности музыкально-пластического развития слабослышащих младших школьников.

Результаты музыкально-пластического развития слышащих детей, посещавших интегрированные занятия во внеурочное время, свидетельствовали о высоком качестве выполнения ими заданий всех серий опытов (в большинстве случаев оценено 5 баллами). Репертуар детей включал народные, современные и балльные танцевальные композиции, воспитанники самостоятельно создавали оригинальные музыкально-пластические композиции. Важным результатом экспериментальной работы явилось то, что слабослышащие и слышащие дети с удовольствием посещали занятия, активно взаимодействовали друг с другом, у них развивались дружеские отношения.

Таким образом, в исследовании впервые научно обоснованы и определены содержание и методика изучения музыкально-пластического развития слабослышащих младших школьников, получены новые данные об особенностях музыкально-пластического развития слабослышащих детей при поступлении в специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения II вида по сравнению с их слышащими сверстниками, определены типичные группы слабослышащих детей по уровню их музыкально-пластического развития. По результатам исследования уточнено и дополнено содержание обучения движениям под музыку слабослышащих младших школьников на музыкально-ритмических занятиях с учетом результатов динамического изучения их музыкально-пластического развития, значимости включения в образовательно-коррекционный процесс музыкально-пластической импровизации. Полученные данные позволили доказать необходимость введения в образовательно-коррекционный процесс специальных занятий дополнительного образования, разработанных на основе содержательно-методической преемственности с музыкально-ритмическими занятиями при реализации дифференцированного подхода, учитывающего особен-

ности музыкально-пластического развития типичных групп слабослышащих детей, возможности проведения внеурочной интегрированной работы, направленной на музыкально-пластическое развитие воспитанников. Впервые получены научно обоснованные данные о возможностях музыкально-пластического развития слабослышащих младших школьников при комплексной реализации педагогических условий, способствующих повышению эффективности их обучения движению под музыку.

В исследовании определены и научно обоснованы педагогические условия повышения эффективности музыкально-пластического развития слабослышащих учащихся на музыкально-ритмических занятиях и во внеурочное время. Доказано, что комплексная реализация разработанных педагогических условий способствует достижению учащимися более высокого уровня музыкально-пластического развития по сравнению с учениками, обучающимися в традиционных условиях. Содержащиеся в исследовании теоретические положения, практические результаты и выводы апробированы и внедрены в ряде специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений II вида, реализованы в спецкурсе «Музыкально-пластическое развитие слабослышащих детей» на дефектологическом факультете ГОУ ВПО «МПГУ», могут быть использованы при усовершенствовании и переиздании действующих программ музыкально-ритмических занятий. Исследование не исчерпало всех аспектов проблемы повышения эффективности музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха. Перспективы дальнейшей научной работы авторов связаны с решением проблем повышения эффективности музыкально-пластического развития младших школьников с сенсоневральной глухотой при внедрении разработанных подходов с учетом особенностей данной категории детей с нарушениями слуха, а также с изучением влияния интегрированной внеурочной работы по музыкально-пластическому развитию воспитанников на личностные качества детей, формирование толерантности у воспитанников и их родителей.

Библиографический список

1. Авдеенко Е.С. Музыкально-пластическое развитие детей с нарушенным слухом. [Текст] // Совершенствование подготовки сурдопедагогов в новых условиях высшего педагогического образования. Учебно-методические комплексы. – М., 2009. – С. 503–525.
2. Авдеенко Е.С. Результаты экспериментальной работы по музыкально-пластическому развитию слабослышащих школьников. [Текст]. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради // № 34 (74), часть II (Педагогика, психология, теория и методика обучения). – СПб., 2008. – С. 9–14.

3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. [Текст]. – М., 1967. – 415 с.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. [Текст]. – М., 2003. – 272 с.
5. Кагарлицкая А.С., Тугова Н.А., Шелгунова Н.И. Программа музыкально-ритмических занятий (школы для слабослышащих и позднооглохших детей) [Текст]. – М., 1988. – 24 с.
7. Конорова Е.В. Методическое пособие по ритмике в I и II классах музыкальной школы. Вып. 2. [Текст]. – М., 1973. – 123 с.
8. Медведева Е.А., Комиссарова Л.Н., Шашкина Г.Р., Сергеева О.Л. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. [Текст]. – М., 2002. – 400 с.
9. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. [Текст]. – М., 2001. – 246 с.
10. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей: В 2 ч. [Текст]. – М., 1997. – 608 с.
11. Руднева С.Д., Фиш Э.М. Музыкальное движение. [Текст]. – М., 2000. – 310 с.
12. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха [Текст]: Учеб. пособие для студ. вузов / Е.З. Яхнина. – М., 2003. – 271 с.
13. Яхнина Е.З. Музыкально-ритмические занятия с глухими учащимися младших классов [Текст]: метод. пособие для учителей. – М., 1997. – 223 с.

YAKHNINA E.Z., AVDEENKO E.S.

THE INNOVATIVE APPROACHES TO THE TEACHING OF MUSICAL-RHYTHMIC MOVEMENTS OF THE CHILDREN WITH HEARING DISORDER

The results of the pedagogical experiment are analyzed in the article. The conditions of increase in the efficiency of educational-correctional process on the musical-rhythmic classes and specially lessons in «The Plastic Development Studio» are introduced.

Key words: children with hearing disorder, musical-plastic development, musical-rhythmic movements, musical-plastic improvisation, multilevel programs.

Е.З. ЯХНИНА, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры сурдопедагогики ГОУ ВПО
«Московский педагогический государственный университет».
Тел. 8 916 551 9789; yaez@mail.ru

О.В. МАКАРОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
коррекционной педагогики и специальной психологии
Орловского государственного университета
Тел.: 8(4862) 72-15-15; 8 920 284 7630; olimp@orel.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере подготовки сурдопедагогических кадров)

В статье представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на изучение качества освоения студентами дисциплин, связанных с методиками развития восприятия и воспроизведения устной речи при широком использовании заданий тестового характера в различных видах учебной работы и на разных этапах обучения.

Ключевые слова: тестирование, виды заданий, самопроверка, коэффициент усвоения знаний.

Развитие современного общества и происходящие изменения в системе образования определяются гуманистическими приоритетами. В условиях признания личности каждого человека как высшей ценности и его права на реализацию своих возможностей повышается значимость дальнейшего развития комплексной системы медико-психолого-педагогической помощи детям с нарушениями в развитии. Эти процессы связаны с ростом потребности в квалифицированных специалистах в области специальной педагогики, включая подготовку сурдопедагогических кадров, способных к педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, социально-педагогической деятельности, подготовленных к осуществлению самых разных аспектов социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями слуха.

Важной областью профессиональной компетенции сурдопедагога является владение педагогической диагностикой нарушений слуха в системе комплексного медико-педагогического обследования слуховой функции у детей начиная с младенческого возраста и взрослых, педагогическими методиками развития слухового и слухозрительного восприятия устной речи (с помощью электроакустической аппаратуры), формирования произносительной стороны устной речи у глухих и слабослышащих детей. Профессиональными знаниями, умениями и навыками в этой области студенты овладевают прежде всего при изучении учебных дисциплин предметного блока «Методика развития слухового восприятия», «Методика обучения устной речи с фонетической ритмикой», «Музыкально-ритмические занятия».

В процессе преподавания дисциплин, связанных с методиками развития восприятия и воспроизведения устной речи, в различных видах учебной работы и на разных этапах обучения весьма широко используются задания тестового характера:

- в начале изучения учебной дисциплины при выявлении у обучающихся знаний учебного материала дисциплин предшествующей подготовки, необходимых для усвоения нового курса;
- в процессе систематической внеаудиторной самостоятельной работы для осуществления студентами самоконтроля усвоения учебного материала;

- в комплексной системе контрольных мероприятий усвоения учебного материала студентами, проводимых преподавателем.

На современном этапе тестирование признано одним из эффективных способов проверки знаний. Использование педагогических тестов способствует реализации всех функций контроля, отвечает его основным принципам, создает условия для повышения качества обучения, усиления мотивации студентов к качественному образованию, открывает новые возможности индивидуализации образовательного процесса. С помощью тестирования выявляются уровень знаний, недостатки в подготовке обучающихся, принимаются управленческие решения, направленные на совершенствование учебного процесса. Важное значение придается введению в процесс внеаудиторной самостоятельной работы систематической целенаправленной самопроверки студентами усвоения учебного материала, самокоррекции своей деятельности на основе применения разноуровневых устных и письменных тестовых заданий (Е.Л. Белкин, В.П. Беспалько, И.Н. Медведева, Ю.М. Нейман, В.Г. Царева, Ю.А. Цицельская, В.А. Худяков, М.Б. Чельшкова, Ю.С. Шалова и др.).

В теории управления познавательной деятельностью обучающихся важное значение придается установлению исходного состояния управляемого объекта (обучаемого), что предполагает выявление с помощью специальных методик уровня его знаний по основным учебным элементам предшествующего этапа обучения, необходимых для усвоения новой учебной информации. В научно-методической литературе подчеркивается значимость изучения так называемых «остаточных знаний» у студентов, необходимых для усвоения нового учебного материала, т.к. они могут быть недостаточно глубоко усвоены или забыты (Е.Л. Белкин, Ю.Г. Кислякова, Н.Ф. Талызина и др.).

При разработке содержания контрольных работ, направленных на выявление у обучающихся знаний учебного материала дисциплин предшествующей подготовки, необходимых для усвоения новых курсов, связанных с методиками формирования устной речи, развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха, учитывалось системно-модульное построение процесса вузовского образования. Изучение учебных дисциплин предметного блока «Методика обучения устной речи с фонетической ритмикой», «Методика развития слухового восприятия», «Музыкально-ритмические занятия» базируется на знаниях, умениях и навыках, полученных при изучении общих гуманитарных, социально-экономических, а также общепрофессиональных дисциплин (прежде всего «Философии», «Русского языка и культуры речи», «Психологии», «Коррекционной педагоги-

ки с основами социальной психологии», «Основ нейробиологии и высшей нервной деятельности», «Невропатологии», «Клиники интеллектуальных нарушений», «Анатомии, физиологии и патологии органов слуха, речи и зрения», «Специальной педагогики», «Специальной психологии», «Психолингвистики»), дисциплин предшествующей предметной подготовки («Сурдопедагогика», «Дошкольная сурдопедагогика», «Сурдопсихология», «Аудиология и слухопротезирование»).

Письменные контрольные работы включали задания тестового характера закрытой формы. При разработке заданий формулировалась основная часть, содержащая постановку проблемы, и несколько вариантов готовых ответов. При этом задания, в которых только один правильный ответ или несколько в контрольных работах, были представлены в случайной последовательности. При разработке заданий учитывалась необходимость устранения всякой двусмысленности и неясности формулировок. Основная часть заданий формулировалась предельно кратко, в форме утверждения, которое обращается в истинное или ложное высказывание после подстановки одного из ответов. Задания формулировались с помощью простых синтаксических конструкций, в основной текст вводилось не более одного придаточного предложения; из текста заданий исключались все вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа с помощью догадки; основная часть заданий освобождалась от всякого нерелевантного для данной проблемы материала. В ответах не использовались слова «все», «ни одного», «никогда», «всегда» и т. д., а также выражения «ни один из перечисленных», «все перечисленные» и т. п., способствующие угадыванию правильного ответа; все ответы совпадали по конструкции и грамматическим согласованиям с основной частью задания; номер места для правильного ответа выбирался в случайном порядке. В вариантах ответов использовались дистракторы – неправильные, но похожие на правильные и потому правдоподобные ответы; все дистракторы к каждому заданию равновероятно привлекательны для испытуемых, не знающих правильного ответа; ни один из дистракторов не являлся частично правильным ответом, превращающимся при определенных дополнительных условиях в правильный ответ, из числа неправильных исключались ответы, вытекающие один из другого, и задания, выясняющие мнение студента по какому-либо вопросу (В.П. Беспалько, 1977, G.H. Roid, T.V. Haladyna, 1982, М.Б. Чельшкова, Б.А. Савельев, 1995).

При формулировании вопросов использовалась общепринятая терминология из учебников и учебно-методических пособий, а также других видов научно-методической литературы, рекомен-

дованных Министерством образования и науки Российской Федерации для обучения студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности 050713 «Сурдопедагогика» за последние 5 лет.

Например:

Аудиологическое исследование, основанное на регистрации коротколатентных слуховых вызванных потенциалов показано

A: новорожденным

B: детям, у которых не удается выработать условную двигательную реакцию

C: школьникам с тяжелыми нарушениями слуха

D: взрослым глухим и слабослышащим

Назовите принципы обучения языку глухих детей, выделенные Л.П. Носковой

A: наглядный

B: генетический

C: деятельностный

D: структурно-семантический

Герц – это единица измерения

A: давления

B: частоты колебаний

C: интенсивности звука

D: амплитуды звукового давления

Студенты специально не готовились к выполнению контрольной работы, которая проводится на первом практическом занятии по данной дисциплине. Предложенные задания студенты выполняли фронтально письменно 45–50 минут. В процессе проверки соблюдались следующие требования: проверка начиналась только после того, как преподаватель убеждался, что процедура выполнения заданий студентам понятна; студентам не позволялось разговаривать во время выполнения заданий; преподаватель не отвечал на их вопросы, а также не сообщал дополнительную специальную информацию после того, как начато выполнение заданий. Перед проведением контрольной работы преподаватель разъяснял ее значимость, побуждая студентов к продуманным ответам, к качественному выполнению заданий. Студентам объяснялись правила заполнения бланков, на конкретных примерах рассматривались варианты их заполнения. Специально разъяснялись способы исправления допущенных ошибок, сообщался временной ресурс выполнения заданий.

При обработке полученных результатов определялся прежде всего коэффициент усвоения знаний каждым студентом по контрольной в целом и по частям (например, заданий из курса «Аудиология и слухопротезирование»), а также проводился качественный анализ, предполагающий выявление вопросов, вызвавших затруднения у испытуемых, на основе которого разрабатывались типичные задания для внеаудиторной самостоятельной работы, направленные на устранение пробелов в знаниях.

Коэффициент усвоения знаний каждым испытуемым определяется на основе тестового метода оценивания знаний, разработанного В.П. Беспалько. Доказано, что при $K_a > 0,7$ процесс обучения на данном этапе можно считать завершенным. При усвоении знаний с коэффициентом $K_a < 0,7$ процесс обучения не является завершенным (В.П. Беспалько, 1977).

По результатам выполнения проверочной работы при $K_a < 0,7$ студенты получали индивидуальные рекомендации по подготовке к повторной контрольной работе, которая включала не только задания, вызвавшие затруднения, но и содержательно связанные с ними дополнительные вопросы по данному разделу курса. Обязательным условием обучения являлось достижение уровня $K_a > 0,7$ за повторную контрольную работу.

В дальнейшем тестовые задания использовались в процессе внеаудиторной самостоятельной работы студентов и при текущей и итоговой проверке преподавателем усвоения ими учебного материала.

Подчеркнем, что в условиях модернизации системы высшего педагогического образования приоритетной задачей является повышение эффективности внеаудиторной самостоятельной работы студентов – одного из ведущих видов их учебной деятельности в вузе. Внеаудиторная самостоятельная работа способствует формированию профессиональной компетенции будущего специалиста на основе глубоких и прочных знаний, умений и навыков, ценностно-смыслового отношения к будущей профессии, развитию у студентов умений ориентироваться в стремительном потоке информации, самостоятельности, инициативы, стремления к самообразованию и саморазвитию, развитию рефлексивной культуры, способности к проектированию собственной образовательной деятельности, творческого роста (С.И. Архангельский, Е.Л. Белкин, Л.М. Ванюшкина, А.А. Вербицкий, М.Г. Гарунов, А.Е. Жуков, В.И. Загвязинский, В.А. Козаков, В.В. Краевский, М.М. Левина, В.Я. Ляудис, В.Л. Матросов, Р.А. Низамов, Н.Д. Никандров, А.П. Огаркова, П.И. Пидкасистый, В.И. Попова, В.А. Сластенин и др.).

Учитывая значимость внеаудиторной самостоятельной работы студентов в системе образования в вузе, в последние годы значительно увеличено количество часов на данный вид учебной работы. В Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (2005) на внеаудиторную самостоятельную работу отводится половина учебного времени.

Совершенствование внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплинам, связанным с методиками развития восприятия и воспроизведения устной речи, предполагает систематическое, последовательное использование

различных типов и видов заданий, разработанных с учетом характера познавательной деятельности обучаемых в соответствии с уровнем знаний, принципов необходимости и достаточности учебной информации в соответствии с достижениями науки и практики, внутри- и межпредметных связей при системно-модульном подходе к образовательному процессу, целесообразности преимущественного включения заданий, ориентированных на будущую практическую деятельность выпускника.

Эффективное проведение внеаудиторной самостоятельной работы обеспечивается не только выполнением традиционных заданий, но и систематическим самоконтролем усвоения учебного материала студентами при использовании специально разработанных разноуровневых заданий тестового характера. Применение формирующего тестирования с целью качественного овладения обучающимися необходимыми знаниями, умениями и навыками, установления обратной связи в процессе самопроверки является необходимым условием прочного усвоения ими учебного материала при своевременном выявлении недостатков в знаниях и столь же своевременном их устранении, повышению сознательности студентов, развитию рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности.

Отбор содержания учебного материала для тестовых заданий осуществлялся с учетом требований необходимости и достаточности объема информации в соответствии с уровнем развития науки и практики, преимущественности с аудиторными занятиями (лекциями, практическими занятиями), внутрипредметной и межпредметной значимости изучаемых тем. Содержание заданий включало информацию, позволяющую студентам осуществить перенос сформированных знаний, умений и навыков в профессиональную деятельность.

В процессе внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплинам, связанным с методиками развития восприятия и воспроизведения устной речи, в содержание внеаудиторной самостоятельной работы студентов последовательно включались различные типы и виды заданий, учитывающие характер познавательной деятельности обучаемых в соответствии с уровнем знаний. В процессе выполнения внеаудиторных самостоятельных работ студентами они представлены в строгой последовательности, что обусловлено характером познавательной деятельности обучаемых на разных этапах обучения в соответствии с уровнями усвоения знаний (Е.Л. Белкин, В.П. Беспалько).

Тестовые задания применялись для самопроверки студентами знаний первого и второго уровней. При формировании знаний первого уровня познавательная деятельность обучающихся заключается в закреплении основных положений рас-

сматриваемых методик при повторении учебного материала на основе предложенного преподавателем алгоритма их деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. Типичные задания включают работу с учебной и научно-методической литературой, различные виды чтения соответствующих глав из книг, статей, различные виды конспектирования, устные и письменные ответы на вопросы, составление терминологических словарей, библиографии и др.

Для проведения студентами оперативной самопроверки усвоения учебного материала использовались следующие виды заданий тестового характера, соответствующие первому уровню знаний по классификации В.П. Беспалько (1977):

- задания, направленные на опознавание объектов, явлений и понятий (выбор из альтернативы «да» – «нет»),
- различение объектов, явлений и понятий (выбор из нескольких вариантов ответов, включающих верные и ошибочные),
- классификацию объектов, явлений и понятий (соотнесение нескольких признаков с несколькими объектами, явлениями и понятиями).

Например.

Верно ли утверждение

На индивидуальных занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I вида начиная с VI класса каждый новый текст предлагается сразу на слух.

Да

Нет

Выберите правильный ответ

На основании данных диагностического обследования на начальном этапе коррекционной работы оцените степень снижения слуха детей 1,5–3 лет (по классификации Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмской, 2003):

реагируют на звучание низкочастотных игрушек на большом расстоянии (2,5–5 м); среднечастотных – значительно ближе к уху; высокочастотные игрушки не слышат; воспринимают звучание голоса разговорной громкости на расстоянии до 0,3 м от ушной раковины; снижение тонального слуха на уровне 85–100 дБ при диапазоне воспринимаемых частот до 2000–8000 Гц.

А: слабослышащий со средней тугоухостью

В: слабослышащий с тяжелой тугоухостью

С: глухой со значительными остатками слуха

Д: глухой с незначительными остатками слуха

Установите соответствие

1. Речевой материал, который	А: опознавание
воспринимается учащимися	
на слух в процессе специальной	
слуховой тренировки	

2. Восприятие учащимися на слух В: различение речевого материала, знакомого по звучанию, вне ситуации наглядного выбора

3. Восприятие учащимися на слух С: слуховой речевого материала, знакомого по звучанию, после неоднократного предъявления образца звучания в ситуации ограниченного наглядного выбора

4. Восприятие учащимися на слух D: распознавание речевого материала, незнакомого по звучанию, вне ситуации наглядного выбора

При формировании знаний второго уровня познавательная деятельность студентов заключается в воспроизведении по памяти учебной информации, прямом использовании усвоенного учебного материала или частичном его преобразовании для интерпретации определенных фактов, обоснования выводов, формулирования собственных предложений, а также для выполнения заданий практического характера. При этом используются следующие виды заданий: анализ программно-методической документации, результатов аудиолого-педагогической диагностики нарушенной слуховой функции, обучения восприятию устной речи детей с нарушениями слуха разного возраста; методический разбор типичных фрагментов специальных индивидуальных, групповых и фронтальных занятий, а также организации и содержания работы по развитию слухового восприятия и формированию произносительной стороны речи на уроках, занятиях, во внеурочное время, самостоятельная разработка по предложенному преподавателем образцу фрагментов занятий и уроков, речевого материала, видов упражнений, дидактических материалов и др.

При самопроверке студентами знаний второго уровня используются следующие виды заданий тестового характера:

- подстановки, содержащие в своей формулировке косвенную подсказку в виде пропущенного слова, фразы, формулы, определенного признака или элемента деятельности,
- конструктивные задания, не содержащие такой подсказки и предполагающие самостоятельный развернутый ответ,
- установление правильной последовательности действий, процессов, элементов и др., представленных в задании в случайном порядке,
- типовые задачи, предполагающие применение известных студентам формул, методических приемов и др. для их решения.

Например,

Дополните

Важнейшим условием организации образовательно-коррекционного процесса, развития слухового восприятия и формирования устной речи в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II видов и специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями слуха является создание в школе и дома _____ среды.

Дополните

Работа по развитию слухового восприятия у детей с нарушениями слуха направлена

Установите последовательность действий учителя

Если на фронтальном занятии в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I вида после двукратного предъявления речевой материал на слух не воспринят, то материал

A: записывается учителем на доске (или используется письменная табличка)

B: снова предъявляется на слух

C: под руководством учителя прочитывается учащимися, учитель побуждает учеников к реализации произносительных возможностей

D: предъявляется учителем для слухо-зрительного восприятия детьми

Решите сурдопедагогическую задачу

Соотнесите результаты обследования восприятия глухим школьником на слух различных по фонетическому составу групп слов (списки Е.П. Кузьмичевой) и данных субъективной тональной пороговой аудиометрии (на начало обучения). Дайте рекомендации на основе анализа полученных данных.

Ученик П.: диапазон воспринимаемых частот 125–4000 Гц, различает слова первой группы.

Анализ полученных результатов _____

При самопроверке усвоения учебного материала в случае ошибки при выполнении заданий (эталонные ответы представлены) студентам рекомендовалось повторение учебного материала по вопросу, вызвавшему затруднение, и повторная самопроверка усвоения данного материала.

Как отмечалось, тестовые задания использовались также в системе текущего и итогового контроля усвоения учебного материала студентами. При этом учитывались требования к достоверности, полноте и периодичности контроля при минимальных затратах времени. Использование заданий тестового характера как одного из видов контрольных мероприятий позволяет реализовывать оценочную, обучающую и воспитывающую функции контроля.

Текущий контроль, направленный на проверку усвоения студентами учебного материала по теме (разделу), включал тестовые задания, соответствующие первому и второму уровню знаний. При этом выполнение заданий по одной теме занимало не более 10–15 минут, по разделу – не более 20–25 минут.

Итоговая контрольная работа проводилась в конце курса перед экзаменом, включала тестовые задания, соответствующие второму уровню знаний. На ее выполнение отводится 90 минут, включая объяснение педагога.

Контрольные мероприятия проводились на лабораторных (практических) занятиях. По результатам контрольной работы определялся коэффициент усвоения знаний каждым студентом. При усвоении знаний с коэффициентом $K_a < 0,7$ обучающиеся получали индивидуальные рекомендации по подготовке к повторной контрольной работе. Обязательным условием обучения являлось достижение уровня $K_a > 0,7$ за повторную контрольную работу, которая может проводиться в часы индивидуального консультирования.

Широкое использование заданий тестового характера в различных видах учебной работы содействует качественному усвоению студентами учебного материала, развитию у них мотивационной сферы, стремления к самообразованию и саморазвитию.

В процессе педагогического эксперимента, проведенного на базе факультета педагогики и психологии ГОУ ВПО «Орловский государственный университет», дефектологического факультета ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», а также на факультете переподготовки специалистов по дефектологии (ФПС) ГОУ ВПО «МПГУ», доказано, что комплексная реализация педагогических условий совершенствования внеаудиторной самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика развития слухового восприятия», включающих широкое использование тестирования в различных

видах учебной работы и на различных этапах обучения (при выявлении готовности студентов к изучению данного курса, обеспечении систематического самоконтроля ими усвоения учебного материала, проведении систематического контроля преподавателем усвоения учебного материала обучающимися), способствует достижению высокого качества усвоения содержания данной дисциплины всеми обучающимися. Полученные результаты письменной контрольной работы свидетельствовали о высоком качестве выполнения испытуемыми предложенных заданий: все испытуемые усвоили содержание учебного материала с коэффициентом усвоения знаний $K_a > 0,7$ при высоком значении среднего арифметического коэффициента усвоения (0,92) и незначительном разбросе знаний (0,03). На устном экзамене все испытуемые получили оценки «хорошо» и «отлично»; при этом оценку «отлично» получили 67,5% испытуемых. По результатам педагогической практики средний балл по группе составил 4,9 при незначительном разбросе. Руководителями педагогической практики (методистами и учителями) отмечалось, что у студентов сформированы основные знания, умения и навыки в области развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха, заинтересованное, творческое отношение к практической работе.

Таким образом, использование тестирования в общей системе учебной работы в вузе способствует достижению весьма высокого уровня профессиональной компетенции студентов, улучшению подготовки выпускников по специальности 050713 Сурдопедагогика.

Библиографический список

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М.: МИСИС, 1987. – 167 с.
2. Белкин Е. Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов в вузе: Учеб. пособие / Е. Л. Белкин, Л. П. Коренев, Н. А. Теребулина; Мин-во высш. и сред. спец. образования РСФСР; Моск. ин-т приборостроения, Орловск. фил. – Орел, 1989. – 65 с.
3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж, 1977. – 304 с.
4. Гулидов И. Н. Методика конструирования тестов / И. Н. Гулидов, А. Н. Шатун. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2003. – 112 с.
5. Нейман Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение: Учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 1 / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников; Центр тестирования М-ва образования РФ. – М.: Центр тестирования МО РФ, 2002. – 67 с.
6. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
7. Челышкова М. Б. Методические рекомендации по разработке педагогических тестов для комплексной оценки подготовленности студентов в вузе / М. Б. Челышкова, Б. А. Савельев. – М.: Исслед. центр, 1995. – 86 с.
8. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие / М. Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

E. Z. JAKHNINA, O. V. MAKAROVA

THE USE OF TESTING IN THE PROCESS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE SUBJECT OF TRAINING SPECIALISTS IN DEAF-AND-DUMB PEDAGOGY)

The article presents the results of a pedagogical experiment aimed at the analysis of the quality of students' mastering the subjects which are connected with the methods of development and reproduction of oral speech with extensive use of testing in various types of academic work and at different stages of training.

Key words: testing, types of tasks, self-testing, factor of mastering knowledge

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Л.А. КУЗНЕЦОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
декоративно-прикладного искусства и технической графики
Орловского государственного университета
Тел. 89065717982

НАРОДНОЕ ИСКУССТВО

Статья раскрывает историю исследования народного декоративного искусства, его роль в развитии и формировании художественных, эстетических наклонностей студентов. В статье рассматриваются народные промыслы, их роль в воспитании подрастающих поколений. Затрагивается вопрос о роли коллективного в процессе создания декоративных изделий мастерами народного прикладного искусства, раскрывается роль наследия декоративно-прикладного искусства для современных художников.

Ключевые слова: народное искусство, декоративно-прикладное искусство, промысел, народный мастер, народная культура.

«...Народное искусство – это прошлое, живущее в настоящем, устремлённое в будущее своей мечтой о небывалом. Оно творит свой мир Красоты, живёт своим идеалом Добра и Справедливости, развивается по только ему присущим законам. Это культурная память народа, неотделимая от самых глубоких устремлений современности»¹.

Начало изучению народного искусства было положено в конце 19 – начале 20 века. Всеобщее признание получили труды искусствоведов А.В. Бакушинского, В.С. Воронова. Значительный вклад внесли работы А.Б. Салтыкова, В.М. Василенко (50-е, 70-е годы 20 века). И.Я. Богуславская, Т.М. Разина, А.К. Чекалов в своих трудах раскрыли разнообразные аспекты народного творчества. Особое место занимают исследования М.А. Некрасовой, в её работах на методологическом уровне определена роль народного искусства в культуре, раскрыты законы его развития, выявлена система понятий, связанных со спецификой народного искусства как особого типа художественного творчества.

Научные исследования, посвящённые народному искусству, сегодня стали частью теории искусства. Наука о народном искусстве формировалась, постепенно выделяясь из контекста вопросов культуры, этнографии, материальной жизни, истории искусств. Работа, которую делали и делают исследователи народного искусства, важна не только как метод решения научных проблем. Изучение народной культуры в 18 веке было тесно связано с укреплением государства. Этнографические материалы, полученные в результате экспедиций в конце 18 века, стали основой последующих способов изучения народного творчества. Начало 19 века было ознаменовано противостоянием «западников» и «славянофилов», дискуссия между которыми способствовала формированию разносторонних представлений о народной культуре. К середине 19 века этнография утверждается как наука. Она получает официальное признание, а только что образованное Русское географическое общество (1845) впервые отчётливо провозглашает её основные положения. В предреформенные 50-е и послереформенные 60–70-е годы 19 века произошли государственные изменения, вызвавшие большие изменения в российском обществе. Вопросами народного искусства

начинают заниматься «Общество древнего искусства» и «Археологическое общество» в Москве и Санкт-Петербурге. В данный период вопросами развития народного искусства занимались такие учёные, как В.И. Даль, П.А. Бессонов, П.И. Якушкин и др.

Середина 19 – начало 20 века характеризуются появлением идей о содержании и высокой ценности народной культуры. Огромное значение приобретает экономический интерес к ремеслу. Проблема изобразительности появляется вместе с пониманием социальной неоднородности русского искусства. Первый опыт систематического изучения крестьянских промыслов относится к началу 50-х годов 20 века. По поручению Министерства государственных имуществ были созданы специальные комиссии, которым было поручено наиболее полно собрать сведения о крестьянских промыслах и кустарной промышленности. В данный период неограниченный вклад внесли В.С. Воронов, А.И. Некрасов, А.В. Бакушинский, Н. Щекотов. Особое значение для понимания специфики художественного образа в народном искусстве имеют изыскания В.С. Городцова (1926), которые были продолжены Л.А. Динцес (1951), В.Я. Пропп (1963). Исследования этих учёных раскрыли значение семантики для искусствоведения. Когда ясны смысловая основа, обрядовая и ритмическая основа, значение орнаментальных композиций художественного образа, то он раскрывается более чётко и полно.

Народное искусство представляет интерес не только с художественной, но и с исторической, этнографической, социологической и научной точек зрения. Знание истоков народного творчества, его художественной природы и духовных ценностей должно стать неотъемлемой частью духовной культуры студента, обучающегося по специальностям художественного направления. Народное искусство позволяет воспитывать в них определённую культуру восприятия материального мира, развивать творческие качества личности, обеспечивающие готовность наследовать духовные ценности народного искусства, быть готовыми вести диалог культур разных эпох и народов мира.

Народное искусство, культура, постоянно создающие, отдающие опыт, мудрость культуре художников профессиональных, помогают им проявить способность обживать, чувствовать мир. Синтез природного и народного можно выделить как главный источник эстетических переживаний в русском искусстве. Мир народного искусства – это мир целостного человека. Он растёт, развивается в условиях природного окружения. Человек, пользуясь благами природы, добытыми трудом

на земле, чувствует себя внутри природы. Так, народный мастер особенно чувствует причастность к культуре родного края, сохраняя в своём творчестве масштаб всеобщего. Художник, обращающийся к народному искусству, познаёт мир через познание самого себя. Причастность к целому создаёт в каждой культуре свой национальный образ мира, свои образы, типы. Сущностью народного идеала всегда было противопоставление добра – злу, красоты и порядка – мировому хаосу, преобразующих сил творчества – распаду, смерти, вечного – конечному, временному.

Под народным чаще всего подразумевают декоративно-изобразительную и прикладную его форму, которая связана с предметами быта, народным зодчеством. Другие виды народного художественного творчества имеют свои названия, например: фольклор, народный танец, устное творчество, сказка и другое народное искусство как общественное явление восходит к мировоззрению дохристианского или даже доязыческого периода развития общества. После принятия христианства Русью народное искусство перенимает много от греко-византийской культуры.

Как историко-художественная форма опыта народное искусство завершается в 20–30-е годы 20 века. Сейчас русское народное искусство остаётся лишь источником наших представлений об истории мировоззрения. Изменение народного сознания в первой трети 20 века было связано с общественным переустройством, когда ценности крестьянства и ремесленничества вытеснились на задний план развитием индустриального общества. Но народное искусство и поныне несёт в себе огромное значение, это связано с его многообразными функциями. Одной из важнейших является опыт эстетического переживания, который и сейчас остаётся востребованным, несмотря на новые реалии. В нём тесно переплетены особенности художественной формы, понятия национально-идейной основы. Всё это удобный материал для образовательных программ, в которых образная природа знания связана с технологическим опытом, приёмами и методами сенсорного и сенситивного опыта, заложенными в изобразительном и декоративном искусстве. В деле гуманизации образования обращение к народному искусству даст возможность сформировать общекультурный интеллект личности, приблизить её к природе как началу души человека.

Народное искусство выражало целостное мироощущение, миропонимание русского человека. Главное в нём не было сиюминутным, оно опиралось на вечное, общее, что определяло связь вре-

мён и на каждом своём отрезке развития создавало нечто своё, новое. Несмотря на многообразие своих проявлений, русское народное искусство отличается большой любовью к природным формам. Народное искусство, как и любой народный промысел, – это результат творчества коллектива, постоянно оттачивающего и совершенствующего культуру мастерства, художественного языка. Промысел не только объединяет людей общим делом, но и направляет творческую деятельность разных индивидов к одной цели. Глубинный дух коллективности жизни села оказал большое влияние на всю народную культуру. В народном искусстве он сообщает образу вселенский масштаб и формирует самую сущность творчества, его духовно-нравственную основу, те принципы коллективности, на которых зарождается и складывается искусство в народном промысле.

Педагогическая ценность познания народного и декоративно-прикладного искусства заключается в том, что произведения этих видов искусства позволяют воспитывать определённую культуру восприятия материального мира, способствуют формированию эстетического отношения к действительности, помогают лучше познать художественно-выразительные стороны окружающего. На основе знаний о народном искусстве разрабатываются национальные региональные программы возрождения промыслов народов России. Образовательные программы, в которые были введены материалы народного искусства, получили возможность обращения к корням историко-художественного наследия, определяющим широкий социальный контекст народного искусства.

Предметный мир, окружающий нас, меняется очень быстро. Необходимо практически направлять художественные наклонности студентов так, чтобы это помогало им в организации своего жилья, выборе одежды, раскрывать эстетическую значимость произведений декоративно-прикладного искусства прошлых эпох и настоящего времени. Знакомство студентов с декоративной образностью, особенно в творчестве народных мастеров, способствует развитию у них эстетического отношения к действительности. Истоки декоративной выразительности, декоративного искусства – в умении мастеров эстетически осмысливать природу. Значение произведений декоративно-прикладного искусства для формирования художественного вкуса обуславливается ещё и тем, что в них специфично преломляются выразительные средства других видов изобразительного ис-

кусства – живописи, графики, скульптуры, архитектуры. Например, в русских художественных лаках сохраняются такие живописные приёмы, как подмалёвок, лессировки, придающие особую звучность и выразительность колористической гамме. В других видах декоративно-прикладного искусства – керамике, художественной обработке дерева, камня, кости, рога – преобладают скульптурные качества. В творчестве народных мастеров можно увидеть глубокое понимание органической связи эстетического восприятия формы предмета с его функциональным назначением. Процесс обобщения в декоративном творчестве, создания формы неотделим от выявления свойств материала. Материал диктует свои условия. Рассмотрим народную игрушку-свистульку. В основе игрушки – декоративный образ птицы, но как неодинаково трактуется он в глине и в дереве. Изготовление глиняных свистулек предполагает мягкость, податливость глины, способность по-разному выявлять фактуру, блестящую под поливой глазури и матовую, шероховатую в простой покраске. Форма деревянной точёной игрушки имеет строгие линии, объём игрушки создаётся на основе вращения с поверхностью дерева, гладкой до блеска. Разные формы птиц-свистулек не только из-за разности материала исполнения, все глиняные игрушки различны по форме, по характеру и выразительности. Один и тот же материал ведёт себя по-разному в руках разных мастеров дымковской, филимоновской, каргопольской, плешковской игрушки. На примере старых мастеров современные мастера учатся понимать декоративную природу материала: фактуру, цвет, текстуру.

Предметы декоративно-прикладного искусства трудно представить без узора. Со временем родилась удивительная гармония содержания и формы, орнамента и средств его воплощения, которая и сегодня восхищает нас в любом изделии народного искусства. Примеры орнаментальных композиций, выполненных народными мастерами в разных материалах, с применением различных технологий обработки формы предмета, позволяют просто и доходчиво ознакомить студентов с единством эстетического и функционального в создании художественной вещи, выделить приёмы декоративного обобщения, показать, что каждая вещь создаётся для человека и живёт в тесной взаимосвязи с окружающими вещами.

Народное искусство являет нам пример подлинного величия художественной силы, созданное народным коллективом, оно гениально, оно продолжает жить и развиваться.

Библиографический список

1. Богуславская И.Я. Проблемы традиции в искусстве современных народных художественных промыслов // Творческие проблемы современных народных художественных промыслов. – Л., 1981.
2. Василенко В.М. Русское прикладное искусство. – М., 1977.
3. Каплан Н., Митлявская Т. Народные художественные промыслы. – М., 1980.
4. Кошаев В.Б. Вопросы формирования понятий в науке о народном искусстве. – Ижевск, 1998.
5. Некрасова М.А. Народное искусство России // Народное искусство как мир целостности. – М., 1983.
6. Попова О., Каплан, Н. Русские художественные промыслы. – М., 1984.
7. Рондели Л. Народное декоративно-прикладное искусство. – М., 1984.

L.A. KUZNETSOVA

THE FOLK ART

This article exposes the history of folk decorative art research, its role in development and formation of artistic and aesthetic bents of students. In this article folk crafts and their role in education of rising generations are considered. The role of the collective in the process of decorative products creation by masters of a folk applied art is mentioned. The role of arts crafts heritage for modern artists is revealed in the article.

Key words: ***folk art, arts and crafts, craft, folk master, folk culture.***



Ю.М. ТЮТЮНОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Орловского государственного университета
Тел. (4862) 55-44-96

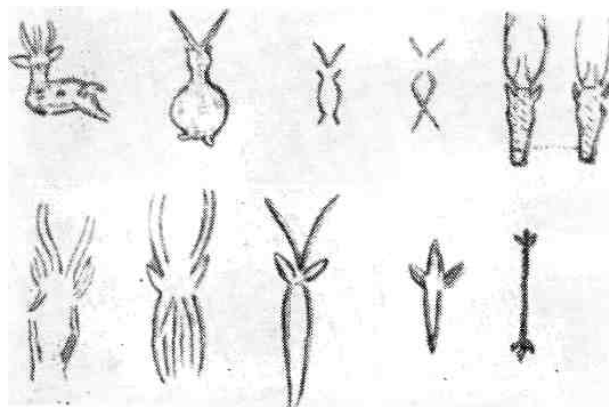
К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В данной статье рассматриваются вопросы взаимосвязи теории и практики преподавания изобразительного искусства в высшей школе. При этом особый акцент делается на необходимости повышения роли профессионального тренинга в системе подготовки высококвалифицированного специалиста.

Ключевые слова: взаимосвязь теории и практики, современная методика преподавания изобразительного искусства, профессиональный тренинг.

Документальные и вещественные памятники изобразительного искусства убеждают нас в том, что величайшие художники разных эпох, стремясь к совершенствованию мастерства, обращались прежде всего к научным знаниям своего времени. Не случайно самый учёный из художников и самый творческий из учёных Леонардо да Винчи неоднократно указывал на огромную роль научной теории в практической деятельности: «Обучайся сначала науке, а затем обратись к практике, порождённой этой наукой»¹. Эту же мысль развивает автор классических жизнеописаний выдающихся живописцев, ваятелей и зодчих Джорджо Вазари: «Но если случилось так, что практика сочетается с теорией, ибо ничего не может быть полезней для жизни, то, с одной стороны, искусство достигает при помощи науки большего совершенства, с другой – советы и писания учёных художников сами по себе более действенны и пользуются большим доверием, чем слова и дела тех, кто не знает ничего другого, кроме своих навыков, как бы хорошо или плохо ими ни владели»². Из студенческого опыта особенно запоминается мысль Аннибале Карраччи, одного из основателей прославленной Болонской академии художеств, который считал, что мучительный путь исканий истины в работе художника можно легко преодолеть, зная заранее основные теоретические положения искусства: «Как жаль, что я не знал его (трактата Леонардо. – Ю.Т.) прежде. Он бы избавил меня от 20 лет опыта». Живописец и теоретик искусства Джошуа Рейнолдс писал: «Наше искусство не есть божественный дар, но оно и не чисто механическое ремесло. Его основание в точных науках»³.

Однако большинство выпускников современных художественно-педагогических специальностей, к сожалению, мало задумываются над теоретическим обоснованием собственных творческих достижений. Часто, получив базовые навыки в специализированных учебных заведениях, далее они идут круглыми путями проб и ошибок. Их «мучения в ис-



Ил. 1. Стилизация фигур животных в знаки

кусстве» для широкого круга поклонников представляются актом иррациональным и доступным только «избранным» или «особо одарённым». Тем не менее, обращаясь к истории письменности, мы обнаруживаем, что люди раньше начали рисовать, чем писать (ил. 1). Сейчас никого не удивляет тот факт, что в школах всех учат писать, – это в порядке вещей. Обучение изобразительному искусству следовало бы приравнять к обучению письму и отводить таким урокам в учебных планах столько же часов. Мы убеждены в том, что научить рисовать можно каждого мыслящего и способного к самодисциплине человека. Другой вопрос, станет ли он впоследствии художником? Знания грамматики не гарантируют писательской или поэтической судьбы, зато характеризуют человека как образованного и культурного.

Общеобразовательному значению рисования немалое внимание уделяли выдающиеся мыслители прошлого. Среди них Жан Жак Руссо, Дени Дидро, Жак Луи Давид, Карл Маркс, Иоганн Генрих Песталоцци. Человека, не имеющего представлений об искусстве, сколь много бы он ни знал в прочих областях, нельзя назвать вполне культурным. Без изобразительной грамоты невозможно научиться понимать и оценивать произведения искусства, видеть их художественные достоинства. По этому поводу К. Маркс писал: «Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком»⁴. Д. Дидро, считавший образование ключом к развитию личности, утверждал: «Образование придаёт человеку достоинство». Также он замечал: «Страна, в которой учили бы рисовать так, как учат читать, превзошла бы скоро все страны»⁵. С этим трудно не согласиться, поскольку прогрессивным представляется социум, в котором процветают науки и искусства, а человек живёт в гармонии с природой. Ж.Л. Давид видел в искусстве идеологическую базу для воспитания высокоорганизованного человека. И действительно, обучение искусствам и наукам в содружестве с воспитанием высоких идей до сих пор остаётся идеальной формулой просвещённого общества.

Ж.Ж. Руссо считал, что гармоничное развитие человека невозможно без познания им законов природы. В этом процессе он отводил существенную роль рисованию с натуры. По его мысли, каждому человеку необходимо заниматься искусством не ради искусства, а ради приобретения верного глаза, гибкой руки и тонкости чувств. Вторя англичанам с их «яблоком, которое каждому необходимо съесть самому», он считал личностный опыт восприятия более важным моментом в обу-

чении, чем копирование выполненных кем-то образцов.

И.Г. Песталоцци, по существу заложивший теоретическую базу для школьной методики изобразительного искусства, рекомендовал начинать рисовать раньше, чем писать (это естественно даже с позиций психофизиологии). И, размышляя об отсутствии стройной теории обучения искусствам, давал анализ этой ситуации следующим образом: «...многие из них (художников. – Ю.Т.) ценой длительных усилий ... достигали столь развитого чувства пропорции, которое делало для них излишним измерение предметов. Однако сколько было художников, почти столько же было различных средств у них, ни у кого из этих художников не было названия для своих средств, потому что никто из них не знал их определённо; поэтому они и не могли как следует сообщить эти средства своим ученикам, которые, стало быть, были в том же положении, что и их учителя. Они тоже должны были крайними усилиями и долгими упражнениями, но вновь собственными средствами, или, вернее, без всяких средств, добиваться результата своих учителей... Таким образом, искусство должно было оставаться в руках немногих счастливых, имевших время и настроение возвыситься до этого чувства таким окольным путём; поэтому их искусство никогда нельзя было рассматривать как общечеловеческое дело, а притязания на его развитие – как общечеловеческое право. И всё же оно является таковым»⁶.

Аристотель находил необходимым обучать молодое поколение искусствам, делая акцент на их воспитательной функции. По его мысли, искусства возвышают чувства, воспитывают нравственность. И действительно, не имея определённых утилитарно-практических целей, искусство существует для совершенствования нравственной жизни людей. Не случайно Александр Македонский, отдавая дань уважения двум своим отцам – Филиппу биологическому и Аристотелю духовному, – говорил, что благодаря первому он живёт, а благодаря второму живёт достойно.

Теория и методы обучения рисованию передавались от цивилизации к цивилизации. Греки ездили учиться в Египет, итальянцы вновь открывали миру секреты греко-римского наследия, русские осваивали византийские каноны иконописи. К сожалению, до нас дошли лишь крупницы трудов древнегреческих художников-педагогов. Остаётся предполагать, какими методами руководствовались они в обучении подрастающего поколения, учитывая уникальный культурный пласт в виде непревзойдённых памятников искусства, которые



Ил. 2. Ника Самофракийская

они оставили потомкам (ил. 2).

Средневековые мастера, безымянные в силу сложившихся общественных отношений, пытались вывести свои формулы обучения искусствам, но их труды, по выражению М.В. Алпатова, скорее напоминали поваренные книги, чем книги об искусстве. Не случайно самым «тёмным» в истории человечества нам представляется этот период, когда сознательно уничтожались или скрывались в монастырях «языческие» манускрипты Древнего Египта и Древней Греции. Культ монашества-рыцарства низвёл художника на одну из самых низких ступеней в иерархии социальной жизни. Не потому ли для нас утрачены учебники великих греческих художников-педагогов, секреты их мастерства, которые казались тогдашним идеологам ересями, а сейчас так многому могли бы научить современных художников?

Интересно, что, проанализировав место художника в общественной иерархии той или иной эпохи, можно сделать вывод об уровне развития цивилизации в целом: чем ниже социальный статус художника, тем более варварским и менее культурным является общество. Статус жреца-художника в Древнем Египте и свободное положение грека-гражданина, равного среди равных, – всё

это, как известно, вызвало взлёт культур. Римская империя, ущемив права художника, лишила нас имён гениальных скульпторов-портретистов, возможно, и этим спровоцировав свой скорый закат? Средневековье представляется беспросветным, в то время как живительный воздух эпохи Возрождения вновь возвысил Личность, и в частности Художника, дав миру титанов Джотто ди Бондоне (1267–1337), Леонардо да Винчи (1452–1519), Микеланджело Буонарроти (1475–1564), Сандро Боттичелли (1445–1510), Альбрехта Дюрера (1471–1528).

Интерес к человеку прослеживается в произведениях искусства разных периодов. Идеальным человек предстаёт у греков – человек, равный богам и героям. Мастера Ренессанса (ил. 3) вслед за гениальными пращурами ищут каноны и модули в изображении человеческого тела. Искусство же очень талантливых, но, к сожалению, совершенно необразованных художников средневековой поры изображало человека по-детски, нарушая пропорции. Греческая классическая скульптура развивалась принципиально иначе, что вызвано безукоризненным знанием пластической анатомии и символическим, условным обращением к портретным характеристикам натуры. Вероятно, поэтому мы никогда не узнаем, как на самом деле вы-



Ил. 3. Леонардо да Винчи.
Голова апостола Филиппа.
Рисунок для фрески «Тайная вечеря»

глядел легендарный Александр Великий, ибо дело художника того времени – гимн совершенству, а реальные люди, как известно, обладают множеством недостатков. К слову сказать, академисты XVIII–XIX веков также придерживались тех же установок, полагая, что скрупулезно прорисованная натура оказывается совершенно непригодной для картин, следовательно, необходимо соблюдать меру, а формы натурщиков «выправлять» по Аполлону или Гераклу.

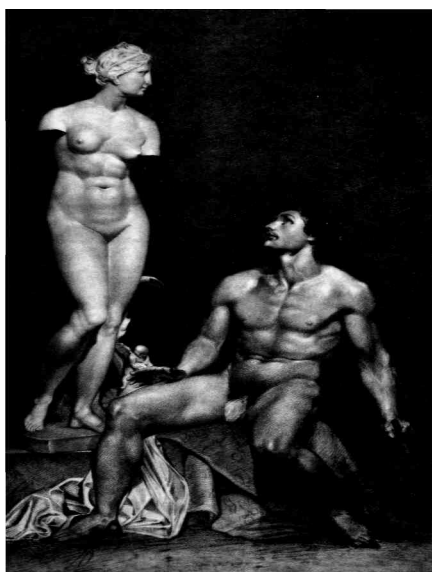
Небольшой историко-культурный экскурс наглядно показывает, что проблема адаптации натуры к замыслу художника существовала всегда. Не секрет, что региональные худграфы России в смысле обеспечения натурой находятся в самом бедственном положении: бюджет вузов не рассчитан на оплату услуг натурщиков, как это положено в специализированных учебных заведениях. Поэтому, как правило, демонстраторами пластических поз работают пенсионеры, безусловно, незаменимые в тематических портретах и жанрово-сюжетных заданиях, но малопригодные для обнажённых учебных постановок. В качестве обнажённых моделей видятся спортсмены, молодые стройные люди. Из-за низкой оплаты достаточно тяжёлого труда приглашать таких натурщиков не представляется возможным. И получается, что переход от гипсов к живой модели не даёт искомого результата. Попытка даже самого старательного студента найти только что изученные мышцы в натуре под «грузом нездорово прожитых лет» обречена на провал. Эстетика таких постановок более чем сомнительная: студенты как будто несут наказание за какую-то провинность. Естественно,

они не получают удовольствия от таких занятий. А что может воспитать в них педагог в таких усло-

виях? В лучшем случае – усидчивость, а в худшем – неприятие. К тому же часто один натурщик сопровождает группу на протяжении всех лет обучения, что также не способствует оптимизации учебного процесса. Вот и приходят на память советы академистов «выправлять» формы по греческим эталонам, приучая к красоте через античность (ил. 4).

В художественно-педагогической практике последних лет наблюдается спад студенческого интереса к профессиональному мастерству вообще и ремесленной практике в частности. Стремительно развивающийся технический прогресс создаёт для этого «благоприятные условия»: читальные залы пустуют, поскольку ответ на любой вопрос можно найти в Интернете, а с помощью плоттера быстро распечатать подготовительный фоторисунок-картон. Проблема заключается в том, что во Всемирной паутине иногда неожиданно для себя узнаёшь «доподлинные» сведения о том, что Лермонтов якобы стрелялся с Дантесом, а отсканированное и обработанное в Corel изображение фактически исключает профессиональную постановку глаза и руки – профессиональный тренинг по изобразительному искусству.

Интерес к академически кропотливому изучению натуры теряется. Если раньше для того чтобы не выглядеть «хуже других», надо было много рисовать и писать этюды, то теперь достаточно сфотографировать натуру, обработать изображение на компьютере – и... результат «налицо». Вновь оглянувшись назад, мы заметим: во все времена люди искали лёгких путей в обучении, в том числе и в обучении рисованию. Вспомним попытки использования различных приспособлений (ил. 5): камеры-обскуры, прибора-завесы Леона Баттисты Альберти или метод Иосифа Шмидта, ученика Песталоцци (40-е годы XIX в.), когда сзади натуры располагался картон, разделённый на квадраты, стигмографическое рисование – рисование по сетке точек и т.п. В настоящее время место рам и камер заняли цифровые фотоаппараты и компьютеры. То, что люди, желающие быстрее и без особых затрат научиться рисовать, пытались усерд-



Ил. 4. П.П. Чистяков. Натурщик



Ил. 5. А. Дюрер. Перспективное рисование

ное изучение природы модернизировать и ускорить, вполне объяснимо. Удивляет другое: как растиражированные кем-то шаблоны смогли увести современных студентов от поиска своего языка, пресловутого «я так вижу», на что не так давно пеняли художники-педагоги? Творческая мысль молодых художников находится сейчас не в «прокрустовом ложе традиции», а в обезличенной паутине. А это ничего общего с развитием творческого потенциала личности не имеет.

И всё же рисование с натуры в сочетании с изучением специальной литературы выдержало испытание временем и до сих пор является наиболее прогрессивным методом обучения изобразительному искусству.

Однако некоторые преподаватели, видя профессиональную беспомощность студентов, идут у них на поводу. Например, рекомендуют уменьшать формат рисунка. Мотивировка следующая: времени мало, и большой лист труднее обработать. В результате получается, что студенты старших курсов даже не выходят на формат А2. Небольшой по размерам, заштрихованный до краёв, но изначально неграмотно построенный рисунок, несмотря на всё усердие автора и количество потраченных зря времени и графита, лучше не станет. На наш взгляд, большие рисунки выполнять целесообразнее, поскольку в маленьком изображении легко не заметить большую ошибку. В большом же любая незначительная неточность очевидна. Вероятно, в академической практике надо добиваться от студентов не столько полной проработки тоном, сколько осознания и, следовательно, реализации поставленной педагогом задачи. Для профессионалов не является секретом тот факт, что с первых линий, проведённых карандашом по листу бумаги, легко можно предположить меру подготовленности студента, степень грамотности и уровень понимания.

Рисунок не случайно считается аналитическим методом познания действительности. По существу та же «гимнастика ума», только в зрительных и осязаемых образах. Как в учебной, так и в творческой работе надо опираться на разум. На занятиях прежде всего следует овладевать методикой профессиональной постановки глаза – «сознательного» зрения. Хрестоматийно высказывание Микеланджело, призывавшего рисовать не руками, а головой. Вышеупомнутый Дж. Рейнольдс также считал рисование «...приложением разума, а не рук»⁷.

Занятия рисунком, живописью и композицией открывают пути к вершинам искусства, развивают образное мышление, воспитывают художественный вкус. По существу художника формируют два взаимопроникающих процесса: ремесленная практика и теория творчества. Под первым мы

понимаем умение конструктивно и пластически, тонально и в цвете решать изображение на плоскости. Творчество представляется процессом саморазвития, когда потребность в повышении своего профессионального уровня – будь то обращение к специальной литературе или посещение музеев и выставочных залов – становится неотъемлемой чертой характера. Желание развиваться возникает в момент появления в сознании представлений о пока ещё недоступных возможностях. В этом большую роль играет личность художника-педагога, владеющего словом и делом, способного личным показом того или иного упражнения «зажечь» творческую искорку в каждом студенте. Образовательную и воспитательную функции методических рисунков, выполненных на глазах студентов не только грамотно, но и аккуратно и красиво, трудно переоценить.

Мыслитель-гуманист и педагог Ян Амос Коменский в своей «Великой дидактике», останавливаясь на роли и месте искусств в процессе образования, наряду с правильным их употреблением и разумным направлением также требовал частого в них упражнения. Но однообразные упражнения, тренируя какой-либо один навык, бывают интересны только на первых порах. Вскоре студенты оказываются во власти одного приёма, и, когда, скажем, штриховка начинает получаться и достигается определённый удобоваримый результат, наступает спад активности. Случается, что студенты, имеющие довузовскую художественную подготовку, в погоне за внешним эффектом из работы в работу тиражируют какой-либо удавшийся штамп – то ли эффектный затёк, то ли хлёсткую линию и т.п. Манерничанье ничего не даёт для аналитического изучения природы. Писатель и естествоиспытатель, мыслитель и почётный член Петербургской Академии наук Иоганн Вольфганг Гёте называл манеру произволом искусства и призывал к научному познанию действительности. Замечено, что человек продуктивнее обучается в лишь моменты, когда происходит смена задач, их усложнение, присутствует некоторый «спортивный» интерес.

Вообще соревновательный элемент на занятиях создаёт атмосферу заинтересованности в процессе обучения. Ещё Леонардо, подогревая в молодых людях интерес к обучению, рекомендовал вводить в рутинные занятия игровой момент: нарисовать на стене линию и испытать свой глазомер, отломив от прутика часть, сверившись затем с натурой. Будучи прекрасным психологом, он также выступал за групповую форму проведения занятий, мотивируя это чувством здоровой профессиональной зависти, стремлением превзойти соучеников в мастерстве. Соревнование на

более точный рисунок, рисование на время, рисование на создание художественного образа и т.п. целесообразны и в настоящее время.

Известно, что в мастерских эпохи Возрождения ученик овладевал рисунком только в связи с композиционной работой. Последующее выделение рисунка в самостоятельную дисциплину произошло в момент становления академического образования. Педагогический опыт автора убеждает в том, что студенты со значительно большим воодушевлением работают над композиционными интересными сюжетными постановками. Также практика показывает, что краткосрочный тренинг в сочетании с изучением теории активизируют процесс обучения на всех этапах. Более того, независимо от уровня дотренинговой подготовки такие занятия полезны всем без исключения, поскольку расширяют границы уже известного и позволяют, избавляясь от штампов, развиваться дальше. Выполнение силуэтных, 2- и 3-тоновых, а также линейных набросков оптимизирует процессы восприятия (глаз), абстрагирования (мозг) и собственно изображения (рука).

Краткосрочное рисование в силу своей гибкости, широты диапазона использования изобразительных и композиционных средств позволяет быстрее увидеть и оценить результат, а разнообразие приёмов и материалов – искать более выразительное решение того или иного натурального мотива. И здесь необходимо некоторое разделение краткосрочных рисунков по цели, которую они должны достичь. К первой группе относятся наброски, выполняемые непосредственно для формирования необходимых технических навыков. Их целью является профессиональная постановка глаза (навыки восприятия) и руки (навыки изображения). Сюда можно отнести все сверхскоростные кроки, упражнения на овладение приёмами ра-

боты кистью и т.п. Вторая же группа ставит своей целью развитие образного мышления (навыки абстрагирования), включая цветовые изображения, линейно-контурные пространственные рисунки и силуэтные изображения. И конечно, более всего стимулируют этот процесс композиционные эскизы, сюжетные наброски и зарисовки. Заметим, что, каким бы способом ни был выполнен набросок (линейный или силуэтный, 2- или 3-тоновый), взаимосвязь форм в изображении должна быть логичной: обобщённая форма обуславливает частную, в рисунке фигуры должны чувствоваться костяк и конструкция, пластика и образ натуры. Моделировать же пластику надо осторожно, не увлекаясь излишней деталями, акцентируя главное. Фигуру в пространстве необходимо «крепко» установить, найти ось равновесия, передать общий характер движения.

Для тренингового рисования в качестве натурщиков с удовольствием выступают сами студенты. Ограниченное время выполнения, смена задач, материалов и приёмов эффективно сказываются на формировании и развитии профессиональных качеств будущих художников. При этом замечено, что начало активного овладения технологически разными изображениями побуждает студентов к поиску дополнительной информации в теоретических источниках, способных дать высококвалифицированные ответы на возникающие вопросы. Чтобы больше знать и уметь, они знакомятся с трудами художников-педагогов, таких как Н.Н. Ростовцев, А.М. Серов, Г.В. Беда, Е.В. Шорохов, В.С. Кузин, Г.Б. Смирнов, А.А. Унковский, С.П. Ломов, Н.Я. Маслов, Н.Г. Ли, Н.П. Бесчастнов. Изобразительное искусство имеет свою азбуку, свои законы. Без настойчивого, ежедневного тренинга и постоянного обращения к теории даже самая совершенно выстроенная методика аудиторного обучения не даст искомого результата.

Примечания

¹ Леонардо да Винчи. Книга о живописи. – М., 1934. – Стр. 95.

² Альберти Леон Батиста. Десять книг о зодчестве. – М., 1937. Т. 2. – С. 3.

³ Мастера искусства об искусстве. – М., 1967. Т. 3. – С. 418.

⁴ Маркс К. и Энгельс Ф. Об искусстве. В 2-х т. – М., 1967. Т. 1. – С. 155.

⁵ Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: зарубежная школа рисунка. – М., 1981. – С. 106.

⁶ Там же. – С. 144.

⁷ Там же. – С. 107.

YU.M.TYUTYUNOVA

THE PROBLEM OF INTERCONNECTION OF THEORY AND PRACTICAL TRAINING IN MODERN METHODS OF TEACHING FINE ARTS

The article treats the problem of interconnection of theory and practical studies in training highly qualified specialists of art faculties. The emphasis is made on special exercises based on a scientific approach.

Key words: *interconnection of theory and practical studies, modern methods of teaching fine arts, professional training*

*Д.Ю. ФУРМАНСКАЯ, аспирант, учебный мастер кафедры
декоративно-прикладного искусства и технической графики
художественно-графического факультета
Орловского государственного университета*

Тел.: 71-37-98 (дом.), 89536231284 (сот.)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРХИТЕКТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (ПЛЕНЭРНАЯ ПРАКТИКА)

Данная статья посвящена проблемам сохранения архитектурного наследия России. Содержит некоторые рекомендации по применению провинциального архитектурного наследия в художественном образовании на примере пленэрной практики. Также в статье анализируются некоторые художественные особенности старинной архитектуры города Орла.

***Ключевые слова:* архитектура, педагоги, общественные здания, пленэр, пособия, учащиеся, церкви, частные дома.**

Пленэр как учебная практика по изобразительному искусству студентов художественно-графических факультетов, учеников художественных школ и средних учебных заведений играет важную роль в их профессиональной художественной подготовке. Работа на пленэре обладает широким кругом образовательных возможностей, которые часто упускаются педагогами, отдающими предпочтение только формированию у учащихся художественных навыков, тогда как именно пленэр позволяет развивать определенные педагогические способности студентов, способствуя формированию навыков и умений в быстром рисовании, необходимых и для художника, и особенно для педагога. Пленэрные этюды создают у учеников художественных школ обширный запас зрительных впечатлений, необходимых для выполнения композиций, развивают наблюдательность, зрительную память, образное мышление, целостное восприятие. Рисование на природе быстро раскрепощает учащегося и помогает ему смелее и увереннее оперировать имеющимися знаниями, умениями и навыками. К тому же занятия этюдами на пленэре позволяют лучше изучить природу и архитектуру родных мест, способствуют формированию эстетического вкуса учащихся.

Умение работать на пленэре развивается постепенно. Учащиеся чаще всего выходят на пленэр летом и сначала делают небольшие зарисовки отдельных элементов пейзажа (деревья, цветы, животные и т.д.), этюды на состояние, пишут натюрморты при солнечном освещении. Эти простейшие пленэрные задания очень важны для активации творческой деятельности и требуют нового сознательного подхода к натуре, свободного от аудиторных шаблонов, не допускающего механического копирования натуры. Новые условия работы и необычное освещение позволяют учащимся творчески использовать научные знания из области перспективы, теории теней, рационально использовать художественный материал и возможности его тонового и фактурного диапазона.

По мере развития мастерства учащихся пленэр подразумевает уже более сложные задания: рисование городских пейзажей, отдельных зданий и больших панорам. При прохождении пленэра в городе особое внимание учащихся всегда привлекают здания старой постройки, дома XIX века с элементами классической ордерной системы, постройки первой половины XX века. Очень часто рисование старинной архитектуры города заставляет будущих художников по-другому взглянуть на то, что они видят

каждый день, проходя по старым улицам, а также открывает широкий простор для учебно-творческой деятельности. Помимо художественных задач такой пленэрный этюд несет в себе и образовательную нагрузку, через него учащийся может познавать предназначение рисуемых зданий и архитектурных комплексов, их композиционные, декоративные особенности.

Провинциальное архитектурное наследие обладает большими потенциальными возможностями в художественно-эстетическом воспитании учащихся школ и профессиональных художественных заведений. Изучение архитектуры родного города или области – один из лучших способов познакомить современных молодых людей с искусством родного края и историей его развития. Также местное архитектурное наследие может и должно быть одной из основ для формирования профессиональных качеств молодого педагога и художника.

Как и во многих провинциальных городах России с богатой историей, на территории города Орла существует много архитектурных объектов, достойных тщательного изучения, и летний пленэр может быть одним из важных способов приобщения молодежи к богатому архитектурному наследию города. Выполнение цветных этюдов архитектурных объектов города – одна из лучших возможностей прикоснуться к его истории.

Опытными педагогами доказано, что эффективность учебного и самостоятельного пленэра зависит от многих факторов, к примеру, от уровня подготовки учащихся, владения различными графическими и живописными техниками, индивидуального снаряжения, погоды и т.д. Одна из важнейших составляющих успешной пленэрной практики – это удачное место и объект для рисования, поэтому к выбору архитектурных объектов для пленэрных этюдов и педагоги, и учащиеся должны подходить максимально осознанно. Исходя из этого, возникает необходимость глубже вникнуть в вопрос выбора объектов для таких пленэрных этюдов.

Традиционно сложилось, что для пленэрных занятий преподаватели или учащиеся выбирают объекты, руководствуясь прежде всего своими личными предпочтениями и взглядами на искусство. Для педагогов этот выбор – непростая задача, требующая от них профессионального опыта и обширных знаний. Здесь следует руководствоваться не только субъективными оценками красоты и интересности данного объекта для учеников, но и необходимыми в данном случае удачными точками для рисования и осмотра, с удачным окружением и многими другими факторами. Для

первых этюдов не следует брать сложные здания и архитектурные комплексы. Позднее, по мере освоения учениками мастерства, уровень сложности должен повышаться. Помимо этого при выборе архитектурных объектов для рисования на пленэре нужно помнить о разнообразии и не останавливаться на одном или двух типах зданий.

В связи с трудностью одновременного соблюдения всех этих факторов, по нашему мнению, существует необходимость в некоем универсальном пособии-каталоге, помогающем педагогам наиболее эффективно провести практику и создать наилучшие условия для работы на пленэре. Из-за отсутствия подобного издания педагоги и учащиеся вынуждены пользоваться другой справочной литературой, связанной с городом: туристическими и библиографическими справочниками, фотоальбомами с видами Орла и т.д. Однако вся эта литература направлена на другие цели и не содержит всей информации, необходимой выходящим на пленэр учащимся. Так, к примеру, справочник «Весь город Орел» рассказывает лишь о памятниках архитектуры и содержит только краткие описания истории зданий и их адреса. Справочник «Церкви и монастыри города Орла» более подробен и включает в себя короткие справки по истории всех церквей, их фотографии и рисунки с начала XX века и по настоящее время, а также полную библиографию по каждому храму. В этих изданиях ничего не говорится о художественных и живописных особенностях исторических зданий Орла.

Между тем каждый педагог, выводящий учащихся на пленэр, намечает список объектов, наиболее подходящих, по его мнению, для рисования данной группой. Он отмечает для себя основные художественные особенности выбранных им зданий и тем самым составляет для себя некое подобие предлагаемого пособия. Художники, много лет выходящие на городские этюды, также прекрасно знают все городские объекты и их художественные особенности. Поэтому имеет смысл общими усилиями педагогов и художников города собрать в едином плане-каталоге все лучшие архитектурные объекты города из разных районов и улиц.

Подобное пособие должно носить исключительно рекомендательный характер и не обязывать ни преподавателей, ни учащихся следовать его содержанию и рисовать указанные в нем объекты. Главная цель пособия – помочь педагогам или ученикам (самостоятельно вышедшим на пленэрные этюды) выбрать наиболее подходящие архитектурные объекты Орла, которые не только интересны и красивы, но и имеют много удачных точек обзора, подходящее окружение и т.д. Особенно

это важно для частных домов, которые в отличие от церквей и общественных зданий зачастую остаются обойденными проходящими пленэр. Рассмотрим коротко основные особенности архитектуры города, которые, по нашему мнению, нужно отразить в пособии-каталоге.

Важно отметить, что в Орле, известном своими богатыми культурными традициями, можно найти множество зданий, отвечающих всем требованиям учебного этюда и представляющих не только художественную, но и историческую ценность. Особенно это касается центральной части города. Для удобства описания городскую историческую архитектуру можно разделить на культовые сооружения (православные церкви, часовни, монастырские ансамбли, храмы других конфессий), общественные здания (театры, университеты, магазины, музеи и т.д.), частные дома. Каждый из указанных типов объектов имеет свои особенности и должен быть описан отдельно.

Культовые сооружения всегда привлекали особое внимание начинающих и профессиональных художников. Именно они чаще всего встречаются в пленэрных этюдах учащихся любых возрастов. Самые примечательные из церквей Орла – Михаила Архангела, Смоленская, Ахтырская (Никитская), Николо-Песковская (Ильинская), Богоявленская, Троице-Васильевская, Иверская и Крестительская. Также в городе есть два монастыря: Введенский (Христорождественский) женский монастырь и Успенский мужской монастырь. Данные объекты отличают изящество и сложность архитектурных форм и декора, гармонично выстроенный колорит внешнего убранства. Как правило, церкви находятся на возвышении и имеют много живописных точек обзора.

Не меньший интерес, чем культовые здания, для рисующих всегда представляли памятники гражданской архитектуры Орла. В самом центре Орла между площадью К. Маркса и правым берегом реки Орлик в непосредственной близости друг от друга находится сразу несколько зданий, представляющих достопримечательность города. Это театр «Свободное пространство», Главное областное управление Центрального банка России, Торговые ряды. Особый род общественных зданий – бывшие жилые дома зажиточных орловцев (иногда совмещенные с гостиницей или магазином), после революции приспособленные для общественных нужд, таковы СПТУ-10, областное управление культуры и туризма и др. Общественные здания Орла разнообразны по цветовому решению, декору и архитектурным формам. Почти все они имеют лепной декор, колонны и пилястры, многие

украшены коваными или литыми решетками на крышах, балконах и козырьках над входом.

Частная и деревянная архитектура Орла реже встречается в пленэрных этюдах по сравнению с классической каменной архитектурой. При этом в городе много прекрасных деревянных зданий, многие из которых оказываются незаслуженно обойденными в ходе пленэрной практики из-за того, что они не столь приметны и известны, как церкви или общественные организации. Но именно изучение простой бытовой архитектуры способно сформировать у современных молодых людей особое художественное видение мира, умение видеть прекрасное в самых обыденных вещах, а также приобщить их к традиционным видам искусства России.

Рисовать частные дома на узких улочках приходится с близкого расстояния, удачных точек обзора очень мало, зато есть возможность внимательно рассмотреть и зарисовать мелкие детали и декор. Почти все из сохранившихся деревянных домов Орла имеют декоративную домовую резьбу на наличниках, фронтонах и других элементах фасада. Из частных одноэтажных домов Орла можно особо отметить дом-музей Л.Н. Андреева, дом по улице Панчука, № 64, дом по улице Розы Люксембург, № 19, дома № 71 и 69 по улице Черкасской, дом № 22 на Карачевской и дом 6а по улице Песковской.

Это лишь немногие из интересных с художественной точки зрения зданий города Орла. Создание полного пособия-каталога потребует много времени и усилий. Рассмотрим вариант такого пособия на примере некоторых наиболее подходящих для пленэрных этюдов архитектурных объектов Орла. В наиболее удачном своем варианте каталог, по нашему мнению, может содержать список архитектурных объектов, их адреса и местоположения, некоторую историческую информацию, а также краткое описание с художественной точки зрения и, возможно, фотографию с наиболее удачного ракурса. Предлагаемый нами вариант пособия-каталога рассматривает по два примера каждого типа архитектурных объектов с кратким описанием указанных выше особенностей. Приложение № 1 описывает культовые сооружения, приложение № 2 – общественные здания, приложение № 3 – частную и деревянную архитектуру.

В целом орловское архитектурное наследие давно нуждается в описании и каталогизации с различных точек зрения: исторической, художественной, духовно-ценностной. Из-за отсутствия литературных источников в этой области образовательный потенциал архитектурного наследия

Орла используется недостаточно. Возможно, создание предлагаемого нами каталога архитектурных объектов Орла для пленэрных занятий частично восполнит этот пробел.

Таким образом, отметим, что кроме практических навыков задания на выполнение этюдов и зарисовок старинной архитектуры города несут в себе и образовательную нагрузку. С их помощью учащийся может развивать не только практические навыки, но и расширять свой кругозор и эрудицию. Поэтому и педагогам, и начинающим художникам помимо проблемы выбора наиболее удачного объекта для рисования не стоит забывать о познавательной части пленэрной практики. К рисованию на пленэре старинных исторических зданий нужно готовиться особенно ответственно и уделять внимание не только художественной ценности объекта, но и его истории и назначению. Можно пользоваться справочной литературой, чтобы больше узнать об истории выбранных зданий. Крайне полезны могут быть старинные фото-

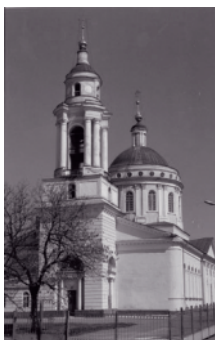
графии и рисунки, повествующие о первоначальном облике и назначении зданий. Сочетание всех этих факторов поможет рисующему глубже проникнуться атмосферой старинного города и добиться совершенно особого эффекта в пленэрных этюдах.

В учебном процессе пленэрная практика имеет большой потенциал и возможности использования для формирования профессиональных качеств молодого педагога и художника. Она обладает широким кругом образовательных возможностей. Изучение исторической архитектуры города – один из важных аспектов деятельности учащихся на пленэрной практике, нуждающийся в проработке и дополнении вспомогательной литературой, планами и пособиями. Работа на пленэре не должна ограничиваться только формированием художественных умений и навыков, она может способствовать расширению их теоретических знаний в области природы и архитектуры родных мест, формированию эстетического вкуса и особого художественного видения мира.

Приложение 1

Культовые сооружения

Церковь Михаила Архангела – типичное культовое сооружение эпохи классицизма. В настоящее время имеет желтый цвет стен и белый архитектурный декор, все купола – золотые. Высокая колокольня храма и массивный купол плавных очертаний возвышаются на правом берегу Орлика и имеют много живописных точек обзора. Наиболее удачные виды на этот храм открываются со стороны подвесного моста, с улицы Васильевской, с Володарского переулка.



Иверская церковь – построена в начале XX века. Единственный на территории области девятиглавый храм. Имеет белые стены, черные крыши, два золотых купола и остальные черные под цвет крыши. Стилизована под архитектуру XVII века, колокольня и трапезная состоят из нескольких ярусов фигурной каменной кладки, образующей «кокошники», арки и прочие декоративные элементы. Хорошо просматривается только с улицы Привокзальной с близкого расстояния

Приложение 2

Общественные здания

Главное областное управление Центрального банка России, бывшее здание Объединенного банка, является образцом строительства в так называемом «русском стиле» XIX века. Имеет три шатровые башни со шпилями и флюгерами, красивые каменные наличники окон и дверей, изразцы и кованые решетки, а также другие необычные детали архитектурной обработки стен. Стены имеют насыщенный красный цвет, крыши – черные. Одна часть здания выходит фасадом на улицу Гостиную, другая – на набережную Орлика. Также хороший вид открывается с Александровского моста.



СПТУ-10, бывший магазин купца Аполлонова, находится на улице Московской, 26, построен в конце 1890-х годов. Представляет собой двухэтажный кирпичный дом с красными стенами и небольшим черным балконом из литых деталей. Имеет резную деревянную дверь с украшениями в виде львиных морд, кованые декоративные обрамления крыши. Богато украшен белой лепниной на фасаде – наличниках, фронте. Хорошо просматривается только с улицы Московской, с близкого расстояния.

Частная и деревянная архитектура

Дом по улице Розы Люксембург, № 19 обладает убранством, характерным для деревянных домов зажиточных жителей Орла рубежа XIX–XX веков. Сохранил до наших дней свою первоначальную темно-зеленую окраску и почти нетронутыми все элементы декоративной резьбы: угловые пилястры, наличники, резной солярный знак, орнаментальные обрамления фронтона. Благодаря отсутствию чуждых архитектуре пристроек и удачному положению на перекрестке улиц Маяковского и Розы Люксембург, а также приглушенной цветовой гамме стен дом идеален для выполнения цветных этюдов.



Дом № 22 на улице Карачевской, вероятно, построен на рубеже XIX–XX веков. Имеет два этажа: первый этаж – каменный, а второй – деревянный. Второй этаж выкрашен в серо-зеленый цвет и украшен резными карнизами и оконными наличниками. Дом имеет несколько каменных пристроек. Наиболее удачные виды на него открываются со стороны Карачевской, а также из внутреннего двора, находящегося за каменными воротами.

Библиографический список

1. Егоров Б.А., Еремин В.П. Весь город Орел. – Орёл: Фолиант, 1993.
2. Еремин В.П. Православные церкви и монастыри города Орла // Сборник Орловского церковного историко-археологического общества. № 2 (5), 2001.
3. Маслов Н.Я. Академический пленэр: теория, методика, практика // «Русская художественная школа: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития». Часть 1. – ОГУ, 2009.
4. Наш Орёл. – Орёл: Издательство ОРАГС, 2003.
5. Федоров С.И. Архитектурные образы Орловщины. – Тула: Приокское книжное издательство, 1982.
6. Федоров С.И. Центры городов Орла, Курска и Белгорода – комплексные памятники истории и культуры. – Л.: Стройиздат, 1975.
7. Церкви и монастыри города Орла. – Орёл: Фолиант, 1998.

D.Y. FURMANSKAYA**HOW TO USE ARCHITECTURE HERITAGE IN EDUCATION (OPEN-AIR PRACTICAL WORK)**

This article devotes to some problems of preservation architecture heritage in Russia. It contain some rules and recommendations how to apply provincial architecture heritage in art education, in open-air practical work as example. Besides it annualized some art features of old architecture in Orel town.

Key words: architecture, teachers, public buildings, open-air, manuals, pupils, churches, private houses.

*Т.А. ЯГУПОВА, ассистент кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики художественно-графического факультета Орловского государственного университета
Тел.: 89051675452, 89536142203*

ВЛИЯНИЕ СТИЛИЗАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматривается стилизация как одно из средств развития творческих способностях студентов, ее влияние на развитие восприятия, воображения, наглядно-образного мышления. Обозначаются проблемы разработки и создания новых методик.

Ключевые слова: творческие способности, методика, восприятие, воображение, инновационное образование, декоративно-прикладное искусство, стилизация.

В настоящее время понятие «способности» является одним из наиболее широко применяемых психологических понятий в сфере образования.

Широко рассматривается вопрос о развитии уровня творческих способностей студентов художественно-графических факультетов. Проблема развития творческих способностей требует решения ряда вопросов по разработке и созданию новых методик.

Данная проблема приобрела острый характер, т.к. методик по развитию креативности очень мало, а накопленный опыт в этой области психологии используется недостаточно эффективно.

Современная образовательная система, обращаясь к личности студента, пытается формировать личностное видение мира через творчество.

В центре системы дисциплин образования будущего учителя изобразительного искусства выступает обучение декоративно-прикладному искусству.

Обучение декоративно-прикладному искусству немыслимо без постижения техники языка в данном виде деятельности. Поэтому на первом этапе обучения имеет большое значение ознакомительный процесс, который осуществляется через восприятие. Восприятие для студента – это процесс активного изучения и исследования окружающего мира, воспринимаемого объекта и визуальное овладение изобразительными средствами. Этот этап – одно из первых условий развития творческих способностей студентов. Следующим этапом является совершенствование изобразительной способности, которая выступает своего рода средством творческой самореализации. Л.С. Выготский считал, что обучение технике искусства должно быть введено в известные рамки, сокращено до минимума и, главное, должно согласовываться с собственным творчеством человека и с культурой его художественного восприятия (1).

Связь между творческой и изобразительной деятельностью должна быть сбалансирована: изобразительные способности не должны мешать практическому воплощению художественного замысла, образа и не должны иметь преимущества.

В процессе подготовки будущих учителей изобразительного искусства преподавание декоративно-прикладного искусства имеет определенное значение для развития таких качеств, как потребность в творческой деятельности (творческая активность), формирование профессионально-педагогической направленности, форми-

рование специальных художественно-графических и практических навыков.

В декоративно-прикладном искусстве форма должна соответствовать назначению вещи. Стилизация формы необходима для того, чтобы сделать вещи и их изображения более выразительными.

Стилизация – упрощенный четкий контрастный линейный рисунок, в основе которого лежит штрих, пятно, линия. Упрощенность, лаконизм – характерная черта стилизованного рисунка. Чтобы стилизовать рисунок, нужно отобрать основные, характерные черты изображаемого предмета. Ими могут служить характерный объем изображаемого предмета, характерные линии и формы. Когда они найдены, начинается работа над стилизацией предмета. Минимальными графическими средствами из основных характерных черт «составляется» картинка. Стилизация – это декоративное обобщение и подчёркивание особенностей формы предметов. Принципы: упрощение формы, её усложнение, применение цвета, фактуры, добавление деталей, отсутствующих в натуре.

При стилизации не передается объемно-пространственное построение. Конечно, учащийся должен мастерски владеть рисунком, чтобы иллюзорно передавать его, но здесь действует воображение зрителя, которое само «дорисовывает» его в воображении. В роли пространства выступает бумага. Учащийся может ограничиться и беглым впечатлением, условным обозначением предмета, как бы намёком на него – незаконченность и лаконизм при этом служат одними из главных средств выразительности. Стилизация используется не только в декоративно-прикладном искусстве, но и в логотипах, плакатах, орнаментах, шаржах. Здесь наиболее задействована стилизация как главное средство выражения идеи. Стилизация может проявляться и в живописи. Ее начали применять в работах художники с середины XX века. Стилизацию используют современные художники. Не заикливаясь на воспроизведении действительности «документально», они прибегают к упрощению – стилизации и главным образом передают идею, задумку. Стилизация имеет место быть в передаче не только форм, но и цвета. Здесь можно вспомнить работы Микеланджело и работы Кандинского. Насколько упрощена передача действительности у последнего, но никто не посмеет назвать его «не художником», искусством стилизации тоже нужно владеть.

Существует два пути стилизации: изначально выполнять зарисовки объектов с натуры, а в

дальнейшем перерабатывать их в сторону выявления декоративных качеств либо же сразу выполнять стилизованную декоративную зарисовку, отталкиваясь от природных особенностей объектов.

В качестве объектов стилизации используются объекты флоры и фауны, как реальные, так и вымышленные. В процессе декоративного изображения возможно свободное обращение не только с размерами элементов, но и с изменением пропорций, если данная деформация оправдана композиционной целью. Цвет и колорит композиции тоже подлежат преобразованию. Определившись, какой будет композиция – статичной или динамичной, учащийся начинает работать над изображением мотивов, из которых она выстраивается (например, цветка). При этом характерные особенности цветка могут быть максимально утрированы и доведены до знаковости.

Стилизация выступает мощным катализатором формирования художественного вкуса и развития творческих способностей. Занятия по стилизации растительных мотивов представляют огромный интерес, в том числе и профессиональный, для людей различных возрастных групп. На занятиях по декоративно-прикладному искусству, работая над стилизацией, студенты пытаются творчески подойти к заданиям. Стилизируют природные формы, включая в стилизацию различные декоративные элементы; создают целостную декоративную композицию. Разрабатывают оригинальные образы; самостоятельно составляют цветовое решение композиции; грамотно применяют композиционные средства, такие как симметрия, асимметрия, статика, динамика, контраст, нюанс, ритм, тождество, композиционный центр; используют различные техники для оригинального решения композиции.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что данный вид творчества требует от исполнителя большого абстрактного мышления, творческого воображения и внимания при стилизации и составлении декоративных композиций из геометрических элементов и растительных мотивов.

Декоративно-прикладное искусство развивается по своим законам и в то же время взаимодействует с искусством профессиональным. В связи с этим в рамках обучения стилизации студентов художественно-графических факультетов необходимо учитывать межпредметные связи с такими предметами, как «Формообразование», «Основы композиции», «Цветоведение».

Сталкиваясь с задачей декорирования художественной вещи или предмета декоративно-при-

кладного искусства, студенты зачастую испытывают затруднения при выполнении стилизации, не имеют должного опыта стилизации природных мотивов. Поэтому в практике работы художествен-

но-графических факультетов педагогических университетов не вызывает сомнения значимость изучения стилизации на занятиях декоративно-прикладного искусства.

Примечание:

- ¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 240.

Библиографический список

1. Алпатова И.А. Набойка. Русское декоративное искусство. – М., 1962. – С. 215.
2. Горяева Н.А., Островская О.В. Декоративно-прикладное искусство в жизни человека. – М., 2000.
3. Ерошкин В.Ф. Изображение орнаментальных тканей и растительных мотивов: метод. указания. – Омск, 1992. – С. 123.
4. Ерошкин В. Ф. Принципы стилизации: метод. указания. – Омск, 1993. – С. 172.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 245.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: Питер, 2000. – С. 177.
7. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М., 1959. – 235 с.
8. Некрасов А.И. Русское народное искусство. – М., 1924.
9. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. Теория и практика. – М., 1983.

T.A. YAGUPOVA

INFLUENCE OF STYLIZATION ON DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS ARTLY – GRAPHIC FACULTIES

In article stylization, as one of means of development creative abilities of students is considered. Its influence on development of perception, imagination, is evident – figurative thinking. Problems of working out and creation of new techniques are designated.

Key words: creative abilities, technique, perception, imagination, innovative education, it is decorative – applied art, stylization.



РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»:

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, ректор Орловского государственного университета, председатель докторского диссертационного совета по методике математики и профессиональному образованию, действительный член Международной академии информатизации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Орловского государственного университета, директор Орловского филиала Института содержания и методов обучения Российской академии образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

БЕЛЕВИТИНА Т.М. – ответственный редактор журнала «Ученые записки Орловского государственного университета»;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционной коллегии) – кандидат филологических наук, начальник научно-исследовательского сектора Орловского государственного университета;

АЛЕКСЕЕВ А.П. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин философского факультета Московского государственного университета;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного, председатель докторского диссертационного совета по русскому языку и методике его преподавания Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

ЗОЛОТАРЕВ Ю.В. – доктор медицинских наук, профессор, директор медицинского института Орловского государственного университета, отличник здравоохранения;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета, директор НИИ филологии Орловского государственного университета;

ИСАЕВАН И.И. – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Белгородского государственного университета;

КАПУСТИН А.Я. – доктор юридических наук, профессор, декан юридического факультета, заведующий кафедрой международного права Российского университета дружбы народов, вице-президент Российского отделения Ассоциации международного права;

КОЛЕСНИКОВА А.Ф. – доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры почвоведения и прикладной биологии, директор НИИ естественных наук Орловского государственного университета, заслуженный деятель науки РСФСР, действительный член Международной Российской экологической академии;

ЛЬВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией обучения русскому (родному) языку Института содержания и методов обучения Российской академии образования;

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, председатель докторского диссертационного совета по истории России Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

ОСКОТСКАЯ Э.Р. – доктор химических наук, профессор, заведующая кафедрой химии Орловского государственного университета, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

ПАХАРЬ Л.И. – доктор философских наук, профессор Орловского государственного университета, академик Академии социальных наук, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

ПИВЕНЬ В.Ф. – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической физики и математического моделирования Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

РЕПИН О.А. – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой Самарского экономического университета;

СЕДОВ Е.Н. – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Российской академии сельскохозяйственных наук, заслуженный деятель науки РФ, заведующий отделом селекции семенных культур ВНИИСПК;

СЕРЕГИНА Т.В. – кандидат философских наук, профессор, декан философского факультета, директор НИИ проблем провинциальной культуры Орловского государственного университета;

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, профессор, декан факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета, почетный доктор Бирмингемского и Нью-Йоркского университетов;

ТЫРТЫШНИКОВ Е.Е. – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук, заместитель директора Института вычислительной математики Российской академии наук;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор Орловского государственного университета, действительный член Международной педагогической академии;

ШАБАНОВ Н.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания изобразительного искусства Курского государственного университета, член Союза дизайнеров России, член Международной ассоциации изобразительных искусств им. И. А. Пюнеско.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ»

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, ректор Орловского государственного университета, председатель докторского диссертационного совета по методике математики и профессиональному образованию, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, действительный член Международной академии информатизации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Орловского государственного университета, директор Орловского филиала Института содержания и методов обучения Российской академии образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

БЕЛЕВИТИНА Т.М. – ответственный редактор журнала «Ученые записки Орловского государственного университета»;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционной коллегии) – кандидат филологических наук, начальник научно-исследовательского сектора Орловского государственного университета;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой истории русской литературы XI–XIX веков Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

АРОНОВА С.А. – доктор экономических наук, доцент, декан факультета экономики и управления Орловского государственного университета;

БАХВАЛОВА Т.В. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка Орловского государственного университета, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации;

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, заведующая кафедрой всеобщей истории Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета, директор НИИ филологии Орловского государственного университета;

КРЮЧКОВА Т.Б. – доктор филологических наук, профессор, зам. руководителя научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН;

ЛИТВИН Ф.А. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заслуженный деятель науки РСФСР;

МАРКОВИЧЕВА Е.В. – кандидат юридических наук, доцент, декан юридического факультета Орловского государственного университета;

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, председатель докторского диссертационного совета по истории России Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

МИХАЛЬЧЕНКО В.Ю. – доктор филологических наук, профессор, академик Российской академии естественных наук и Российской академии лингвистических наук, руководитель Научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русской литературы XX – XXI веков и истории зарубежной литературы Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

НАЗАРОВА Г.Ф. – кандидат философских наук, профессор кафедры философии и культурологии Орловского государственного университета;

НИКИФОРОВ В.А. – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой международного и международного частного права, директор НИИ правовых проблем ОГУ;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой декоративно-прикладного искусства и графики Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета;

РЫМШИНА Т.А. – кандидат искусствоведческих наук, доцент кафедры дизайна Орловского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

СЕРЕГИНА Т.В. – кандидат философских наук, профессор, декан философского факультета, директор НИИ проблем провинциальной культуры Орловского государственного университета;

ТЮРИКОВА Г.Н. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, декан социального факультета, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики Орловского государственного университета, действительный член Международной педагогической академии.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

В начале статьи помещаются инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация на русском языке объемом 40–50 слов.

Статья объемом 4–15 страниц формата А4 должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.rtf шрифтом Times New Roman Cyr, размером 14 pt, через один интервал, возможен формат *.pm6 или *.pm65.

Параметры документа: верхнее поле – 25 мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм. Номерация страниц проставляется от центра, внизу страницы. Формулы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation (Вставка – Объект – Создание – Microsoft Equation). Символы можно вставлять с помощью операции в Word (Вставка – Символ). Диаграммы располагаются в тексте с использованием программы Microsoft Excel (Вставка – Объект – Создание – Диаграмма Microsoft Excel). Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме, лучше применять штриховку (Формат автофигуры – Цвета и линии – Цвет – Способы заливки – Узор). Схемы создаются с помощью панели инструментов Рисование, фотографии и рисунки в формате *.tif или *.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi и прилагаться отдельными файлами.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

В конце статьи должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл. Инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи и аннотация должны быть переведены на английский язык и размещены в конце статьи. Здесь же помещаются сведения об авторе (авторах) – ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактные телефоны*.

Обязательным условием для публикации статьи является наличие в ней ключевых слов (5–6 наименований).

В редакционную коллегия статью передается качественно распечатанной на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом на дискете 3,5' (CD диске).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несет автор (авторы).

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

ВНИМАНИЕ: Статьи лиц, не имеющих ученой степени, заверяются также их научными руководителями.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.



УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ «ГУМАНИТАРНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ»

№ 3

ЧАСТЬ 2

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС 77-29955 от 17.10.2007

Включен в каталог «Издания органов НТИ» ОАО Агентство «Роспечать» (почтовый индекс: 66005)

Ответственный редактор: *Белевитина Т.М.*

Компьютерная верстка: *Канатникова Л.Т.*

Дизайн обложки: *Никифоров А.В.*

Корректурa: *Гудкова А.А.*

Подписано в печать 25.09.2010 г. Формат 60х84 1/8. Печать оперативная. Бумага офсетная.

Гарнитура PragmatikaC. Объем 46,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 151.

Отпечатано с готового оригинал-макета в редакционно-издательском отделе

ГОУВПО «Орловский государственный университет»

302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95. Тел./факс (4862) 74-45-08.