

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
ОРЛОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 2

ОРЕЛ—2011

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

## НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 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), Александрова А.П., Алексеев А.П., 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: utchen-zap@univ-orel.ru

ISSN 1998-2720

© Коллектив авторов, 2011

© Орловский государственный университет, 2011

## СОДЕРЖАНИЕ

## ЭКОНОМИКА

|                                                        |                                                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>А.М. Дрогайцев</i>                                  | Пенсионная система в среднесрочной и долгосрочной перспективе                                                                                                                    | 5  |
| <i>В.А. Зюзин</i>                                      | Перспективы развития жилищного строительства в Орловской области                                                                                                                 | 10 |
| <i>О.А. Крюкова,<br/>А.Ф. Мартынов<br/>А.А. Осипов</i> | Типология регионов ЦФО по факторам воспроизводства трудового потенциала                                                                                                          | 15 |
|                                                        | Состояние и направления развития отечественного пивоваренного подкомплекса и его сырьевой базы                                                                                   | 20 |
| <i>Е.В. Стрижов</i>                                    | Государственное регулирование структурных сдвигов в экономике                                                                                                                    | 26 |
| <i>С.А. Халин</i>                                      | Формирование системы государственной поддержки инновационного развития предприятий пищевой промышленности на основе применения льготной тарификации услуг естественных монополий | 29 |
| <i>Н.Н. Цикорев,<br/>Л.В. Навасардян</i>               | Экономическая свобода как фактор формирования и развития кластеров: международный уровень и положение Российской Федерации                                                       | 37 |

## ИСТОРИЯ

|                       |                                                                                                                                          |    |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Л.В. Клепикова</i> | Импульсы глобализации в образовательных практиках XVII–XVIII вв.                                                                         | 41 |
| <i>В.М. Кузьмина</i>  | Особенности деятельности творческой интеллигенции в новых социально-экономических условиях модернизации (1950–1960-е годы)               | 45 |
| <i>Л.В. Мурских</i>   | Из истории женского среднего образования в городе Орле во второй половине XIX – начале XX в.                                             | 49 |
| <i>Г.П. Поляков</i>   | Музей церковных древностей при Орловском церковном историко-археологическом обществе (по докладу П.С. Ткачевского от 27 августа 1910 г.) | 53 |
| <i>А.А. Хортов</i>    | Политика США в отношении СФРЮ в период ее распада (1991–1992 гг.)                                                                        | 58 |

## ФИЛОСОФИЯ

|                         |                                                                                                                            |    |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>С.М. Губанenkova</i> | Национальная идентификация – важнейшее условие формирования и развития национальных культур (в воззрениях Н.С. Трубецкого) | 65 |
| <i>Е.В. Ковалева</i>    | О платонических истоках русского эстетического сознания                                                                    | 70 |
| <i>И.А. Купцова</i>     | Социокультурные издержки развития и творческий потенциал современной русской провинции                                     | 75 |
| <i>С.В. Шакарбиева</i>  | Социальное проектирование в молодежной среде в условиях формирования гражданского общества                                 | 84 |

## РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

|                                   |                                                                                                        |    |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Л.А. Бойко,<br/>П.Е. Бойко</i> | Всеобщая диалектика религиозного сознания Г.В.Ф. Гегеля и перспективы развития христианской идеи       | 88 |
| <i>В.В. Петрунин</i>              | Экофильные идеи социального учения русского православия                                                | 93 |
| <i>О.Г. Курдюмов</i>              | Вопрос о происхождении русского религиозного скопчества в дореволюционной исследовательской литературе | 97 |

## ФИЛОЛОГИЯ

|                        |                                                                                                                                |     |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Н.В. Булавина</i>   | Особенности словообразования отсубстантивных конкретных одушевленных имён существительных (на материале СМИ)                   | 101 |
| <i>О.Н. Веселова</i>   | Проблема традиции в современном литературоведении                                                                              | 106 |
| <i>А.В. Вдовиченко</i> | Витгенштейн о всеобщем знании: лингвистические и внелингвистические основания                                                  | 115 |
| <i>Н.Л. Ермакова</i>   | Трудности изучения сложноподчиненных сравнительных предложений в языке лирики XIX–XX веков                                     | 121 |
| <i>Е.М. Коньшев</i>    | Парадоксы просветительской философии в романе Достоевского «Преступление и наказание»                                          | 128 |
| <i>А.А. Логачева</i>   | Об интегративных уроках повторения синтаксиса в XI классе                                                                      | 134 |
| <i>А.Р. Лукинова</i>   | Слово «душистый» в поэзии А. А. Фета                                                                                           | 139 |
| <i>В.Н. Мусатов</i>    | Образование полисемантических существительных с нулевым суффиксом, совмещающих значения лексических и синтаксических дериватов | 146 |
| <i>Е.А. Таныгина</i>   | Проблема соотношения знания и наименования (на примере цветообозначения чёрный)                                                | 154 |

## ПРАВО

|                       |                                                                                                            |     |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>В.И. Бырлэдяну</i> | Правовая система субъекта Российской Федерации: некоторые теоретические и конституционно-правовые проблемы | 160 |
| <i>Д.С. Воробьев</i>  | Гарантии единства законности в интересах безопасности политической системы современной России              | 167 |
| <i>Д.С. Воробьев</i>  | Гарантии единства системы управления в интересах безопасности политической системы современной России      | 170 |
| <i>В.А. Никифоров</i> | Принципы, методы в структуре международно-правового механизма регулирования мирового торгового оборота     | 173 |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>В.И. Опрятков</i> | Геральдика и вексиллология как науки о государственных символах и их соотношении с конституционным правом . . . . .                                                                                                                             | 177 |
| <i>Г.А. Русанов</i>  | Невозможность саморегулирования экономических отношений без правового воздействия и недостаточность охраны экономических отношений средствами иных отраслей права как граница уголовно-правового воздействия государства на экономику . . . . . | 181 |
| <i>А.Ю. Хабарова</i> | Правовое регулирование семейных отношений с участием иностранного элемента . . . . .                                                                                                                                                            | 186 |

## ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

|                                                                      |                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Е.В. Александрова,</i><br><i>И.И. Зубова</i>                      | Профессиональная направленность изучения математики в аграрных вузах . . . . .                                                                                           | 191 |
| <i>З.А. Ахметжанова</i>                                              | Интерпретация концепта «Родина» в полиэтнической школе . . . . .                                                                                                         | 200 |
| <i>О.А. Бобылёва</i>                                                 | Ценности социального воспитания в наследии отечественных педагогов начала XX века . . . . .                                                                              | 204 |
| <i>Е.В. Дьякова</i>                                                  | Содержание образа «Я» учащихся с нарушением интеллектуального развития на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту . . . . .                        | 211 |
| <i>Н.В. Ефремичева</i>                                               | Становление понятия «профессиональная компетентность» в теории и практике профессионального образования . . . . .                                                        | 216 |
| <i>О.В. Жильцова</i>                                                 | Использование художественного фильма «Tess Of The D'Urbervilles» на занятиях иностранного языка в нефилологическом вузе (теоретический и практический аспекты) . . . . . | 222 |
| <i>О.В. Жильцова</i>                                                 | К вопросу о конфликте культур в толковании концептов «воздух» и «AIR» в русском и английском языковых сознаниях и о роли языковой личности в этом процессе . . . . .     | 225 |
| <i>Л.Н. Колесникова</i>                                              | Воздействие внешнего вида преподавателя как психолого-педагогическая и риторическая проблемы . . . . .                                                                   | 229 |
| <i>Г. Е. Котькова</i>                                                | Непрерывное образование в сельском адаптивном комплексе . . . . .                                                                                                        | 237 |
| <i>Л.Е. Кузнецова</i>                                                | Возможности использования современной английской безэквивалентной лексики при формировании иноязычной языковой культуры у специалистов культурной сферы в вузе . . . . . | 243 |
| <i>М.В. Малявкина</i>                                                | Перспективы профессионального образования в России на основе национальной традиции Православной культуры . . . . .                                                       | 248 |
| <i>В.С. Макеева,</i><br><i>С.В. Шавырина</i><br><i>А.М. Митяева</i>  | Индивидуально-типологический подход в физическом воспитании студентов вуза . . . . .                                                                                     | 253 |
| <i>О.А. Никитина</i><br><i>А.А. Новикова</i>                         | Компетентностно-проектная модель высшего образования в условиях его модернизации в России . . . . .                                                                      | 258 |
| <i>П.И. Образцов,</i><br><i>Н.Г. Акатова</i><br><i>К.В. Озолин</i>   | Эпистемный анализ методических подходов преподавания математики . . . . .                                                                                                | 265 |
| <i>Е.С. Пелепейченко</i>                                             | Особенности организации самостоятельной работы студентов средствами Интернет-технологий . . . . .                                                                        | 271 |
| <i>Н.Т. Рожков</i><br><i>А.Р. Садыкова</i><br><i>Е.А. Санкова</i>    | Проектирование технологии обучения студентов неязыковых вузов в системе подготовки государственных служащих . . . . .                                                    | 275 |
| <i>О.Н. Свечникова</i>                                               | Формирование коммуникативных умений у будущих специалистов социально-культурного сервиса и туризма в вузе . . . . .                                                      | 283 |
| <i>М.С. Семченко</i>                                                 | Совершенствование экономической культуры учителей искусства в системе повышения квалификации . . . . .                                                                   | 290 |
| <i>Н.В. Сердюк</i><br><i>С.П. Сорокоумов</i>                         | Первопричина конфликта . . . . .                                                                                                                                         | 295 |
| <i>С.П. Сорокоумов</i>                                               | Эвристика и послевузовское профессиональное образование . . . . .                                                                                                        | 300 |
| <i>А.С. Сурков,</i><br><i>А.В. Никитина</i><br><i>Ю.С. Чан-ха-ли</i> | Построение теоретической модели формирования картографической грамотности студентов в вузе средствами профессионально ориентированной технологии обучения . . . . .      | 304 |
|                                                                      | Типология грамматических заданий, формирующих грамматическую способность учащихся при изучении причастия . . . . .                                                       | 312 |
|                                                                      | Психологические аспекты проблемы стратегии поведения в конфликте по отношению к представителю противоположного пола . . . . .                                            | 319 |
|                                                                      | Педагогика понимания в деятельности руководителя органа внутренних дел . . . . .                                                                                         | 323 |
|                                                                      | Современное профессиональное образование с позиции развития профессиональных компетенций . . . . .                                                                       | 326 |
|                                                                      | Диверсификация как фактор современного образовательного процесса . . . . .                                                                                               | 330 |
|                                                                      | Формирование межпредметных связей средствами инфокоммуникационных технологий при реализации модели портала поддержки специальности . . . . .                             | 335 |
|                                                                      | Теоретические основы развития у школьников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности при формировании лингвистической компетенции . . . . .              | 341 |

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

|                   |                                                                                                       |     |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>В.И. Юдина</i> | Основные тенденции развития провинциальной музыкальной культуры во второй половине XIX века . . . . . | 346 |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Редакционно-издательская коллегия журнала «Ученые записки Орловского государственного университета» . . . . . | 354 |
| Редакционно-издательская коллегия серии «Гуманитарные и социальные науки» . . . . .                           | 355 |
| Требования к оформлению статьи «Ученые записки Орловского государственного университета» . . . . .            | 356 |

**А.М. ДРОГАЙЦЕВ**, аспирант кафедры прикладных экономических дисциплин Орловского государственного университета  
Тел. 8-906-571-92-07; drogaiceffam@yandex.ru

## ПЕНСИОННАЯ СИСТЕМА В СРЕДНЕСРОЧНОЙ И ДОЛГОСРОЧНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

*В данной статье рассматривается положение пенсионной системы России в настоящее время, главные причины низкого уровня пенсий, нарастающие проблемы стратегии совершенствования пенсионной системы, а также перспективные нововведения, призванные повысить размер пенсии. Выделены основные направления пенсионной реформы. В таблице представлены цели пенсионной реформы и за счёт чего они будут решены в среднесрочной и долгосрочной перспективе.*

*Ключевые слова: пенсионная система, пенсия, пенсионная реформа, Пенсионный фонд, страховое свидетельство, страховые взносы, индексация, прожиточный минимум, минимальный уровень пенсионного обеспечения, пенсионный капитал, накопительная часть пенсии.*

Для начала необходимо разобраться, что же такое «достойная пенсия», какой она должна быть и сколько потребуется финансовых ресурсов для таких выплат всем пенсионерам в масштабах страны [1, с. 127]. По стандартам Международной организации труда пенсионная система любой цивилизованной страны должна решать две взаимосвязанные между собой задачи: при выходе на пенсию работников с низкой зарплатой не допустить их попадания «в ловушку бедности», что касается работников со средними и высокими заработками, необходимо, чтобы их пенсии были сопоставимы с получаемой ранее заработной платой. А именно: размер пенсии после 30 лет трудового (страхового) стажа должен быть не менее 40% зарплаты квалифицированного рабочего. Стандарты Европейской социальной хартии еще выше: после 35–40 лет страхового стажа пенсия должна составлять не менее 50–60% от зарплаты.

В России уровень пенсий в два-три раза ниже указанных стандартов: почти 60% пенсионеров получают пенсию ниже или чуть выше прожиточного минимума. Если бы некоторые регионы и крупные компании не доплачивали пенсионерам за счет своих бюджетов, то картина была бы еще более неприглядной.

Главные причины – крайне низкие зарплаты большинства работающих в стране, а также устройство самих пенсионных институтов, размеры страховых тарифов, не позволяющие большинству заработать приемлемую по размеру пенсию. Еще один минус – запредельно высокая дифференциация заработков: на долю 10% самых обеспеченных граждан приходится более трети всего объема заработной платы, а на долю 10% наименее обеспеченных – всего 1,4%.

Валоризация решает вопрос «возврата долгов» пенсионерам, трудовая деятельность которых протекала в советское время. Ведь средние размеры пенсии, выплачиваемой до 1991 года, составляли по покупательной способности 2,5 прожиточных минимума (сейчас – всего 1,25), а по коэффициенту замещения – 55% (сейчас – 23%). При этом надо понимать, что если ставится задача серьезного увеличения пенсий, то надо предусмот-



реть и конкретное финансовое обеспечение такого роста. Вариантов тут немного: либо сократить расходы пенсионной системы, либо увеличить ее доходы. Самый непопулярный (хотя многие европейские государства к нему уже прибегли или обсуждают такую возможность) – это повышение пенсионного возраста. Такой подход в нашей стране использоваться, по крайней мере в обозримом будущем, не будет – на то есть политическое решение руководителей государства. Значит, остается второй вариант: увеличение поступлений в Пенсионный фонд. А это можно сделать только за счет повышения страховых тарифов, по которым работодатели делают отчисления во внебюджетные социальные фонды за своих работников.

Сейчас совокупный объем затрат на пенсионное обеспечение составляет 5,8% ВВП, а при повышении размеров пенсий, как это предусмотрено обсуждаемыми законопроектами, его величина возрастет до 7,4% ВВП в 2012 году. Опыт экономически развитых стран свидетельствует, что на каждый процент доли пенсионеров в общей численности населения необходимо расходовать 0,4–0,6% ВВП. Для России это означает, что расходы, обеспечивающие приемлемый уровень пенсий, должны составлять не менее 8,4% ВВП. Страны Западной Европы тратят на пенсионное обеспечение в среднем 12% ВВП. США при гораздо меньшем удельном весе пенсионеров в структуре населения (по сравнению с Россией) – более 8% ВВП. А совокупные расходы на заработную плату (без налогов) и пенсии в странах Западной Европы и США составляют 55–60% ВВП (у нас – 30%). Следовательно, о поддержке какого именно уровня конкурентоспособности отечественных производителей и российской экономики ведется речь? Ведь стоимость затрат на рабочую силу по сравнению с западными стандартами у нас занижена в разы.

При разработке стратегии и тактики совершенствования пенсионной системы также важно учесть нарастающие проблемы, прежде всего быстрое старение населения. Это, кстати, потребует и увеличения расходов на медицинскую и социальную помощь пожилым. По сравнению с развитыми странами Россия тратит на это втрое меньше средств в расчете на одного пенсионера, что, по сути, означает дискриминацию пожилого населения.

Перспективным нововведением является замена страхового пенсионного свидетельства на специальные социальные карты, напоминающие по принципам работы банковские.

Следующий шаг – объединить всех действительных и будущих пенсионеров страны в единую электронную сеть. Система позволит в несколько раз ускорить работу по приемке и оформлению документов от застрахованного лица. Любой человек может, пользуясь терминалом, получить всю необходимую информацию, не задействуя работников фонда. Специальные терминалы необходимо расположить во всех населенных пунктах. В карте необходимо выделить несколько блоков информации, так что ее можно использовать как платежное, транспортное средство, при получении медицинских услуг, услуг социального страхования.

Всем известно, что сегодня при обращении в социальные учреждения люди сталкиваются с проблемой очередей. Да и коррупционный фактор имеет место, когда в оформлении документов участвует много специалистов. Внедрение социальной карты позволит сократить работу при оформлении пенсии, выполнить ее могут всего два сотрудника фонда: один вносит данные в общефедеральную электронную базу, а другой сканирует все необходимые документы – паспорт, трудовую книжку, страховое свидетельство.

Параллельно с картой можно продолжать пользоваться страховым свидетельством старого образца. Развитие социальной карты будет способствовать росту информированности граждан об их социальных правах и возможностях их реализации, в том числе в части пенсионной системы. В частности, социальная карта позволит отслеживать состояние индивидуальных лицевых счетов в ПФР.

С 1 января 2010 года отменили единый социальный налог (ЕСН), а вместо него ввели прямые страховые взносы во внебюджетные фонды пенсионного обязательного медицинского и социального страхования [2]. В 2010 году общий размер страховых взносов останется на уровне предыдущего года: ЕСН – 26 процентов от фонда оплаты труда. Из них 20% направляются в Пенсионный фонд, 2,9% – в фонд соцстрахования, 3,1% – в Федеральный и территориальные фонды медицинского страхования. С 1 января 2011 года ставка страховых взносов увеличится до 34%. Из них 26% – в ПФР, 2,9% – в ФСС и 5,1% – в ФОМС. Для тех работодателей, которые платят льготные налоги, тариф отчислений будет расти постепенно с 2011 по 2014 год.

С введением страховых взносов пенсии целиком выплачиваются за счет средств Пенсионного фонда, поэтому базовую и страховую части пенсии объединили, и пенсия теперь состоит из двух частей –

страховой и накопительной (для лиц 1967 года рождения и моложе). При этом ввели фиксированный базовый размер пенсии, который входит в страховую часть пенсии и индексируется вместе с ней.

Всем получателям трудовых пенсий вместо базовой части пенсии ввели фиксированный базовый размер страховой части трудовой пенсии, с 1 января 2010 года его сумма составила 2562 рубля [3]. Причем у лиц, достигших 80 лет или являющихся инвалидами первой группы, а также у лиц, имеющих на иждивении нетрудоспособных членов семьи, фиксированный базовый размер страховой части пенсии установлен в повышенном размере (5124 рубля). Кроме того, лицам, имеющим на иждивении одного нетрудоспособного члена семьи, он установлен в сумме 3416 рублей в месяц; двух нетрудоспособных членов семьи – 4270 рублей в месяц; трех и более нетрудоспособных членов семьи – 5124 рубля.

Коэффициент индексации размера страховой части трудовой пенсии по старости, размеров трудовой пенсии по инвалидности и трудовой пенсии по случаю потери кормильца определяется Правительством Российской Федерации исходя из уровня роста цен за соответствующий период (Постановление Правительства Российской Федерации от 18.03.10 №167 «Об утверждении коэффициента дополнительного увеличения с 1 апреля 2010 года размера страховой части трудовой пенсии по старости и размеров трудовой пенсии по инвалидности и трудовой пенсии по случаю потери кормильца»).

Для повышения уровня жизни неработающих пенсионеров, получающих пенсию (вместе со всеми социальными выплатами) ниже прожиточного минимума, ввели понятие «минимальный уровень пенсионного обеспечения». Это значит, что пенсия наряду с другими мерами государственной социальной поддержки не может быть ниже прожиточного минимума, установленного в субъекте Российской Федерации. Для реализации этого положения закона ввели социальные доплаты к пенсии. Если прожиточный минимум субъекта ниже федерального прожиточного минимума, доплату к пенсии профинансирует федеральный бюджет. Если выше, то доплату выплатит местный бюджет.

Замена налога на страховые выплаты призвана не только облегчить жизнь пожилым людям, но и снять финансовую нагрузку с федерального бюджета.

Если не будет увеличен тариф страховых взносов, любое увеличение пенсий будет задевать фе-

деральный бюджет. Теперь же федеральный бюджет останется нетронутым – оплачивать очередной этап пенсионной реформы будут работодатели. И если на первом этапе замены налога выплатами, в 2010 году, замена была во многом номинальной – размер финансовой нагрузки на предпринимателей не вырос, то в дальнейшем расходы работодателей возрастут. А поскольку серьезного увеличения доходов на российских предприятиях не прогнозируют, предприниматели будут вынуждены «оптимизировать» расходы. Заложниками оптимизации станут уже не сегодняшние пенсионеры, а будущие.

Это неизбежно приведет к увеличению административных барьеров в бизнесе, к увеличению проверок. Дополнительный финансовый контроль налогоплательщика – подключаются органы внебюджетных фондов.

В условиях мирового финансового и экономического кризиса было бы уместно ввести мораторий на любые шаги, увеличивающие финансовое бремя российских предприятий.

Можно выделить основные направления пенсионной реформы – принятые законопроекты по пенсионной реформе предусматривают, во-первых, возрождение системы социального страхования и, во-вторых, реализацию двух программ по повышению размера пенсий. Это коснется тех, кто работал стаж в советское время, и им будет установлена социальная доплата до величины прожиточного минимума пенсионера, чей совокупный доход ниже этого показателя.

То есть существенно вырастут пенсии людей старшего поколения, труд которых, к сожалению, не получил должной оценки при проведении пенсионных реформ 2002 года. Будет решен и вопрос, который неоднократно ставился в обществе, – пенсия должна быть не ниже прожиточного уровня.

Финансироваться такие доплаты будут за счет средств федерального бюджета.

Разработчики нового российского пенсионного законодательства ориентировались на нормы, определенные Конвенцией Международной организации труда, а именно: 40% заработка, с которого уплачивались взносы на пенсионное страхование, при общем стаже не менее 30 лет для мужчин и 25 лет для женщин.

В связи с изложенным можно выделить несколько целей развития пенсионной системы в среднесрочном и долгосрочном периоде, представленных в таблице 1:

Таблица 1 – Цели пенсионной реформы

| Цели пенсионной реформы                                                                                       | За счет чего будут решаться в перспективе:                                                                                                         |                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
|                                                                                                               | среднесрочной                                                                                                                                      | долгосрочной                                                   |
| Заявленные в программных документах правительства, прямые                                                     |                                                                                                                                                    |                                                                |
| 1. Усиление страховых принципов в пенсионном обеспечении                                                      | Установление тесной связи между размером пенсии и прошлыми заработками пенсионеров, а также величиной страховых взносов, уплаченных за них в ПФ РФ | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |
| 2. Повышение реального размера пенсий                                                                         | Регулярная индексация пенсий, в том числе темпами, опережающими рост цен                                                                           | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |
|                                                                                                               |                                                                                                                                                    | Развитие дополнительного пенсионного обеспечения и страхования |
| 3. Обеспечение финансовой устойчивости и сбалансированности пенсионной системы                                | Повышение реального уровня пенсионного обеспечения при условии поддержания финансовой устойчивости пенсионной системы                              | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |
|                                                                                                               | Создание неперсонифицированного резерва ПФ РФ                                                                                                      | Развитие дополнительного пенсионного обеспечения и страхования |
|                                                                                                               | Реформирование пенсионного обеспечения в связи с особыми условиями труда                                                                           |                                                                |
| Заявленные в программных документах правительства, косвенные                                                  |                                                                                                                                                    |                                                                |
| 4. Вовлечение сбережений граждан в инвестиционный процесс через страхование                                   | Создание стимулов для развития долгосрочного страхования жизни, включая пенсионное страхование; развитие дополнительного пенсионного обеспечения   |                                                                |
| Подразумеваемые, косвенные                                                                                    |                                                                                                                                                    |                                                                |
| 5. Увеличение объема долгосрочного кредитования в экономике                                                   | Создание благоприятных условий для деятельности институциональных инвесторов (включая негосударственные пенсионные фонды)                          | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |
| 6. Легализация трудовых доходов и стимулирование сокращения неформального сектора на рынке труда посредством: | Установление тесной связи между размером пенсии и прошлыми заработками пенсионеров, а также величиной страховых взносов, уплаченных за них в ПФ РФ |                                                                |
| — повышения заинтересованности работника в уплате отчислений в пенсионную систему                             | Установление тесной связи между размером пенсии и прошлыми заработками пенсионеров, а также величиной страховых взносов, уплаченных за них в ПФ РФ | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |
| 7. Обеспечение прозрачности пенсионной системы                                                                | Определение правового статуса основных участников пенсионной системы — ПФ и государственной управляющей компании                                   | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |
|                                                                                                               | Ограничение монополизма ПФ в пенсионной сфере. Развитие конкуренции на рынке обязательных пенсионных накоплений                                    |                                                                |
| 8. Обеспечение независимости пенсионной системы от влияния политических факторов                              | Четкое ограничение функций государства в пенсионной системе                                                                                        | Развитие накопительной составляющей пенсионной системы         |



В развитых странах думать о будущей пенсии принято с самого начала трудовой деятельности. Это называется пенсионной культурой. Она должна быть неотъемлемой частью общей финансовой грамотности современного молодого человека. Каждый должен иметь представление о том, из чего складывается его будущая пенсия. Для получения достойной пенсии необходимо соблюдение следующих условий: во-первых, это легальная заработная плата (никаких конвертов), вовремя и

в полном объеме перечисленные работодателем страховые взносы. Во-вторых, молодежь должна научиться увеличивать свой пенсионный капитал и грамотно управлять его накопительной частью.

И здесь надо сказать, что государство приступило к совершенствованию пенсионной системы в непростых экономических условиях. Но это необходимо делать именно сейчас. Ведь достойная жизнь наших пенсионеров – это ответственность власти, всего общества.

#### Библиографический список

1. Пенсионная реформа в России [Текст]: учеб. пособие / М.Ю. Зурабов; под. ред. М.Ю. Зурабова. – М.: Инфра-М, 2005. – 328 с.
2. Федеральный закон от 24.07.2009 № 212-ФЗ «О страховых взносах в Пенсионный фонд Российской Федерации, Фонд социального страхования Российской Федерации, Федеральный фонд обязательного медицинского страхования и территориальные фонды обязательного медицинского страхования» // ГАРАНТ. Справочно-правовая система [Электронный ресурс] / НПО «Гарант-сервис». Версия от 17.08.2010 г.
3. Федеральный закон от 17.12.2001 № 173-ФЗ «О трудовых пенсиях в Российской Федерации» в ред. Федерального закона от 24.07.2009 № 213-ФЗ // ГАРАНТ. Справочно-правовая система [Электронный ресурс] / НПО «Гарант-сервис». Версия от 17.08.2010 г.
4. Программа социально-экономического развития РФ на среднесрочную перспективу (2002–2004 годы) / Утверждена распоряжением Правительства РФ от 10 июля 2001 г. № 910-р (в ред. Постановления Правительства РФ от 06.06.2002 № 388) (<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=37089>)
5. Программа социально-экономического развития РФ на среднесрочную перспективу (2003–2005 годы) / Утверждена Правительством РФ от 15 августа 2003 г. № 1163-р. (<http://www.transfusion.ru/doc/rasp1163.htm>)
6. Программа социально-экономического развития РФ на среднесрочную перспективу (2006–2008 годы) / Утверждена Правительством РФ от 19 января 2006 г. № 38-р. (<http://www.akdi.ru/econom/program/41.htm>)

A.M. DROGAICEFF

#### PENSION SYSTEM IN INTERMEDIATE TERM AND LONG-TERM PROSPECT

*In given article position of pension system of Russia now, the main reasons of low level of the pension, accruing problems of strategy of perfection of pension system, and also the perspective innovations, called to raise the size of pension is considered. The basic directions of pension reform are allocated. In the table the purposes of pension reform and at the expense of what they will be solved in intermediate term and long-term prospect are presented.*

*Key words: pension system, pension, pension reform, the Pension fund, the insurance certificate, insurance payments, indexation, a living wage, a minimum level of provision of pensions, the pension capital, a memory part of pension.*

**В.А. ЗЮЗИН**, соискатель кафедры экономики и менеджмента,  
Федеральное государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования «Государственный  
университет – учебно-научно-производственный комплекс»  
Тел. 76-48-03, 8-920-800-42-81

## ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СТРОИТЕЛЬСТВА В ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*В статье выявлены основные проблемы, препятствующие поступательному развитию регионального строительного комплекса, и предложен вариант развития, снижающий их негативное влияние.*

*Ключевые слова:* **строительство, жилищный фонд, жилье.**

Жилье является одной из базовых ценностей, обеспечивающих гражданам ощущение экономической стабильности и безопасности, стимулирующих к эффективному труду и формирующих отношение граждан к органам исполнительной власти. Например, в структуре валового регионального продукта вид деятельность «Строительство» составил:

Таблица 1 – Социально-экономические показатели по виду деятельности «Строительство»

| Вид деятельности «Строительство»<br>по годам | Валовая добавленная стоимость |                  |
|----------------------------------------------|-------------------------------|------------------|
|                                              | всего, млн. рублей            | в % к объему ВРП |
| 2004                                         | 3 140,2                       | 6,8              |
| 2005                                         | 3 399,5                       | 6,4              |
| 2006                                         | 4 601,2                       | 7,1              |
| 2007                                         | 7 553,4                       | 9,8              |
| 2008                                         | 7 214,4                       | 7,6              |

Основными критериями оценки эффективности данного вида деятельности являются:

**1. Обеспеченность населения жильем.** Для Орловской области это значение составило:

Таблица 2 – Обеспеченность населения Орловской области жильем

|                                                                         | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|-------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Общая площадь жилых помещений, приходящаяся на 1 жителя, м <sup>2</sup> | 20,3 | 20,7 | 21,0 | 21,2 | 21,7 | 21,9 | 22,1 | 22,6 | 23,1 | 23,6 |
| из нее:                                                                 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| в городской местности                                                   | 18,7 | 19,1 | 19,4 | 19,4 | 19,8 | 20,1 | 20,3 | 22,3 | 22,8 | 23,5 |
| в сельской местности                                                    | 23,0 | 23,5 | 23,9 | 24,4 | 24,9 | 25,0 | 25,2 | 23,3 | 23,6 | 23,8 |
| Российская Федерация                                                    | 19,2 | 19,5 | 19,8 | 20,2 | 20,5 | 20,9 | 21,3 | 21,5 | 22,0 | 22,4 |

**2. Жилищный фонд и ввод жилья.** В нашем регионе городское строительство развива-

ется более высокими темпами в сравнении с сельским:

Таблица 3 – Жилищный фонд Орловской области

| Жилищный фонд, млн. м <sup>2</sup> | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| всего                              | 17,8 | 18,0 | 18,1 | 18,0 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,6 | 18,9 | 19,2 |
| городской                          | 10,4 | 10,5 | 10,6 | 10,5 | 10,7 | 10,7 | 10,7 | 11,8 | 12,0 | 12,3 |
| сельский                           | 7,4  | 7,5  | 7,5  | 7,5  | 7,5  | 7,5  | 7,5  | 6,8  | 6,9  | 6,9  |

Причем необходимо уточнить динамику этого показателя на основе данных о ежегодном вводе жилья:

Таблица 4 – Ежегодный ввод жилья в Орловской области

| Год  | Всего, тыс. м <sup>2</sup> | Из них жилые дома, построенные населением за счет собственных и заемных средств |                               |
|------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
|      |                            | тыс. м <sup>2</sup>                                                             | удельный вес в общем вводе, % |
| 2000 | 245,0                      | 151,8                                                                           | 61,9                          |
| 2001 | 246,2                      | 151,0                                                                           | 61,3                          |
| 2002 | 233,3                      | 131,4                                                                           | 56,3                          |
| 2003 | 239,4                      | 122,1                                                                           | 51,0                          |
| 2004 | 241,6                      | 119,2                                                                           | 49,3                          |
| 2005 | 247,9                      | 109,6                                                                           | 44,2                          |
| 2006 | 252,6                      | 82,7                                                                            | 32,8                          |
| 2007 | 310,0                      | 82,8                                                                            | 26,7                          |
| 2008 | 326,0                      | 93,2                                                                            | 28,6                          |
| 2009 | 301,6                      | 83,5                                                                            | 27,7                          |
| 2010 | 249,1                      |                                                                                 |                               |

Наиболее интересными являются тенденции изменения двух показателей, которые рассмотрим подробнее:

#### 1. Динамика ввода жилья.

В результате проведенного мониторинга ситуации в жилищной сфере в период 2000–2010 годов установлен среднегодовой («естественный») объем ввода жилья в размере 263 тыс. м<sup>2</sup> с пиковым (1 раз в три года) объемом ввода жилья, что в целом соответствует сроку возведения индивидуальных и многоквартирных жилых домов. Прирост ввода жилья в период 2007–2009 годов связан с проводимой на территории страны «дачной амнистией» с планируемым сроком завершения 1 января 2010 года (в июне 2009 года действие закона продлено до 2015 года). Анализируя ситуацию, следует отметить, что «задел» по многоквартирным домам, сформированный в докризисный период, постепенно сокращается и сегодня достиг критического уровня в 220 ты-

сяч м<sup>2</sup> (в июне 2009 года «задел» составлял около 350 тысяч м<sup>2</sup>).

Тем самым рынок жилья вполне прогнозируемо реагирует на снижение спроса населения на жилье адекватным снижением объемов ввода. Благодаря федеральным жилищным программам обеспечения жильем ветеранов ВОВ и Фонда ЖКХ в 2009–2010 годах региональной власти удалось поддержать застройщиков, имеющих невостребованное жилье в незавершенных многоквартирных домах высокой степени готовности, не допустив обрушения рынка долевого строительства (ежегодно приобреталось около 25% всех построенных квартир).

**2. Строительство жилья населением.** За период 2000–2009 годов объем жилья, построенного населением, снизился на 68 тыс. м<sup>2</sup> ежегодно вводимого жилья. Падение данных объемов строительства жилья обусловлено низким уровнем доходов населения Орловской области:

Таблица 5 – Уровень доходов населения Орловской области

|                                                                 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 |
|-----------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Все население                                                   | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| в том числе со среднедушевыми денежными доходами, руб. в месяц: |      |      |      |      |      |      |      |
| до 1000,0                                                       | 7,8  | 4,9  | 2,6  | 1,5  | 0,9  | 0,4  | 0,2  |
| 1000,1 – 1500,0                                                 | 13,1 | 9,6  | 6,2  | 4,0  | 2,7  | 1,2  | 0,9  |
| 1500,1 – 2000,0                                                 | 14,3 | 11,8 | 8,7  | 6,2  | 4,5  | 2,3  | 1,8  |
| 2000,1 – 3000,0                                                 | 23,7 | 22,2 | 19,1 | 15,4 | 12,0 | 7,3  | 6,1  |
| 3000,1 – 4000,0                                                 | 15,5 | 16,5 | 16,5 | 15,0 | 12,8 | 9,1  | 8,1  |
| 4000,0 – 5000,0                                                 | 9,5  | 11,2 | 12,6 | 12,7 | 11,7 | 9,4  | 8,9  |
| 5000,1 – 7000,0                                                 | 9,3  | 12,4 | 15,8 | 17,8 | 18,3 | 17,1 | 16,7 |
| 7000,0 – 12000,0                                                | 6,8  | 11,4 | 13,9 | 18,9 | 22,9 | 27,2 | 28,3 |
| свыше 12000,0                                                   | ...  | ...  | 4,6  | 8,5  | 14,2 | 26,0 | 29,0 |

При этом население часть средств предпочитает аккумулировать на банковских депозитах, что также отражает его доходы:

Таблица 6 – Уровень сбережений населения Орловской области, находящихся на банковских депозитах

| Год                  | 2004   | 2005   | 2006    | 2007    | 2008    | 2009    | Место по Российской Федерации, 2009 |
|----------------------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|-------------------------------------|
| Российская Федерация | 67 922 | 70 397 | 78 190  | 73 832  | 75 533  | 125 942 |                                     |
| ЦФО                  | 97 170 | 99 199 | 108 654 | 103 412 | 104 738 | 171 405 | 1                                   |
| Орловская область    | 39 763 | 39 769 | 43 192  | 41 880  | 48 752  | 78 441  | 41                                  |

Учитывая вышеизложенное, ключевой проблемой при выработке и реализации жилищной политики является обеспечение доступности жилья для жителей Орловской области, которая непосредственным образом влияет и на состояние демографических показателей региона, рост его населения.

Возможность создать семью, вырастить здоровых детей, выучить их и дать им дорогу в жизнь определяется в первую очередь наличием или отсутствием жилья, удовлетворяющего современным представлениям людей о комфортности. Причем в первую очередь решение этой проблемы актуально для молодых семей, определяющих будущее Орловской области.

Существующая государственная система жилищного обеспечения должна быть реорганизована посредством использования следующих принципов:

предоставление жилья из муниципальных фондов на условиях договора социального найма социально не защищенным слоям граждан;

стимулирование развития системы жилья на условиях найма (включая краткосрочный), так называемого сектора «арендного жилья»;

предоставление гражданам, имеющим небольшие собственные накопления, адресных целевых субсидий, позволяющих приобрести жилье с использованием кредитных (заемных) средств;

покупка и строительство гражданами жилья с использованием собственных и кредитных средств в рамках системы ипотечного жилищного кредитования, функционирующей на рыночных отношениях;

стимулирование создания товариществ собственников жилья.

В рамках выстроенной таким образом жилищной политики повышается эффективность использования средств бюджетов всех уровней, поскольку государственная поддержка носит исключительно адресный характер, дифференцирована в соответствии с доходами граждан и оказывается населению в пределах социальных норм жилья.

Она направлена на сглаживание диспропорций платежеспособного спроса различных слоев общества, так как поддерживает граждан с наименьшими доходами, не препятствуя гражданам, обладающим более высокими доходами, свободно реализовывать свои жилищные права, тем самым снимая социальную напряженность в обществе.

Наряду с этим рост ввода жилья сдерживается недостаточным привлечением инвестиций в строительство. Если эта проблема не будет решена, то возникнет дисбаланс между спросом и предложением, что приведет к значительному росту цен на жилищном рынке.

В настоящее время основным источником финансирования жилищного строительства являются средства населения в рамках крайне рискованных схем так называемого «долевого» участия или инвестирования в строительство.

Анализ строительного рынка показывает наличие большого количества строительных компаний, не обладающих необходимой финансовой устойчивостью, работающих за счет средств населения, при недостаточной ответственности за сроки, качество и конечную стоимость жилья перед потребителями. Действуя за счет денежных средств, собираемых напрямую от населения, застройщики не очень заинтересованы в совершенствовании сложившихся финансово-кредитных механизмов.

Банки также неохотно кредитуют строителей из-за значительных строительных рисков, которые обусловлены тем, что построенное жилье может быть не реализовано в предусмотренные сроки,

что не даст возможности застройщикам своевременно расплатиться по кредитам.

Снижение этого риска достигается за счет развития долгосрочного ипотечного кредитования, дающего возможность покупателям готового жилья расплачиваться за него с помощью ипотечных кредитов банков сразу в момент покупки, но из-за низких доходов населения данное направление слабо развито (в области только 8 банков реализуют ипотечные продукты).

Отсутствие прозрачности и конкурентности в данном процессе приводит к отставанию строительных технологий и рынка недвижимости в целом, неоправданному завышению цен на строительную продукцию, сдерживает развитие прогрессивных форм и методов строительства. Так, согласно периодам развития инвестиционного процесса в Орловской области, в последнем десятилетии в инвестиционной сфере отмечалась позитивная картина с колебательной динамикой роста инвестиций в основной капитал и попытками выйти на более высокий уровень инвестиционной привлекательности. В 2008–2010 годах объемы инвестиций значительно упали, что не могло не сказаться на строительной деятельности, приведя к снижению объема вводимого жилья:

Таблица 7 – Объем выполненных работ по виду деятельности «Строительство»

| Показатель                                                                                                   | год    |        |        |        |        |        |        |        |         |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|
|                                                                                                              | 2000   | 2001   | 2002   | 2003   | 2004   | 2005   | 2006   | 2007   | 2008    | 2009   |
| Объем выполненных работ по виду деятельности «Строительство», млн. рублей (в фактически действовавших ценах) | 2219,7 | 2832,3 | 2676,5 | 3352,1 | 3765,1 | 4255,2 | 5796,0 | 7981,4 | 10923,4 | 7919,4 |
| В процентах к предыдущему году (в сопоставимых ценах)                                                        | 81     | 105    | 83     | 106    | 96     | 98     | 120    | 113    | 105     | 81     |

Учитывая изложенное, можно констатировать, что 15–20% населения Орловской области, имеющие доход, достаточный для приобретения жилья, в полной мере реализовали эту возможность, в связи с чем востребованность жилья будет зависеть от уровня реальных доходов населения.

Кроме того, существует не менее значимая проблема, связанная с созданием инженерной и социальной инфраструктуры на земельных участках, выделяемых под реализацию проектов жилищного строительства.

Если в данном направлении не будут приняты решительные меры, задача, поставленная Прези-

дентом Российской Федерации, добиться в ближайшие годы увеличения ввода жилья не может быть решена.

Учитывая изложенное, необходимо форсировать разработку интегрированной информационной системы, обеспечивающей мониторинг рынка жилья, включая следующую информацию:

- 1) состояние жилищного фонда;
- 2) доступность жилья;
- 3) строительные компании;
- 4) наличие земельных участков под жилищное

строительство.

Наряду с этим основными источниками обес-



печения жилищных прав граждан должны являться:

1) для наименее обеспеченных и нетрудоспособных граждан – средства бюджетов всех уровней (в форме адресных целевых субсидий);

2) для остальных категорий граждан – собственные доходы, накопления и заемные средства, включая кредиты банков, займы других небанковских организаций, а также средства, привлекаемые в сферу жилищного кредитования от институциональных и корпоративных инвесторов (включая различные фонды, страховые компании, банки и т.д.).

Реализация данных мер, направленных на развитие областного строительного комплекса в 2011 году, позволит только стабилизировать его текущее состояние вследствие того, что для посткри-

зисного периода социально-экономического развития макроэкономических объектов характерно изменение характера инвестиций с долгосрочного (целевая функция – сбережение, накопление) на краткосрочные (получение прибыли в целях компенсации «упущенной выгоды»).

Но данная работа необходима и окажется основой на будущие периоды, потому что строительный комплекс Орловской области относится к числу ключевых секторов экономики, призванных участвовать в решении важнейших задач по реализации принятой Правительством Орловской области стратегии социально-экономического развития региона, положительно влияя на стабилизацию финансового положения и, соответственно, увеличение налоговых поступлений в бюджет области от строительных организаций.

#### Библиографический список

Орловская область. 2000–2009: Стат. сб. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Орловской области. – 0 75 Орел, 2010. – 410 с.

V.A. ZYUZIN

#### THE PERSPECTIVES OF DEVELOPING THE OREL REGION

*Basic problems, impedimental forward development of a regional build complex and the variant of development, reducing their negative influence are exposed in the article.*

*Key words: building, housing fund, habitation.*

**О.А. КРЮКОВА**, старший преподаватель кафедры математики  
и математических методов в управлении  
Орловской региональной академии государственной службы  
KryukovaOA@yandex.ru

**А.Ф. МАРТЫНОВ**, доктор экономических наук, старший научный  
сотрудник, заведующий кафедрой информатики и информационных  
технологий в менеджменте  
Орловской региональной академии государственной службы  
maf@orel.ru

## ТИПОЛОГИЯ РЕГИОНОВ ЦФО ПО ФАКТОРАМ ВОСПРОИЗВОДСТВА ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

*В статье рассмотрены методические подходы к определению факторной структуры воспроизводства трудового потенциала региона с использованием методов многомерного анализа. Проведена классификация областей Центрального федерального округа по выявленным главным факторам системы воспроизводства регионального трудового потенциала.*

*Ключевые слова: трудовой потенциал, регион, классификация, факторный анализ, кластерный анализ.*

Понятие «трудовой потенциал» является многоуровневым, и на региональном уровне его можно рассматривать как возможное количество и качество труда, которым располагает регион при данном уровне развития науки и техники. При оценке трудового потенциала региона необходим всесторонний анализ условий его формирования. На формирование трудового потенциала территории оказывают влияние целый ряд географических, демографических и социально-экономических факторов.

Нами рассмотрено факторное пространство системы воспроизводства трудового потенциала, измерение которого определяется рядом индексов [1]. Из рассмотрения был сразу исключен город Москва ввиду своеобразия этого региона как мегаполиса со специфическими характеристиками.

На предварительном этапе был установлен комплекс информативных статистических показателей, отражающих условия формирования трудового потенциала в регионах. Далее была предложена методика вычисления соответствующих частных и обобщенных индексов. В качестве частных индексов использовали территориальные индексы – отношения значений региональных показателей к их значениям в целом по стране. Кроме того, при формировании частных индексов использовался принцип представления индексов в позитивной форме, т.е. для негативных показателей рассчитывали не прямое, а обратное отношение показателя данного региона и Российской Федерации, так чтобы большие значения индекса отвечали более благоприятной социально-экономической обстановке. При построении обобщенных индексов использовали мультипликативную форму свертки, считая равнозначными вклады каждого из частных индексов.

Таким образом, получили совокупность из шести индексов, анализируемых по выборке, содержащей 17 регионов ЦФО (без г. Москвы). Для снижения размерности признакового пространства использовали метод факторного анализа – метод главных

компонент. В результате установлено, что рассмотренные шесть обобщенных индексов могут быть сведены к трем главным факторам, адекватно отражающим факторную структуру условий формирования трудового потенциала, дана интерпретация этих факторов.

Первый, наиболее информативный главный фактор  $F_1$ , объясняющий 44,4% общей дисперсии, можно интерпретировать как «фактор социально-экономического развития региона». Второй, менее информативный главный фактор  $F_2$ , объясняющий 22,4% дисперсии, может быть интерпретирован как «фактор возможности поддержания здоровья». Третий, главный фактор  $F_3$ , информативность которого еще меньше (20,9% дисперсии), интерпретируется как «фактор доступности образования».

Поскольку получено три главных фактора, то представить распределение областей ЦФО по факторам воспроизводства трудового потенциала можно в трехмерном факторном пространстве (рис. 1).

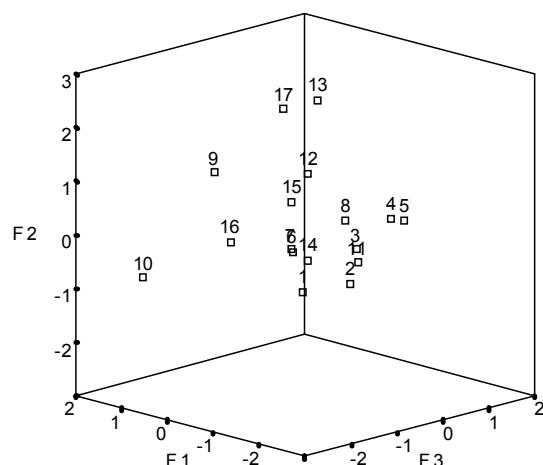


Рис. 1. Распределение регионов ЦФО по главным факторам воспроизводства трудового потенциала

Каждому региону ЦФО на рисунке соответствует его порядковый номер в списке регионов, составленном в алфавитном порядке (так, например, Орловской области соответствует номер 11).

Однако пространственное представление распределения областей ЦФО по главным факторам воспроизводства регионального трудового потенциала затрудняет его интерпретацию. Полную картину можно получить, построив три диаграммы рассеяния, на каждой из которых будут представлены регионы ЦФО в координатах главных факторов  $\{F_i - F_j\}$ ,  $i=1, 2, j=2, 3$ . На рисунке 2 представлены такие диаграммы, по которым можно выпол-

нить анализ распределения областей Центральной России в координатах соответствующих главных факторов.

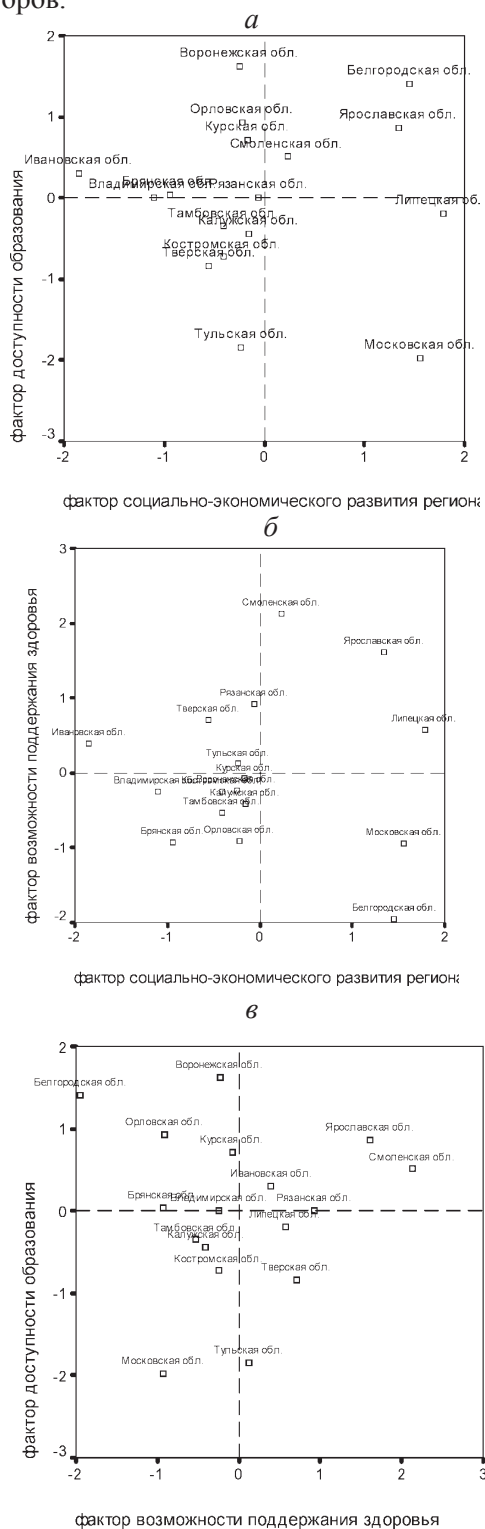


Рис. 2. Распределение регионов ЦФО по главным факторам воспроизводства трудового потенциала: а –  $F_1 - F_3$ ; б –  $F_1 - F_2$ ; в –  $F_2 - F_3$

По расположению регионов на диаграмме можно судить о состоянии в них условий формирования трудового потенциала. Так, в координатах главных факторов  $\{F_1 - F_3\}$  («фактор социально-экономического развития региона» – «фактор доступности образования») Белгородская область находится в первом квадранте диаграммы – в зоне повышенных значений главных факторов, т.е. данный регион характеризуется положительно в рассматриваемом плане. Напротив, Тверская область, находящаяся в третьем квадранте, т.е. в зоне пониженных значений главных факторов, характеризуется отрицательно и в отношении социально-экономического развития региона, и в отношении доступности образования.

Нулевая отметка горизонтальной и вертикальной осей отвечает центральной тенденции варьирования соответствующих факторов по множеству рассматриваемых статистических объектов. Так, вблизи начала координат находится Рязанская область, отражающая центральную тенденцию по двум выбранным факторам воспроизводства регионального трудового потенциала.

Анализируя распределение областей Центральной России в системе факторов  $\{F_1 - F_2\}$  («фактор социально-экономического развития региона» – «фактор возможности поддержания здоровья»), можно отметить, например, что Смоленская область при значении фактора социально-экономического развития, близком к центральной тенденции по данному фактору, характеризуется самым высоким в рассматриваемой совокупности регионов значением второго фактора. Белгородская же область при высоком значении первого главного фактора отрицательно характеризуется в отношении возможности поддержания здоровья.

В системе факторов  $\{F_2 - F_3\}$  («фактор возможности поддержания здоровья» – «фактор доступности образования») отрицательно в отношении главных факторов характеризуется Московская область, а Смоленская область характеризуется положительно и по возможности поддержания здоровья, и по доступности образования. Владимирская область близка к центральной тенденции по двум выбранным факторам воспроизводства трудового потенциала.

Проведенный анализ трех диаграмм рассеяния, на каждой из которых представлены регионы ЦФО в координатах главных факторов  $\{F_i - F_j\}$ ,  $i=1, 2, j=2, 3$ , позволяет предположить нали-

чие групп регионов, однородных по значениям главных факторов.

Проведем группировку областей Центрального федерального округа по выделенным главным факторам системы воспроизводства регионального трудового потенциала. Для объединения регионов в однородные группы – кластеры используем итеративный кластерный анализ по методу  $k$ -средних, результат которого представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Принадлежность областей ЦФО к кластерам

| Кластер | Число регионов в кластере | Области ЦФО                                                                                                                                               |
|---------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | 3                         | Белгородская область, Воронежская область, Орловская область                                                                                              |
| 2       | 4                         | Липецкая область, Рязанская область, Смоленская область, Ярославская область                                                                              |
| 3       | 8                         | Брянская область, Владимирская область, Ивановская область, Калужская область, Костромская область, Курская область, Тамбовская область, Тверская область |
| 4       | 2                         | Московская область, Тульская область                                                                                                                      |

Таким образом, получено четырехкластерное решение, при котором в первый кластер вошли 3 региона, во второй – 4, в третий – 8 и в четвертый кластер – 2 региона.

Выполненный итеративный кластерный анализ по методу  $k$ -средних позволяет также получить информацию о наиболее «ярких» представителях кластеров – это те регионы, которые наиболее «близки» к центрам соответствующих кластеров. Так, кластер 1 лучше всего представляет Орловская область (расстояние до центра кластера 0,687), кластер 2 – Ярославская область (0,830), кластер 3 – Владимирская область (0,448), и в 4 кластере обе области (Московская область и Тульская область) находятся на равных расстояниях от центра кластера.

Идентификацию кластеров, выделенных по совокупности трех главных факторов анализа системы воспроизводства трудового потенциала в регионах Центрального федерального округа, проводим по ящичковым диаграммам (рис. 3).

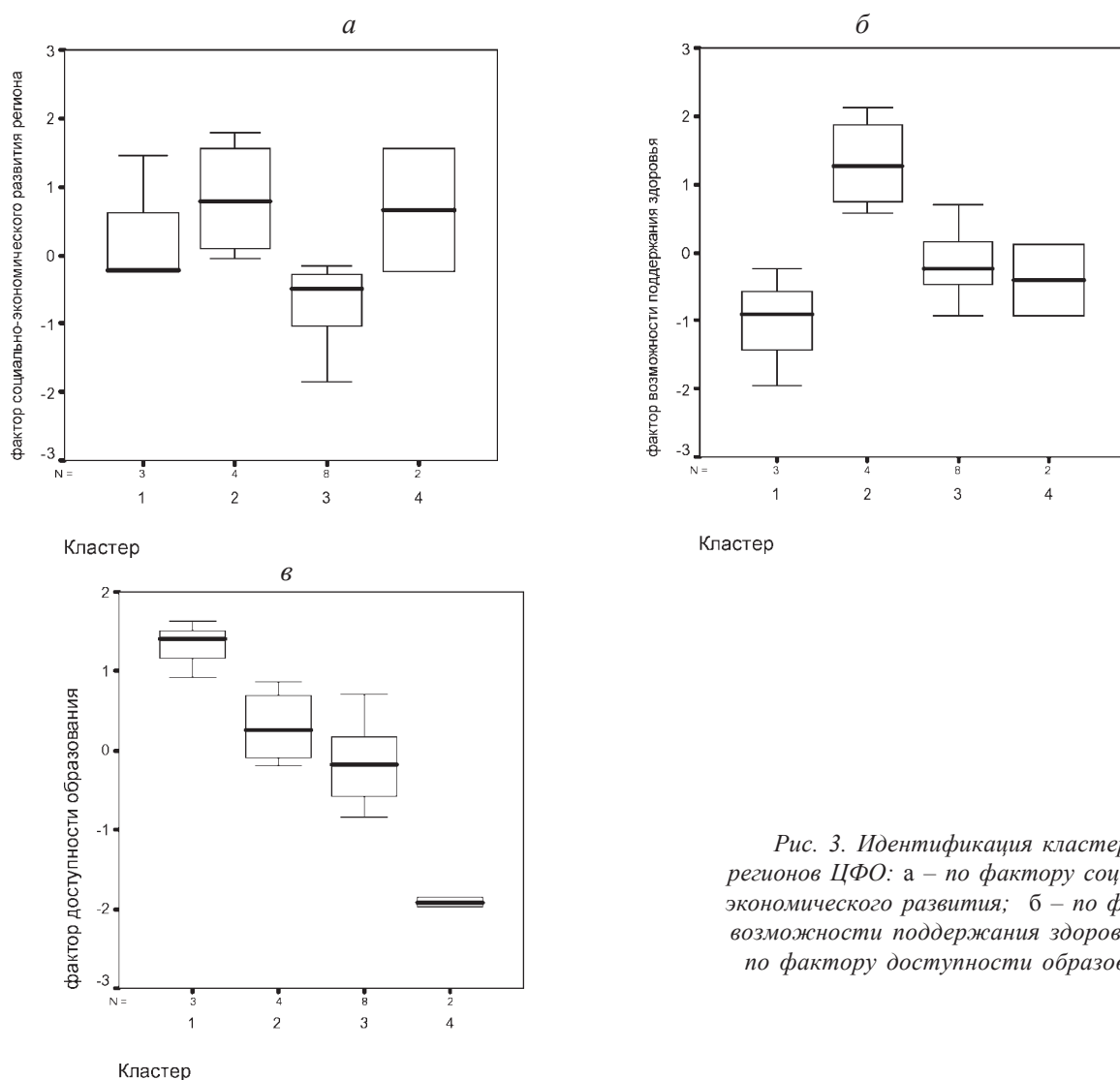


Рис. 3. Идентификация кластеров регионов ЦФО: а – по фактору социально-экономического развития; б – по фактору возможности поддержания здоровья; в – по фактору доступности образования.

Регионы, составляющие первый кластер (Белгородская область, Воронежская область, Орловская область), характеризуются наиболее высокими значениями фактора доступности образования ( $F_3$ ) при самых низких значениях фактора возможности поддержания здоровья ( $F_2$ ), и значениях фактора социально-экономического развития ( $F_1$ ), близких к медианным.

Кластер 2 (Липецкая область, Рязанская область, Смоленская область, Ярославская область) – кластер «благополучных» регионов, характеризующихся повышенными значениями всех трех главных факторов системы воспроизводства регионального трудового потенциала.

Регионы 3 кластера (Брянская область, Владимирская область, Ивановская область, Калужская область, Костромская область, Курская область, Тамбовская область, Тверская область) при низ-

ких значениях фактора социально-экономического развития по двум другим главным факторам близки к центральной тенденции.

Для четвертого кластера (Московская область, Тульская область) при повышенных значениях фактора социально-экономического развития и близких к медианным значениям фактора возможности поддержания здоровья характерны наиболее низкие значения фактора доступности образования.

Таким образом, проведенный анализ позволил выполнить многомерную классификацию регионов ЦФО по выявленным трем главным факторам системы воспроизводства регионального трудового потенциала. Предложенная классификация регионов ЦФО может быть полезна при разработке программ их социально-экономического развития.



## Библиографический список

1. Крюкова О.А. Исследование факторного пространства системы воспроизводства трудового потенциала региона // Стратегии инновационного развития регионов России в посткризисный период. Том 2: материалы междунар. науч.-практ. конф. / ОРАГС. – Орел, 2010. – С. 128–133.
2. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2010. Стат. сб./ Росстат. – М., 2010.
3. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / Ахим Бююль, Петер Цефель. – СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002.
4. Шуметов В.Г. Кластерный анализ в региональном управлении: Учебное пособие. – Орел: ОРАГС, 2001.

**O.A. KRYUKOVA, A.F. MARTYNOV****TYPOLOGY OF THE CENTRAL FEDERAL DISTRICT REGIONS ACCORDING TO THE FACTORS OF THE LABOR POTENTIAL REPRODUCTION**

*The article considers methodical approaches to determining the factor structure of the reproduction of labor potential of the region, using methods of multivariate analysis. The classification of regions of the Central Federal District identified the main factors of reproduction of the regional labor potential.*

*Key words: labor potential, region, classification, factor analysis, cluster analysis*



**А.А. ОСИПОВ**, соискатель ГНУ ВНИИЭСХ  
Тел. 8 903 637 33 33; [trast-osipov@mail.ru](mailto:trast-osipov@mail.ru)

## СОСТОЯНИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПИВОВАРЕННОГО ПОДКОМПЛЕКСА И ЕГО СЫРЬЕВОЙ БАЗЫ

*В статье рассматриваются вопросы подхода к определению продуктового и в частности пивопродуктового, подкомплекса. Анализируются изменения, происходящие в различные периоды постреформенного развития пивоваренной промышленности в России, предлагаются пути дальнейшего развития пивопродуктового подкомплекса страны.*

*Ключевые слова: продуктовый подкомплекс, пивоваренная промышленность, периоды развития, солодовенное производство, пивоваренный ячмень, государственное регулирование пивоваренного подкомплекса.*

В отечественной агроэкономической науке понятие «продуктовый подкомплекс» получило распространение в 70-е годы прошлого века, после организационного оформления агропромышленного комплекса (АПК). Такое оформление было объективно обусловлено общественным разделением труда и углублением специализации и концентрации производства в различных отраслях, которые в процессе своего взаимодействия образовали сложную производственно-экономическую систему.

Дальнейшее расширение масштабов производства и внутриотраслевых связей позволило уже к концу 80-х годов говорить о необходимости выделения и организационного оформления внутри АПК самостоятельных продуктовых подкомплексов. Предполагалось, что организационное оформление продуктовых подкомплексов позволит наиболее успешно осуществлять единую техническую и технологическую политику.

Однако переход к рыночной экономике не позволил воплотить эти научно-теоретические положения в практику. Практически прекратились государственное влияние на сферу производства и обращения, межотраслевые и межрегиональные связи; в сфере производства, переработки и реализации в результате институциональных преобразований появились частная собственность и частные интересы отдельных участников, изменились формы взаимодействия между хозяйствующими субъектами. Это привело к существенным материальным межотраслевым диспропорциям внутри подкомплексов, а также к обострению экономических отношений между участниками.

Между тем практика постреформенного периода убедительно показывает, что возможность восстановления и эффективного развития всех продуктовых подкомплексов возможна только на базе основополагающих принципов их формирования и функционирования, которые едины для всех типов экономик. К основным из этих принципов следует отнести:

- нацеленность всех участников подкомплекса на конечный результат;
  - пропорциональность и оптимальное сочетание всех входящих в подкомплекс отраслей;
  - экономическую заинтересованность всех участников в совместном производстве;
  - обязательность сочетания его саморегулирования и регулирования государством.
- Реализация этих принципов так же актуальна для формирования и функциониро-

вания узкоспециализированных подкомплексов, к которым можно отнести пивопродуктовый подкомплекс.

Пивопродуктовый подкомплекс является составной частью общего продовольственного комплекса страны, отличается от других продуктовых подкомплексов спецификой конечной продукции – пива, увеличение душевого потребления которого рассматривается как борьба с алкоголизацией населения и, напротив, как усиление этой алкоголизации.

Исходя из тесной связи потребления пива с потреблением алкогольной продукции (по официальной отечественной и мировой товарной классификации пиво не входит в состав алкогольной продукции), рекомендуемая норма его душевого потребления как конечная цель подкомплекса должна исходить из принятой в стране антиалкогольной политики. Это позволит видеть ориентиры объема производства пива на конкретный временной период для удовлетворения внутренних потребностей страны в нем и координировать с ним развитие смежных отраслей (солодовенного производства, производства пивоваренного ячменя, тары и др.).

Если говорить о пропорциональности между пивоваренной промышленностью и ее смежными отраслями – солодовенным производством и производством пивоваренного ячменя, то ее можно проследить по отдельным временным периодам их развития.

Первый период (1991–1995 гг.) характеризовался параллельным упадком отечественного производства пива, солода и пивоваренного ячменя, связанным с резким сокращением инвестиций во все сферы их производства, удорожанием сырья, энергоресурсов и ростом цен на пиво, что в условиях снижения душевых доходов населения и их покупательной способности снизило спрос на него. С 1991 по 1995 г. производство пива сократилось с 323 до 176 тыс. дал, или в 1,8 раза, а душевое потребление – с 22 до 15 литров, или в 1,5 раза. Его дефицит покрывался коммерческим ввозом из западных стран, что стало возможным с ликвидацией государственной монополии на внешнюю торговлю и ее либерализацией.

Площадь под ячменем хотя и сохранилась на одном уровне, но урожайность и, следовательно, валовой сбор уменьшились вдвое. Объем заготовки пивоваренного ячменя в 1994 г., например, со-

ставлял всего 13,8 тыс. тонн. Применительно к смежным отраслям подкомплекса следует отнести принятую в 1995 г. государственную целевую программу «Хмель», которая в силу отсутствия финансирования не была реализована.

Второй период (1996–2007 гг.) был связан с приходом в пивоваренную отрасль зарубежных инвестиций и передовых технологий в лице транснациональных пивоваренных компаний, что положило начало ее возрождению. В первые 5–7 лет этого периода они занимались модернизацией старых и строительством новых пивоваренных заводов, укрупнением компаний за счет поглощения отечественных предприятий, увеличением объема и расширением географии производства пива. Одновременно росло его душевое потребление, чему в немалой степени способствовала не ограничиваемая государством агрессивная рекламная кампания и свободная повсеместная розничная торговля им.

Темпы роста пивоваренной промышленности были самыми высокими среди отраслей пищевой промышленности. В то же время от этих темпов количественно и качественно отставало развитие сырьевой базы, в силу чего пивоваренная промышленность в большей части работала на импортном солоде и пивоваренном ячмене.

В 2002 г. при инициировании Союза российских производителей пивобезалкогольной продукции была принята государственная «Программа обеспечения устойчивого производства пивоваренного ячменя и солода в Российской Федерации на 2002–2005 гг. на период до 2010 года». Программой намечалось создание зоны производства высококачественного пивоваренного ячменя в 8 регионах страны (Белгородской, Воронежской, Курской, Тамбовской, Липецкой, Тульской, Рязанской и Орловской областях) с расширением его посевов в них к 2005 г. до 500 тыс. га, доведением урожайности до 23,0 ц/га и валового сбора до 1,15 млн. тонн. Одновременно предусматривалась зона страховых посевов в других регионах и намечались меры по модернизации и строительству солодовенных предприятий. Под ее реализацию предусматривалось выделение в 2002–2005 гг. инвестиций в объеме 6,1 млрд. руб., в том числе 1,8 млрд. руб. из федерального бюджета, из которого основная часть – средства лизингового фонда, предоставляемые на платной и возвратной основе.

Результатами второго периода развития пивоваренного подкомплекса к 2007 г. явились:

увеличение производственных мощностей пивоварения в стране до уровня, обеспечившего при их 80%-ном использовании выпуск пива в объеме 1147 тыс. дал (в 6,5 раза больше, чем в 1995 г.). При равном экспортном и импортном торговом обороте это обеспечило его душевое потребление в размере 77 л на 1 человека в год;

рост мощностей солодовенного производства, в том числе ввод 11 специализированных крупных предприятий мощностью 100,0 тыс. т /год, позволивших довести его производство до 1500 тыс. т и которые при полном их использовании способны не только полностью обеспечить потребности пивоваров, но и иметь свободные ресурсы солода для экспорта;

практически полное (на 80%) обеспечение солодовенного производства отечественным пивоваренным ячменем, площади под которым расширились почти до 3 млн. га, валовой сбор – до 4,5 млн. т, а заготовки – до 1,4 млн. тонн.

Также следует отметить, что в 2007 г. в восьми специализированных областях было заготовлено более 80% объема ячменя при их 30%-й доле в валовом сборе и 24%-й в уборочной площади, отвечающего стандартным требованиям. Такое положение объясняется повсеместным в стране расширением посевных площадей под ним, чему в значительной степени способствовала и благоприятно складывавшаяся для сельскохозяйственных товаропроизводителей ценовая ситуация на рынке зерна в целом и рынке пивоваренного ячменя в частности.

В период с 2004 по 2007 г. устойчиво росли мировые цены на зерно, что в условиях увеличивающегося экспорта зерна из страны и слабой регулирующей роли государства повлекло за собой повышение цен на него на внутреннем рынке. Высокий спрос на пивоваренный ячмень сделал его высокодоходной зерновой культурой, превосходящей даже продовольственную пшеницу III класса. Так, в 2007 г. к уровню 2004 г. цена на пшеницу возросла в 1,5 раза, а на пивоваренный ячмень в 1,9 раза, их абсолютный уровень повысился соответственно с 3060 руб./т до 4653 руб./т и с 3353 руб./т до 6270 руб. за 1 тонну. То есть если в 2004 г. цена на пивоваренный ячмень превышала цену на пшеницу на 9,6%, то в 2007 г. – уже на 34,8%.

Именно на условиях интеграции пивоваренных и солодовенных компаний и осуществляли свою деятельность хозяйствующие субъекты рынков

пива, солода и пивоваренного ячменя в областях Центрального Черноземья, что и позволило им на основе интенсификации производства повысить урожайность и качество реализуемого зерна.

Тенденция наращивания объемов производства пивоваренного ячменя, концентрации его производства и заготовок в специализированных зонах продолжилась в 2008 г., но она столкнулась со снижением спроса на него со стороны своих партнеров по интеграции в связи с начавшимся новым третьим этапом развития подкомплекса (2008–2010 гг.). Он связан с начавшимся финансовым кризисом, повлекшим за собой снижение доходов населения, начавшейся антиалкогольной кампанией внутри страны, неадекватной акцизной политикой государства, ростом розничных цен на пиво и снижением его потребления. Пивоваренная промышленность в 2008 г. хотя и незначительно (на 0,6%), но снизила объем производства пива к уровню 2007 г., в 2009 г. это снижение к уровню 2008 г. составило 4,8%, в первой половине 2010 г. к аналогичному периоду предыдущего года – уже 19,7%, и только жаркое лето 2010 г. позволяет экспертам прогнозировать годовое падение на 9–10%.

По технологической цепочке снизился спрос на солод. Его производство упало с 1500 тыс. т в 2007 г. до 1394 тыс. т в 2008 г. и 1109 тыс. т в 2009 г., что потянуло за собой снижение закупок пивоваренного ячменя – с 1407 тыс. т до 1293 и 1026 тыс. т по этим же годам. При этом снижение производства и реализации пивоваренного ячменя произошло в основном за счет сокращения его площади более чем на 500 тыс. га, так как урожайность в 2009 г. лишь незначительно – на 1 ц/га – уступила ее уровню в самый высокоурожайный 2008 г. (23,2 и 22,2 ц/га), тогда как кормового – снизилась на 5,4 ц с 1 га. Это лишний раз подтверждает уже сложившийся более высокий уровень интенсивности возделывания пивоваренного ячменя.

Сокращению площадей под пивоваренным ячменем способствовал и обвал цен на него, который явился следствием превышения его рыночного предложения над спросом в 2008–2009 гг. При этом этот обвал был более чувствителен для его производителей по сравнению с пшеницей III класса, цены на которую стали выше, чем на пивоваренный ячмень.

Аномальное лето 2010 года вновь изменило ситуацию в пивопродуктовом подкомплексе. Даже при снижении душевого потребления пива объем

его производства будет находиться в районе 900–950 тыс. дал, что требует соответствующей сырьевой базы. Между тем засуха и пожары, охватившие основные регионы производства пивоваренного ячменя, сказались на его производстве и качестве зерна. По прогнозу аналитического центра «Совзкон», его валовой сбор может снизиться в 2 раза – до 2,0–2,5 млн. т, а объем реализации – до 0,4–0,5 млн. тонн. Зерно может иметь повышенное содержание белка, что негативно отразится на качестве солода и пива.

Прогнозируемый дефицит сырья уже в июле-августе 2010 г. повысил на внутреннем рынке цены на пивоваренный ячмень в 3 раза, до 9,0 тыс. руб. за 1 т, что повлечет за собой рост цен на солод и готовое пиво. Крупные пивоваренные компании из-за угрозы потери покупателей и необходимости поддержания качества брендовых марок будут вынуждены вновь вернуться к закупкам ячменя и солода за рубежом (до 0,5 млн. т), где цены на них также выросли в 2 раза. Так, в августе 2010 г. на мировых биржах цена на пивоваренный ячмень повысилась на 60%, а солод стал дороже на 100–150 евро/т. Это существенно повысит цену конечной продукции, то есть готового пива. Существенно ухудшится качество солода и пива, так как средние и мелкие пивоваренные предприятия снижают требования к качеству ячменя, закупая его в этом году как «условно-пивоваренный», который раньше относили к фуражному. Сохранится снижение использования производственных мощностей солодовенных предприятий, которое имело место в 2009 г. из-за снижения спроса на солод; в 2010 г. это будет связано с недостатком пивоваренного ячменя.

Результаты приведенного анализа и прогноза отечественного пивопродуктового подкомплекса позволяют говорить о том, что в постреформенный период его развитие проходит с большими количественными и качественными межотраслевыми диспропорциями, которые с наибольшей эффективностью сглаживались самими хозяйствующими субъектами, организационный, инвестиционный и социальный приоритет среди которых играли собственники пивоваренных и солодовенных компаний. Что касается регулирования подкомплекса со стороны государства, то оно не смогло:

правильно сориентировать участников на объемный показатель конечной продукции подкомплекса;

решить вопросы повышения качества продукции. В стране сохраняются старые ГОСТы на пивоваренный ячмень, солод и методы определения их качества, не принят Технический регламент на пиво;

должным образом исполнять надзорные и контрольные функции за качеством, особенно применительно к продукции средних и малых предприятий, а также за выполнением принятых законодательных актов, направленных на ограничение потребления пива;

стабилизировать ценовую ситуацию на рынке зерна, в том числе и на рынке пивоваренного ячменя.

Нельзя признать эффективной и акцизную политику государства по отношению к пиву, что сделало стоимость 1° чистого спирта в нем в 2 раза дороже, чем в водке. Меньшая стоимость нелегально произведенного крепкого алкоголя, объем которого оценивается в 1/3 его потребления, еще более увеличит этот разрыв, что будет переориентировать спрос с пива на водку, и не просто на водку в розничной торговле, а на суррогатный алкоголь на теневом рынке.

Ситуация, сложившаяся в пивопродуктовом подкомплексе к 2010 г., имеет негативные последствия для всех задействованных в нем участников. У сельскохозяйственных товаропроизводителей снижается возможность ведения отрасли на инвестиционно-инновационной основе, повышения урожайности, планирования затратной части производства независимо от конъюнктуры рынка; переработчики работают с неполным использованием созданных производственных мощностей; регионы теряют рабочие места, снижают свою инвестиционную привлекательность, недополучают налоговые поступления в бюджет; для государства в целом ко всем этим последствиям прибавляется потеря достигнутого импортозамещения продукции подкомплекса. Все это ставит вопрос о путях дальнейшего развития пивопродуктового подкомплекса, которые должны определяться государством и быть понятными для всех его участников.

На мой взгляд, обоснование этих путей должно исходить, во-первых, из национальной антиалкогольной политики, поскольку по уровню душевого потребления алкоголя страна занимает одно из первых мест в мире; во-вторых, из увязки пропорционального развития внутренних рынков пива,



солода и пивоваренного ячменя между собой; в-третьих, из увязки рынков этой продукции с аналогичными мировыми рынками.

Что касается первого направления, то это не может быть разовой мерой. В стране должна быть разработана долгосрочная стратегия снижения алкоголизации населения, которая бы основывалась на комплексном подходе к прогнозированию уровня и структуры потребления всех видов алкогольной продукции и пива и системе правовых, организационных, экономических, административных и социальных мер государства по последовательному достижению намеченных показателей.

Для второго направления, связанного с оптимизацией межотраслевых пропорций подкомплекса, первоочередными мерами государства должны стать:

составление прогнозных балансов ресурсов пивоваренного ячменя и их использования, увязанных с производственными мощностями солодовенных и пивоваренных предприятий и объемом потребления пива;

принятие Технического регламента на пиво с четким понятийным определением «классическое пиво», ограничивающим использование при его производстве неосоложенных материалов;

разработка и принятие государственных стандартов на пивоваренный ячмень, солод и методы определения их качества, гармонизированных с международными стандартами;

содействие и поддержка организации сбытовых кооперативов товаропроизводителей пивоваренного ячменя и их интегрированных формирований с пивоваренными и солодовенными предприятиями регионального и районного уровней, местными элеваторами и зернохранилищами;

оснащение элеваторов, принимающих пивоваренный ячмень, современным лабораторным оборудованием для проведения экспресс-анализов определения его качества;

поддержка селекционных работ по выведению отечественных сортов пивоваренного ячменя для различных природно-климатических зон и организации ускоренного размножения их семян.

Важной мерой поддержания устойчивого производства пивоваренного ячменя, а следовательно, и функционирования пивопродуктового подкомплекса будет являться поддержание ценовой ситуации на его рынке. Представляется целесообразным включить его в список зерновых культур, с которыми осуществляются государственные

интервенционные операции, а также по которым проводится биржевая торговля фьючерсными контрактами. По мере самообеспеченности страны пивоваренным ячменем через ОАО «Объединенная Зерновая Компания» может быть налажен его экспортный канал товародвижения с использованием системы мер стимулирования, увязанной с достижением определенных показателей по росту его урожайности и формированию качественных товарных партий зерна.

Возможность выхода России на мировой рынок с продукцией пивопродуктового подкомплекса подтверждается прогнозом его развития, который предполагает увеличение спроса на пиво как за счет роста численности населения, так и за счет повышения его душевого потребления при изменении географии его потребления в направлении стран Азии, Африки, Латинской Америки, а также снижение темпов роста производства пива, солода и пивоваренного ячменя в развитых странах в связи с насыщенностью их внутренних рынков и ограниченностью земель для производства сырья.

С учетом этого прогноза наша страна имеет большие возможности развития экспорта не только пивоваренного ячменя, но и солода и пива, вывоз которых как товара с добавленной стоимостью более эффективен, чем вывоз сырья, и для выпуска которых имеются свободные производственные мощности. Развитие этого направления также должно поддерживаться и стимулироваться государством. Меры такой поддержки определены Федеральным законом «Об основах государственного регулирования внешнеэкономической деятельности», а перечень продукции, на которую распространяются эти меры, включает «пиво солодовое». Представляется целесообразным включение в этот список и ячменного солода.

Выход и укрепление страны на мировом рынке пива, солода и пивоваренного ячменя могут быть достигнуты только при условии их конкурентоспособности за счет высокого качества и низкой цены, а также устойчивого присутствия независимо от годовых колебаний объемов их производства. Создание таких условий должно стать целью совместной деятельности государства, переработчиков, сельских товаропроизводителей, заготовителей, транспортников и других участников пивопродуктового подкомплекса, что будет способствовать повышению комплексности его развития в стране.

### Библиографический список

1. Белянкина Н.Г., Дацюк П.В., Семенова Е.И. Формирование и развитие рынка пивоваренного ячменя. Монография / М.: РАКО. – 2007. – 196 с.
2. Кашуков М.В., Хоконова М.Б. Эффективность производства зерна ячменя для пивоваренной промышленности // Аграрная наука, 2009. – № 6. – С. 3–5.
3. Кошкарев И.А., Русин Г.М., Малофеев А.В., Осетров Д.В. Совершенствование сбыта зерна в регионах России в современных условиях: Монография / И.А. Кошкарев, Г.М. Русин, А.В. Малофеев, Д.В. Осетров. – Волгоград: ФГОУ ВПО Волгоградская ГСХА, ИПК «Нива», 2010. – 188 с.
4. Отраслевая целевая программа обеспечения устойчивого производства пивоваренного ячменя и солода в Российской Федерации на 2002–2005 годы и на период до 2010 года. – М.: МСХ РФ, 2002.
5. Плахова Г.С. Вопросы финансово-экономического состояния и стимулирования развития пивоварения в России // Пиво и напитки. – 1999. – № 3. – С. 6.
6. Повышение конкурентоспособности отечественного пивоваренного ячменя // Пиво и напитки. – 2008. – С. 33–36.
7. Сергиенко М.А., Христюк В.Г., Узун Л.Н. Интенсификация процессов пивоваренного производства // Хранение и переработка сельскохозяйственного сырья. – 2008. – № 11. – С. 24–26.
8. Ушачев И.Г. Маркетинг зерна в России. – М.: ВНИИЭСХ, 2009. – С. 76.
9. Хануков Э.Р. Рынок алкогольной продукции России: векторы и концепции развития / Изд. 2-е, дополн. и перераб. – М., 2004. – С. 204.
10. Ясин Е.М. Российская экономика. Истоки и панорама рыночных реформ. Государственный университет Высшая школа экономики. – М., 2003. – С. 81.

**A.A. OSIPOV**

### CONDITION AND DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF A DOMESTIC SUB COMPLEX OF MANUFACTURE OF BEER AND ITS RAW-MATERIAL BASE

*The paper considers approaches to the definition of the products and, in particular, the beer products sub-complex. The paper analyses the changes taking place in the sphere of brewing in different periods after the 1990s major reforms in Russia; suggests ways to develop the beer product sub-complex in Russia.*

*Key words: product sub-complex, sphere of brewing, the development periods, malt manufacture, brewing barley, state regulation of a brewing subcomplex.*

**Е.В. СТРИЖОВ**, аспирант кафедры прикладных  
экономических дисциплин  
Орловского государственного университета  
Тел. 8 953 6143727; [rapidefillip@mail.ru](mailto:rapidefillip@mail.ru)

## ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ СДВИГОВ В ЭКОНОМИКЕ

*В статье рассматривается механизм регулирования структурных изменений, обосновывается необходимость формирования и реализации действенной государственной структурной политики, приводятся критерии ее эффективности.*

*Ключевые слова: государство, регулирование, структурный сдвиг.*

Рыночная система формировалась на протяжении нескольких тысяч лет в результате постепенного разложения натурального хозяйства. В основе этого процесса лежало развитие общественного разделения труда и экономическое обособление производителей в рамках частной формы собственности на средства производства. Сложившаяся рыночная экономика организована на основе саморегуляции хозяйствующих субъектов, а также координации действий участников, осуществляемой государством. Масштабы и методы государственного воздействия на экономику и по сей день являются предметом научных дискуссий.

Еще Адам Смит в «Исследовании о природе и причинах богатств народов» выделял следующие способы реализации «политики вмешательства»: ограничение или усиление конкуренции в некоторых промыслах «сравнительно с тем, что было бы при естественных условиях», а также регулирование «свободного перехода труда и капитала от одного промысла к другому и с одного места в другое».

Общепризнано, что государство играет существенную роль в функционировании современной рыночной экономики посредством узаконивания прав собственности, контроля за денежно-кредитными и финансовыми операциями, регулирования доступа к экономической деятельности<sup>1</sup>.

Тем не менее в 1970-х гг. экономисты Чикагского университета, включая Нобелевского лауреата М. Фридмана, сформулировали тезис о том, что свободные рынки – самый эффективный механизм распределения ресурсов и рисков. Большинство развитых стран в 1970–1980-х гг. либерализовали рынки, что привело к их взрывному росту. Считалось, что вмешательство государства в экономику должно быть минимальным.

Однако согласно мнению ряда ученых и политиков глобальный финансовый кризис второй половины 2000-х гг. показал несостоятельность теории свободных рынков. В частности, Дж. Сорос отмечал: «Фундаменталисты считают, что рынок тяготеет к равновесию и что преследование участниками рынка личных интересов в наибольшей степени отвечает интересам общественным. Это неверно, потому что от кризиса финансовые рынки всегда спасало вмешательство властей»<sup>2</sup>.

Практически никто из крупных экономистов не смог предсказать краха мировой финансовой системы, они полагали, что финансовая система сработает как стабилизатор и поглотит все отклонения. Именно способность рынка эффективно распределять риски считалась основным достоинством свободного рынка, которое теперь поставлено под вопрос. «Идея, что рынки всегда правы, – безумная идея. Идея невмешательства государства умерла. Идея всемогущих рынков умерла»<sup>3</sup>, – высказался президент Франции Н. Саркози.

Избавляя общество от дефицита, стимулируя научно-технический прогресс, рыночная организация вместе с тем демонстрирует явную неспособность решать другие, может быть, не менее важные социально-экономические проблемы.

Рыночный механизм не всегда справляется с задачами регулирования отраслей производственной и социальной инфраструктуры, не обеспечивает социальную защиту нетрудоспособных и малообеспеченных слоев населения, охрану окружающей среды. Он сам нуждается в совершенствовании и корректировке, в целевой ориентации и функциональной организации со стороны государства, общественных и политических институтов.

Государственное регулирование экономики — деятельность органов власти по воздействию на процесс общественного воспроизводства в целях достижения общественно полезных результатов. Исходя из сущности, определяются цели государственного регулирования. Экономическая наука рассматривает на глобальном уровне основную, высшую цель регулирования и прикладные цели.

В любой стране высшая цель должна сводиться к достижению максимального благосостояния всего общества. Но ее реализация возможна через достижение прикладных целей, к которым относятся:

- экономический рост;
- полная занятость;
- стабильность уровня цен и устойчивость национальной валюты;
- внешнеэкономическое равновесие.

Структура экономики характеризуется неоднородностью, соответствующей иерархией и пропорциями между ее составляющими. Структурный аспект развития проявляется как через посредство количественного роста, так и через определенные качественные изменения в экономике. Такая трактовка структуры экономики применима к исследованию проблематики развития (смены одних структур другими), центром которого являются структурные сдвиги.

Функционирование рыночной экономики неразрывно связано с качественными изменениями ее структуры, с осуществлением эффективной структурной политики государства.

Вообще любое изменение в экономической системе носит структурный характер, т. к. нет материи вне систем, а значит, не может быть внеструктурных изменений. Другое дело, что не все сдвиги приводят к существенным изменениям в экономике.

Подобная всеобщность структурных изменений приводит к тому, что структурные сдвиги в экономике как самостоятельная категория остались недостаточно изученными. В основном они рассматриваются наряду с другими экономическими явлениями и процессами. Существует определенная путаница между понятиями структурных изменений и структурных сдвигов. Зачастую данные слова употребляются в качестве синонимов.

По нашему мнению, именно понятие сдвигов в наибольшей степени отражает характер протекающих в экономических структурах трансформационных процессов. Профессор Л.А. Беркович определяет структурные сдвиги как «изменение пропорций экономической системы, происходящее под воздействием всех структурообразующих факторов»<sup>4</sup>.

Под структурным сдвигом мы понимаем всякое существенное изменение внутреннего строения системы, взаимосвязей между ее элементами, законов данных взаимосвязей, приводящее к изменению основных (интегральных) системных качеств.

Таким образом, структурные сдвиги в экономике проявляются в форме изменения положения элементов, долей, пропорций и количественных характеристик экономической системы. Содержанием же структурных сдвигов является, по нашему мнению, изменение межструктурных и межсистемных связей, а также основных характеристик (системных качеств) экономической системы.

В свою очередь, интегральные свойства системы выражаются в тех или иных количественных показателях: долях, весах и пропорциях, характеризующих положение элементов. Так, видный экономист Л.С. Казинец отмечает, что любые структурные сдвиги можно измерить, рассматривая динамику изменения удельного веса и доли соответствующего структурного элемента или показателя во времени<sup>5</sup>. Диапазон этих изменений чрезвычайно высок.

На наш взгляд, возможно существенно конкретизировать понятие структурного сдвига в экономике. Дело в том, что в основе всякого сдвига в экономической структуре лежит сдвиг в системе интересов и потребностей хозяйствующего субъекта либо их групп (государства, корпораций, предприятия или отдельного индивида), а сами сдвиги предстают в виде макро-, мезо-, микро- и наносдвигов соответственно. Экономические интересы представляют собой побудительные мотивы действий людей для обеспечения объективно необходимых условий жизни и осоз-

наются в виде материальных потребностей. Они проявляют себя как движущая сила действий индивидов. Различные интересы и потребности членов общества внутренне связаны между собой, они выливаются в интересы и потребности трудовых коллективов, социальных групп, классов и представляют собой одну целостную систему.

Таким образом, элементарной клеточкой всякого структурного сдвига в экономике является наносдвиг, т.е. сдвиг в экономических интересах и потребностях индивида.

Деятельность государства и его властных органов, связанная с формированием и поддержанием наиболее эффективных пропорций национальной экономики, называется структурной политикой. Пропорции, соотношения между различными сторонами общественного производства объективны, они предопределяются уровнем развития производительных сил и производственных отношений, степенью включения национального хозяйства в международное разделение труда, закономерностями научно-технического и социального процесса, характером циклов и кризисов.

Свое воздействие на пропорции национальной экономики государство осуществляет с помощью административно-правовых методов и через посредство рыночных категорий, рычагов и инструментов. Содержание методов государственного регулирования обусловлено экономикой, самими объектами регулирования, т.е. конкретными видами пропорций, а также историческими факторами и специфическими условиями жизни людей.

Пропорции национального хозяйства группируются следующим образом: общеэкономические (макроэкономические), отраслевые и региональные (мезоэкономические), внутриотраслевые и

внутрипроизводственные (микроэкономические), межгосударственные, международные (мегаэкономические). Все виды пропорций неразрывно связаны, находятся в тесном единстве и взаимосвязи.

Ключевую роль в организации национального хозяйства играют общеэкономические пропорции: спроса и предложения товаров, производства товаров и производства услуг, производства средств производства и предметов потребления, соотношение фондов возмещения, потребления и накопления, пропорции между отраслевыми и региональными комплексами.

На данный момент в нашей стране сформировалась многоукладная экономика, в этих условиях особое значение имеют соотношения и связи между двумя крупными секторами национального хозяйства – государственным и частным.

Деятельность государства по регулированию структуры национального хозяйства подразделяется на внешнюю и внутреннюю, по основательности решаемых проблем – на стратегическую и тактическую.

Стратегия – долговременный курс государства, направленный на комплексное решение крупномасштабных народнохозяйственных задач. Тактика – совокупность приемов и методов, с помощью которых решаются стратегические замыслы и задачи.

Высшей целью структурной политики является обеспечение сбалансированности экономики, поддержание таких пропорций, при которых достигается наиболее устойчивое развитие народного хозяйства при органичном его включении в мирохозяйственные связи. Объективным критерием сбалансированности народного хозяйства и эффективности структурной политики является рост валового внутреннего продукта и национального дохода.

#### Примечания

<sup>1</sup> Э.Б. Аткинсон, Дж. Э. Стиглиц. Лекции по экономической теории государственного сектора. Пер. с англ., под ред. Л.Л. Любимова. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 832 с. – С. 23.

<sup>2</sup> По данным сайта <http://fintimes.km.ru/>

<sup>3</sup> Из речи Н. Саркози на экстренном саммите глав Евросоюза в октябре 2008 года.

<sup>4</sup> Беркович Л.А. Взаимосвязь процессов интенсификации производства и структурных сдвигов в экономике. – Новосибирск, 1989. – С. 12–13.

<sup>5</sup> Казинец Л.С. Измерение структурных сдвигов в экономике. – М., 1969. – С. 34.

E.V. STRIZHOV

#### STATE REGULATION OF STRUCTURAL SHIFTS IN ECONOMY

*In article the mechanism of regulation of structural changes is considered, necessity of formation and realization of an effective state structural policy is proved, criteria of its efficiency are resulted.*

*Key words: the state, regulation, structural shift.*



**С.А. ХАЛИН**, заместитель управляющего ДО Павелецкое  
АКБ «Абсолют Банк» (ЗАО), аспирант ОГТУ  
Тел. 8-926-589-24-19; s.khalin@absolutbank.ru hal\_man@list.ru,

## ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЬГОТНОЙ ТАРИФИКАЦИИ УСЛУГ ЕСТЕСТВЕННЫХ МОНОПОЛИЙ

*Данная статья отражает возможность формирования системы государственной поддержки инновационного развития предприятий пищевой промышленности на примере молокозавода г. Железнодорожского за счет введения льготной системы тарификации на электроэнергию и целевого использования сэкономленных средств на модернизацию производства. Предложены и рассмотрены варианты модернизационных процессов на примере конкретного предприятия.*

*Ключевые слова:* электроэнергия, льготы, тариф, модернизация, предприятие, государство.

Известно, что государства и отдельные отрасли национальных экономик развиваются неравномерно. Исследования показывают, что процесс развития или отставания в данном случае не является случайным, а определяется прежде всего качеством государственного управления. Можно считать, что развитие экономики главным образом представляет собой результат совершенствования государственного управления. Цель государственного управления в области экономики – создание условий для развития и реализации созидательного потенциала граждан, эффективного функционирования предприятий и организаций национального хозяйства. В частности, развитие АПК зависит от того, насколько обоснованными будут отношения между государством и хозяйственными формированиями отрасли.

Толчком для развития предприятий АПК может выступить государство путем создания благоприятных условий за счет разработки и внедрения комплексных программ, введения ряда льгот предприятиям отрасли, модернизации программ по субсидированию процентных ставок при кредитовании.

Одно из направлений государственной поддержки можно рассмотреть на примере введения льготного тарифа по электроэнергии. Так, в соответствии с постановлением Правительства РФ с 2001 г. регионы получили право самостоятельно формировать реестр предприятий, получающих электроэнергию по льготным тарифам<sup>1</sup>. В соответствии с этим постановлением региональные власти могли бы внести в этот реестр предприятия АПК, а именно предприятия – производители социально значимых продуктов, такие как хлебозаводы и молочно-перерабатывающие предприятия. Сэкономленные средства от реализации данной программы местные власти могут обязать инвестировать в развитие производства, что, в свою очередь, даст возможность предприятиям осуществлять дополнительные вливания на модернизацию производства, расширение ассортимента выпускаемой продукции, увеличение налогооблагаемой базы.

На сегодняшний день рынок электроэнергии РФ переходит от государственного установления тарифов к рыночному ценообразованию. В условиях переходного периода реформирования электроэнергетики (до 2011 года) часть электроэнергии и мощности приобретаются на оптовом рынке по регулируемому тарифу в рамках регулируемых двусторонних договоров, часть – по нерегулируемым (свободным) ценам, по свободным двусторонним договорам, на рынке на сутки вперед, на балансирующем рынке и по результатам конкурентного отбора мощности.

Кроме стоимости электроэнергии и мощности по «регулируемым» и «нерегулируемым» ценам конечный потребитель оплачивает:

- услуги инфраструктурных организаций – субъектов оптового рынка электроэнергии, обеспечивающих функционирование его технологической инфраструктуры (системный оператор) и коммерческой инфраструктуры (коммерческий оператор),
- услуги по передаче электрической энергии (ФСК и распределительные сетевые компании),
- сбытовую надбавку – плату за услуги гарантирующего поставщика,

- покупку электроэнергии у генерирующих компаний розничного рынка (при необходимости).

Существенный вклад в изменение цены на электроэнергию вносит стоимость услуг на передачу электроэнергии, особенно учитывая ее долю в общей величине конечного тарифа (32%). Стоит отметить, что либерализация не оказывает влияния на стоимость услуг на передачу. На рост стоимости данной услуги влияет требование сетевых компаний (Постановление Правительства ПП № 861) оплачивать их услуги без учета снижения потребления, а также введение новой методологии тарифообразования на услуги сетевых компаний (РАВ). Из-за изменения методики увеличение стоимости составит порядка 50%<sup>2</sup>.

Учитывая сложную схему тарификации и передачи электроэнергии потребителю, государству необходимо осуществлять постоянный мониторинг ценообразующих составляющих. Для того чтобы конечная стоимость потребляемой электроэнергии носила вменяемый характер, необходима четкая регламентация каждого процесса с его конкретной стоимостью в зависимости от региона.

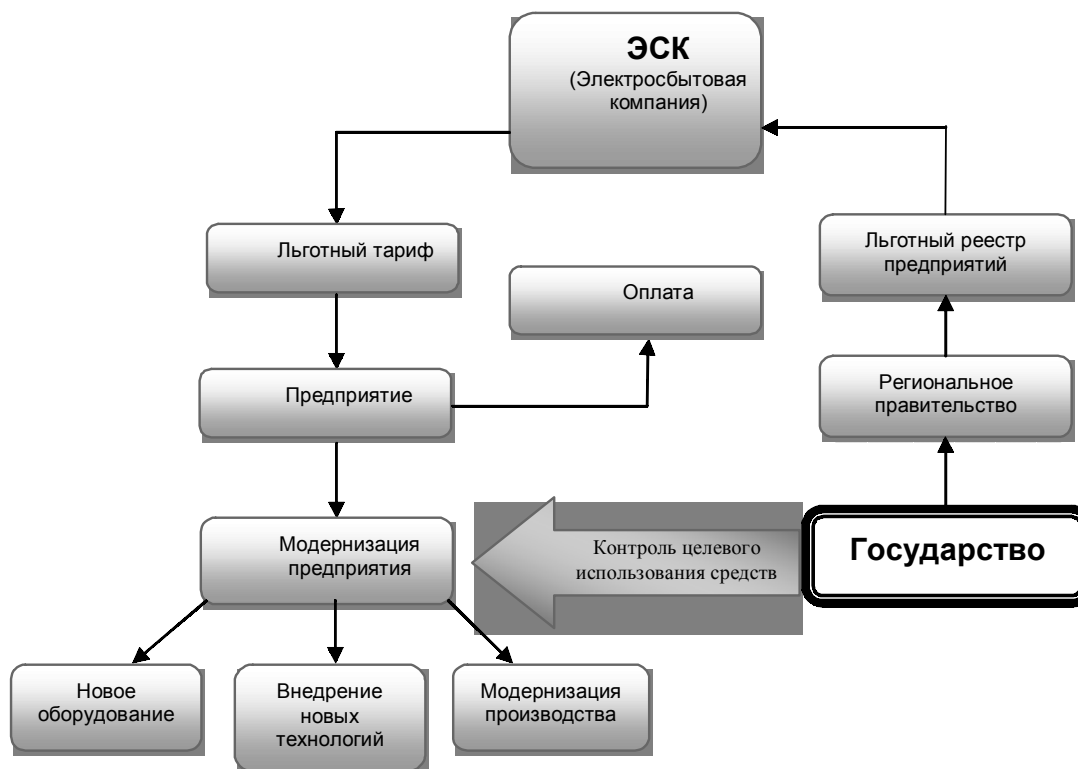


Схема 1. Внедрение льготного тарифа на электроэнергию предприятий АПК

Данная схема отражает процесс внедрения реестра предприятий, имеющих право использовать электроэнергию по льготному тарифу. Согласно предложенной схеме региональное правительство имеет возможность формировать реестр предприятий, которые смогут оплачивать электроэнергию с 50% дисконтом, при условии формировать из оставшейся суммы фонд средств, которые предприятие должно пустить на модернизацию производства. При формировании реестра региональные власти осуществляют мониторинг и контроль над выполнением поставленных условий. В свою очередь региональная электросбытовая компания реализует электроэнергию по льготному тарифу со-

гласно предоставленному реестру. Предприятия, вошедшие в реестр льготных организаций, оплачивают поставляемую электроэнергию согласно тарифам, а из оставшейся суммы формируют фонд средств, которые будут направлены на модернизацию производства. Стоит отметить, что региональные власти должны четко регламентировать процесс модернизации, а именно составить список мероприятий, на которые могут быть потрачены сэкономленные средства (покупка нового оборудования, внедрение новых технологий, увеличение производственных площадей и т.д.). Автор приводит приблизительный список возможных мероприятий (табл. 1).

Таблица 1 – Список модернизационных мероприятий

| Модернизационный процесс                                              | Возможное применение средств фонда                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Расширение ассортимента и повышение качества выпускаемой продукции | 1. Закупка нового профильного оборудования<br>2. Модернизация имеющегося профильного оборудования<br>3. Закупка спецавтотранспорта                                                                                                           |
| 2. Взаимодействие с кредитными организациями                          | 1. Расчет с кредитными организациями за приобретенное профильное оборудование                                                                                                                                                                |
| 3. Внедрение новых технологий                                         | 1. Технологии приема сырья<br>2. Технологии переработки сырья<br>3. Технологии реализации готовой продукции<br>4. Автоматизация процессов                                                                                                    |
| 4. Расширение производственных площадей                               | 1. Увеличение производственных площадей<br>2. Увеличение складских площадей                                                                                                                                                                  |
| 5. Увеличение хозяйственно-административного ресурса                  | 1. Ремонт заводских помещений<br>2. Модернизация каналов связи<br>3. Модернизация электроосветительных приборов<br>4. Модернизация вентиляционных приборов<br>5. Модернизация отопительных приборов<br>6. Модернизация каналов водоснабжения |
| 6. Повышение квалификации сотрудников                                 | 1. Проведение семинаров/тренингов<br>2. Проведение аттестационных мероприятий<br>3. Привлечение профессиональных коучеров                                                                                                                    |
| 7. Проведение статистических/маркетинговых исследований               | 1. Привлечение специализированных организаций для проведения исследований с целью увеличения производственных показателей                                                                                                                    |
| 8. Проведение/участие в выставках, форумах                            | 1. Организация региональных форумов/выставок предприятий отрасли<br>2. Принятие участия в региональных выставках/форумах                                                                                                                     |

Следует учесть, что данная таблица отражает приблизительный перечень мероприятий, на которые предприятие может расходовать сэкономленные средства. Данные в таблицы могут корректироваться региональными властями в зависимости от специфики региона и преследуемых целей.

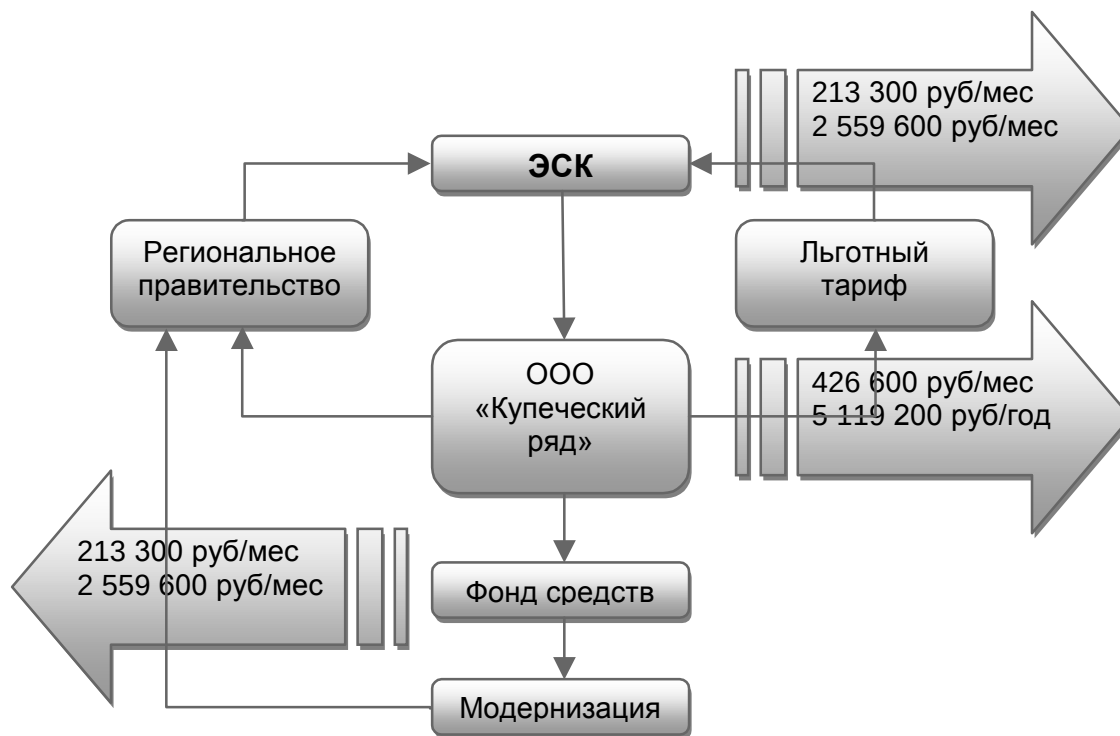
При внедрении данной схемы (схема 1) предприятия, включенные в реестр, получают дополнительные финансовые возможности для проведе-

ния модернизационных процессов на производстве, что, в свою очередь, должно положительным образом отразиться на региональном бюджете за счет расширения налогооблагаемой базы, снижения производственных затрат, создания новых рабочих мест и др.

В рамках данной статьи предлагается рассмотреть возможность произвести модернизационный процесс за счет внедрения и эффективного исполь-

зования предложенной схемы льготной тарификации на примере предприятия молочной промышленности г. Железногорска Курской области ООО «Купеческий ряд». Средняя потребляемая мощность молокозавода в месяц составляет порядка 180 000 кВт. Стоимость 1 кВт электроэнергии для

юридических лиц, согласно тарифам Курской энергосбытовой компании, составляет 2,37 руб. Средняя сумма, которую платит в месяц ООО «Купеческий ряд» за использование электроэнергии, – 426 600,00 руб., что в годовом эквиваленте составляет 5 119 200,00 руб.



2. Схема распределения средств с учетом льготного тарифа

С учетом 50% дисконта на тариф электроэнергии ООО «Купеческий ряд» ежемесячно способно экономить в среднем 213 300,00 руб., что в годовом эквиваленте составит внушительную сумму в размере 2 559 600,00 руб. Имея такую сумму в своем фонде, предприятие, согласно списку мероприятий (табл. 1), может произвести ряд модернизационных процессов.

Согласно пункту 5.3 в предложенной таблице произведем расчет эффективности замены старых осветительных приборов – люминесцентных ламп на новые, высокоэффективные светодиодные лампы за счет фонда сэкономленных средств. Расчет экономической эффективности замены старых ламп на новые светодиодные лампы приведен в табл. 2.

Таблица 2 – Расчет экономической эффективности использования светодиодных ламп

| Исходные данные         |                    |        |
|-------------------------|--------------------|--------|
| Параметры               | Комментарии        | Данные |
| Количество ламп, шт.    |                    | 650    |
| Стоимость кВт/ч (руб.)  | Средняя цена кВт/ч | 2,37   |
| Светодиодная лампа т8   | средняя цена       | 1200   |
| Люминесцентная лампа Т8 | средняя цена       | 75     |
| Утилизация лампы        | примерный расчет   | 15     |
| Замена одной лампы      | примерный расчет   | 25     |
| Кол-во лет эксплуатации |                    | 10     |

Продолжение табл. 2

|                                                                                                                                                                    |                     |                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Расчет экономической эффективности применения светодиодных ламп в денежном выражении из расчета установки 650 ламп на территории молокозавода ООО «Купеческий ряд» |                     |                     |
| <b>1. Расход на электроэнергию, руб.</b>                                                                                                                           |                     |                     |
| Электрическая мощность лампы, Вт                                                                                                                                   | 20                  | 10                  |
| количество работы ламп - часов в год (исходя из 14 часов в день)                                                                                                   | 5 110,00            | 5 110,00            |
| потребление одной лампы в год (Вт/час)*                                                                                                                            | 102 200,00          | 51 100,00           |
| потребление всех ламп в год (Вт/час)                                                                                                                               | 66 430 000,00       | 33 215 000,00       |
| потребление всех ламп в год (кВт/час)                                                                                                                              | 66 430,00           | 33 215,00           |
| потребление всех ламп за 10 лет (кВт/час)                                                                                                                          | 664 300,00          | 332 150,00          |
| цена (кВт/час)                                                                                                                                                     | 2,37                | 2,37                |
| расход на электроэнергию на все лампы в год (руб.)                                                                                                                 | 157 439,1           | 78 719,55           |
| расход на электроэнергию на все лампы за 10 лет (руб.)                                                                                                             | 1 574 391,00        | 787 195,50          |
| <b>2. Утилизация ламп, руб.</b>                                                                                                                                    |                     |                     |
| утилизация лампы, руб.                                                                                                                                             | 15                  | -                   |
| срок службы лампы (часов)                                                                                                                                          | 1 000,00            | -                   |
| за период 10 лет надо будет утилизировать ламп                                                                                                                     | 51,1                | -                   |
| расход на одно лампо-место в течение 10 лет, руб.                                                                                                                  | 766,50              | -                   |
| расход на утилизацию всех ламп в течение 10 лет, руб.                                                                                                              | 229 950,00          | -                   |
| <b>3. Расход на замену старых ламп, руб.</b>                                                                                                                       |                     |                     |
| стоимость замены старой лампы, руб.                                                                                                                                | 25                  | -                   |
| за период 10 лет надо будет заменить ламп                                                                                                                          | 51,1                | -                   |
| расход на одно лампо-место в течение 10 лет, руб.                                                                                                                  | 1 277,5             | -                   |
| расход на замену всех старых ламп в течение 10 лет, руб.                                                                                                           | 830 375             | -                   |
| <b>4. Стоимость ламп, руб.</b>                                                                                                                                     |                     |                     |
| стоимость лампы                                                                                                                                                    | 75,00               | 1 200,00            |
| стоимость всех ламп                                                                                                                                                | 48 750,00           | 780 000,00          |
| <b>Статьи расходов:</b>                                                                                                                                            |                     |                     |
| 1. расход на электроэнергию, руб.                                                                                                                                  | 1 574 391,00        | 787 195,50          |
| 2. расход на утилизацию ламп, руб.                                                                                                                                 | 229 950,00          | -                   |
| 3. расход на замену старых ламп, руб.                                                                                                                              | 830 375,00          | -                   |
| 4. стоимость ламп, руб.                                                                                                                                            | 48 750,00           | 780 000,00          |
| <b>Итого, руб.</b>                                                                                                                                                 | <b>2 683 466,00</b> | <b>1 567 195,50</b> |
| <b>Экономия денежных средств составит за 10 лет (при использовании светодиодных ламп), руб.</b>                                                                    |                     | <b>1 116 271,00</b> |
| <b>Высвобождение электрических мощностей за 10 лет составит, кВт/ч</b>                                                                                             |                     | <b>332 150,00</b>   |

Следует учесть, что расчеты являются приближенными и не учитывают роста тарифов на электроэнергию, инфляцию, увеличение оплаты труда сотрудникам. Приняв во внимание данные расчеты, можно утверждать, что при использова-

нии программы льготной тарификации электроэнергии и формировании фонда сэкономленных средств ООО «Купеческий ряд» может менее чем за 4 месяца полностью модернизировать систему электроосвещения предприятия и тем самым снизить



свои издержки, связанные с использованием дополнительной электроэнергии, избежать дополнительных затрат на обслуживающий персонал, утилизацию старых ламп.

Приведенный пример является показательным, как с помощью непрямого воздействия государства можно оказать существенную финансовую поддержку предприятиям отрасли. Следует отметить, что целевое использование средств позволяет не только модернизировать предприятие, использующее льготы, но и стимулировать рынок сбыта для предприятий, которые поставляют товары/услуги. На этих предприятиях можно ожидать роста производства, увеличения числа рабо-

чих мест, расширения налогооблагаемой базы.

Для объемного представления схемы предлагаю рассмотреть вариант закупки профильного оборудования (табл. 1, п. 1.1) для ООО «Купеческий ряд». Руководство предприятия заинтересовано в расширении предлагаемой продукции и рассматривает варианты приобретения оборудования для упаковки жидких и пастообразных пищевых продуктов (молоко, сметана, кефир и др. кисломолочные продукты) в трехшовные пакеты. Предварительно достигнута договоренность о закупке оборудования с организацией Компания «Русская Трапеза»<sup>3</sup>. Расчет затрат на приобретение упаковочного оборудования приведен в табл. 3.

Таблица 3. Расчет затрат на приобретение упаковочного оборудования

| Исходные данные                         |                                               |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Параметры                               | Данные                                        |
| Количество закупаемого оборудования     | 1                                             |
| Стоимость (руб.)                        | 1 980 000 руб.                                |
| Стоимость установки/наладки (руб.)      | 99 000 руб.                                   |
| Стоимость доставки                      | 15 000 руб.                                   |
| Стоимость упаковочной пленки (кг./руб.) | 110 руб.                                      |
| Всего                                   | 2 094 000 руб. (без учета упаковочной пленки) |

Соответственно, зная сумму затрат, связанную с внедрением нового оборудования в производство, можем рассчитать, в течение какого времени предприятие должно суммировать средства, сэкономленные благодаря льготной тарификации:  $2\,094\,000 / 213\,300 = 9,82$  месяца. Следует заметить, что при формировании фонда средств менее 10 месяцев предприятие получает вместе с новым оборудованием и ряд дополнительных преимуществ:



3. Преимущества предприятия при внедрении нового оборудования

Необходимо отметить, что при этом предприятие не берет на себя дополнительной финансовой нагрузки, не обременяет производственный процесс дополнительными обязательствами. При этом государство оказывает косвенную поддержку отечественным производителям товаров и услуг путем стимулирования спроса на продукцию, отраженную в списке модернизационных процессов (табл. 1). Также государство дает возможность предприятиям, попавшим в реестр льготной тарификации, самостоятельно, в зависимости от выбранной стратегии развития, модели ведения бизнеса, приоритетов на определенном этапе времени, модернизировать и развивать производство, что не может не отразиться на регионе, в котором находится данное предприятие. Вследствие модернизации производства, увеличения его производительных мощностей регион может рассчитывать на дополнительные налоговые поступления за счет расширения ассортимента производимых товаров, население региона способствует росту покупательской активности с появлением новых товаров на рынке, в регионе появляются дополнительные направления сбыта продукции, внесенной

в список модернизационных процессов (табл. 1), повышается интерес к инвестиционной площадке региона, снижается безработица. Можно отметить стратегическую составляющую внедрения реестра льготной тарификации, ведь региональные власти, зная проблемы региона, его слабые места, могут самостоятельно определять список и сферу деятельности предприятий-участников, могут корректировать список модерниза-

ционных процессов (табл. 1), добавляя приоритетные для региона процессы и направления. Необходимо заметить, что весь процесс формирования реестра предприятий, корректировки списка модернизационных процессов и целевого использования средств должен находиться под постоянным контролем федеральных властей и правоохранительных органов для минимизации коррупционной составляющей.



4. Показатели региональных преобразований

Финансовое состояние многих предприятий АПК регионального масштаба находится близко к критическому. Большая часть оборудования и коммуникаций изношена и морально устарела. Производимая продукция не может оказать существенной конкуренции высокотехнологичным, энергоемким товарам, произведенным на современном дорогостоящем оборудовании. Существующие кредитные и лизинговые программы для большинства предприятий являются достаточно тяжелой долговой нагрузкой. Модернизация технически устаревшего оборудования, внедрение новых схем развития производства, повышение качества выпускаемой продукции и снижение издержек являются приоритетным и необходимым шагом для большинства предприятий. Высокая стоимость оборудования, сложность получения заемных средств, административные барьеры делают проведение данных мероприятий практически невозможным для большого числа организаций отрасли. Государство понимает, что процесс модерни-

зации производства необходим. Определенная работа ведется в этом направлении. Разрабатываются кредитные программы, субсидируются кредиты, внедряются тендерные закупки. Государство заинтересовано в полном модернизационном цикле, в производстве конкурентного товара, повышении качества продукции и доступности ее для всех слоев населения. Предлагаемая схема льготной тарификации окажет существенное влияние на темпы проведения модернизационного процесса на предприятии, даст возможность производству самостоятельно, без дополнительной финансовой нагрузки в зависимости от выбранной стратегии ведения бизнеса внедрять новое, высокотехнологичное оборудование, модернизировать бизнес-процессы, выпускать качественную, конкурентную продукцию. Оказать существенную поддержку производству, а вместе с тем и увеличить региональные показатели в силах государства за счет разработки и динамичного внедрения профильных программ, льгот, субсидий.

Примечания

1. [47news.ru/2009/09/17/007/](http://47news.ru/2009/09/17/007/)
2. [www.np-sr.ru](http://www.np-sr.ru)
3. [www.rt-milk.ru/index.php/sbi-150f.html](http://www.rt-milk.ru/index.php/sbi-150f.html)

S.A. KHALIN

**FORMING OF SYSTEM OF THE STATE SUPPORT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF  
THE ENTERPRISES OF THE FOOD-PROCESSING INDUSTRY ON THE BASIS OF  
APPLICATION OF PREFERENTIAL SYSTEM OF TARIFFS OF SERVICES OF NATURAL  
MONOPOLIES**

*The given clause reflects possibility of forming of system of the state support of innovative development of the enterprises of the food-processing industry, in an example of milk recombining plant of a city of Zheleznogorsk, at the expense of entering of preferential system of electricity tariffs and target use of the saved means for production modernization. Variants of processes of modernization on an example of the concrete enterprise are offered and considered.*



**Н.Н. ЦИКОРЕВ**, кандидат экономических наук, профессор кафедры  
«Менеджмент управления народным хозяйством»,  
Орловская региональная академия государственной службы

**Л.В. НАВАСАРДЯН**, студентка 5 курса,  
Орловская региональная академия государственной службы  
Тел. 8-953-621-69-62; nav-lyubasha@yandex.ru

## ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СВОБОДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КЛАСТЕРОВ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ УРОВЕНЬ И ПОЛОЖЕНИЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*В данной статье раскрыта тема о закономерностях взаимосвязи индекса экономической свободы и условий для эффективного формирования и развития кластеров. Исследование основано на изучении опыта стран-участниц Евросоюза и Российской Федерации. Работа направлена на выявление оптимальной среды функционирования кластеров как в относительных, так и в абсолютных показателях.*

*Ключевые слова: кластер, индекс экономической свободы.*

В настоящее время инновационный способ развития национального хозяйства Российской Федерации обычно модно связывать с формированием и развитием кластеров. Существует множество определений данного понятия, мы сформулируем его следующим образом: кластер – это совокупность взаимосвязанных предприятий, сконцентрированных в соответствии с оптимальным использованием ресурсов и географическим принципом, направленных на усиление конкурентоспособности каждой организации и кластера в целом.

Причем вышеуказанный аспект не является необоснованным, так как в долгосрочной стратегии развития России до 2020 года [1] одним из шести важнейших направлений совершенствования деятельности страны указано, что необходимо создание новейшей модели развития территорий. В документе первостепенным вопросом в данной области является формирование промышленных кластеров, обладающих достаточным уровнем конкурентоспособности.

Кластеры необходимы Российской Федерации для создания высококонкурентной экономики на мировом уровне. Именно они могут обеспечить развитие промышленных площадок на базе различных регионов России. Однако существует мнение, что столь крупные объединения не позволят развиваться малому бизнесу.

Но это ошибочно, поскольку кластеры не только не будут мешать развитию малого бизнеса, но и способствовать его укреплению. Именно малые, маневренные и гибкие структуры смогут сформировать эффективно функционирующее объединение, составив достойную конкуренцию более крупным предприятиям.

Однако говорят про кластеры много, но какая среда оптимальна для их развития? Анализировать данный критерий мы будем посредством исследования показаний индекса экономической свободы для различных стран мира. Показатель был выбран не случайно, ведь он поможет дать ответы на следующие вопросы. Что лучше: совершенно свободная национальная система или регулируемая с точки зрения рассматри-

ваемой нами проблемы? Ведь если государство не вмешивается в экономику, то как направить предприятия в сторону кластерной политики? А если происходит чрезмерно жесткое регулирование, то это приведет к командной экономике, что говорит об отсутствии рыночного хозяйства.

Еще одним достоинством индекса экономической свободы для нашего исследования является методология его формирования. В настоящее время наиболее известные исследования в рассматриваемом направлении проводят три организации: институт Фрайзера (Fraser Institute – [www.freetheworld.com](http://www.freetheworld.com)) [2], Катона (Cato Institute – [www.cato.org](http://www.cato.org)) [3] и исследовательский фонд «Наследие» совместно с Уолл Стрит Журнал (Heritage Foundation and Wall Street Journal – [www.heritage.org](http://www.heritage.org)) [4].

В нашем исследовании мы будем опираться на показатель исследовательского фонда «Наследие», так как он наиболее оптимально структурирован для формирования необходимой нам оценки. Рассматриваемый индекс экономической свободы построен на основе десяти показателей: свобода бизнеса (business freedom), свобода торговли (trade freedom), налоговая свобода (fiscal freedom), доля участия государства (government spending), денежно-кредитная свобода (monetary freedom), инвестиционная свобода (investment freedom), финансовая свобода (financial freedom), имущественные права (property rights), свобода от коррупции (freedom from corruption), свобода труда (labor freedom).

Рассмотрев структуру индекса экономической свободы по версии исследовательского фонда «Наследие», мы видим, что в данном показателе изучаются все аспекты среды функционирования предприятия в национальной хозяйственной системе, то есть можно выявить общие закономерности развития экономики при различных значениях коэффициента.

Каждый из десяти критериев и индекс в целом оцениваются также по шкале: от 0 до 49,9 – свобода подавлена, от 50 до 59,9 – в большей мере несвободны, от 60 до 69,9 – умеренно свободные, от 70 до 79,9 – в большей мере свободны, от 80 до 100 – свободные.

Наиболее свободные государства в 2010 году: 1. Гонконг – 89,7; 2. Сингапур – 86,1; 3. Австралия – 82,6; 4. Новая Зеландия – 82,1; 5. Ирландия – 81,3; 6. Швейцария – 81,1; 7. Канада – 80,4; 8. США – 78,0; 9. Дания – 77,9; 10. Чили – 77,2.

Россия находится на 143-й позиции, чему соответствует отметка в 50,3 балла. Стоит заметить, что наша страна заняла последнее место в группе «в большей мере несвободные». Структурно показатель выглядит следующим образом: свобода бизнеса (business freedom) – 52,2; свобода торговли (trade freedom) – 68,4; налоговая свобода (fiscal freedom) – 82,3; доля участия государства (government spending) – 66,5; денежно-кредитная свобода (monetary freedom) – 62,6; инвестиционная свобода (investment freedom) – 25,0; финансовая свобода (financial freedom) – 40,0; имущественные права (property rights) – 25,0; свобода от коррупции (freedom from corruption) – 21,0; свобода труда (labor freedom) – 59,6. Таким образом, мы видим, что наиболее несвободные сферы, влияющие на развитие бизнеса в Российской Федерации, – свобода в области инвестиций, низкая защита имущественных прав и высокий уровень коррупции.

Низкий уровень индекса по вышеуказанным показателям объясняется исследователями следующим. Невысокий показатель инвестиционной свободы связывают с федеральным законом, изданным в апреле 2008 года [7], в котором обозначены 42 «стратегических» сектора, где Правительство РФ может контролировать иностранный капитал. Еще одним негативным фактором для привлечения инвесторов является, по мнению авторов индекса экономической свободы, то, что иностранные вложения не должны превышать определенного уровня (50%) в общем капитале предприятия.

Низкий уровень защиты имущественных прав и свободы от коррупции связаны между собой. В области защиты прав исследователи подчеркивают ненадежность российской коррумпированной судебной системы. Высокий уровень коррумпированности обосновывается международным индексом прозрачности коррупции (Transparency International's Corruption Perceptions Index) [8].

Мы считаем целесообразным провести сравнение уровня развития кластеров в Евросоюзе и России на основе анализа взаимосвязи с индексом экономической свободы для определения закономерностей влияния среды функционирования на формирование кластеров.

По данным Европейской Обсерватории Кластеров (Europe Cluster Observatory), уровень развития объединений предприятий подобного рода позволяет составить следующий рейтинг стран Евросоюза:



Таблица 1 – Отношение экономической свободы к уровню развития кластеров

| Рейтинг по масштабам кластеров | Государство    | Рейтинг по ИЭС | Баллы ИЭС |
|--------------------------------|----------------|----------------|-----------|
| 1                              | 2              | 3              | 4         |
| 1.                             | Германия       | 23             | 71,1      |
| 2.                             | Великобритания | 11             | 76,5      |
| 3.                             | Италия         | 74             | 62,7      |
| 4.                             | Франция        | 64             | 64,2      |
| 5.                             | Испания        | 36             | 69,6      |
| 6.                             | Венгрия        | 51             | 66,1      |
| 7.                             | Нидерланды     | 15             | 75,0      |
| 8.                             | Швеция         | 21             | 72,4      |
| 9.                             | Австрия        | 22             | 71,6      |
| 10.                            | Швейцария      | 6              | 81,1      |
| 11.                            | Словакия       | 35             | 69,7      |
| 12.                            | Дания          | 9              | 77,9      |
| 13.                            | Финляндия      | 17             | 73,8      |
| 14.                            | Бельгия        | 30             | 70,1      |
| 15.                            | Норвегия       | 37             | 69,4      |
| 16.                            | Польша         | 71             | 63,2      |
| 17.                            | Румыния        | 63             | 64,2      |
| 18.                            | Греция         | 73             | 62,7      |
| 19.                            | Турция         | 67             | 63,8      |

Уровень развития кластеров определен в вышеуказанной таблице на основе количества занятых специалистов в организациях подобного рода, то есть в данном случае оценены масштабы предприятий.

Для комплексности исследования мы также рассмотрели показатели индекса экономической свободы для указанных государств в целях анализа закономерностей соответствия среды функционирования кластеров уровню развития национальных хозяйственных систем.

Таким образом, мы видим, что все из рассмотренных европейских стран находятся в категории «умеренно свободные» (10 государств – Франция, Италия, Испания, Венгрия, Словакия, Норвегия, Польша, Румыния, Греция, Турция) и в «большей мере свободные» (8 государств – Германия, Великобритания, Нидерланды, Швеция, Дания, Бельгия, Австрия и Финляндия), но есть и одно исключение – Швейцария, которая немного перешла границу к свободным странам. Однако средний уро-

вень экономической свободы для рассматриваемых субъектов составляет 69,7 балла, то есть практически на границе между умеренно свободными и в большей степени свободными.

Если бы в рейтинг европейских стран мы включили Российскую Федерацию, то она заняла бы по критерию масштабов кластеров позицию между Испанией и Венгрией, то есть под номером 6. Однако не будем забывать, что население России в разы больше, чем население указанных государств Европы, что говорит о низком уровне развития кластеров на территории нашей страны.

Наиболее населенной из перечисленных европейских стран является Германия – 82 миллиона 551 тысяча человек [6], немного меньше во Франции и Великобритании, в каждой из которых проживает чуть больше 60 миллионов человек. Граждане других вышеуказанных государств Евросоюза составляют гораздо меньшее количество. Таким образом, как было замечено нами ранее, Российская Федерация превышает страны Европейского союза по данному показателю минимум в 2 раза, а в территориальном аспекте они даже не сравнимы.

Таким образом, европейский опыт показывает, что наиболее оптимальный уровень экономической свободы для развития кластеров на территории государства составляет 69,7, то есть почти на границе между свободными и умеренно свободными странами.

Вышеуказанное обосновывается тем, что при данном уровне показателя государство может направлять деятельность предприятий на формирование кластеров, с одной стороны, с другой – чрезмерное регулирование мешает свободному развитию фирм, то есть не позволяет конкуренции дифференцировать всех участников национальной хозяйственной системы по аналогии с природным естественным отбором на способных эффективно осуществлять свою деятельность организаций и на потенциальных банкротов, что в целом не будет способствовать формированию высокоразвитых и стабильно функционирующих кластеров.

Таким образом, европейский опыт наглядно демонстрирует, что условия функционирования предприятий в экономике значительно зависят от уровня развития свободы самих кластеров. И в странах-участницах Евросоюза, если сравнить масштабы развития рассматриваемых компаний

с уровнем населения, наблюдаются высокие результаты в данной области, которые были достигнуты в среде, имеющей средний балл экономической свободы 69,7.

Очевидно, что индекс экономической свободы выступает не только как фактор формирования и развития кластеров, но и как следствие саморазвития последних.

#### Библиографический список

1. Долгосрочная стратегия социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru/mines/main>
2. Официальный сайт института Фрайзера [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.freetheworld.com](http://www.freetheworld.com)
3. Официальный сайт института Катона [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.cato.org](http://www.cato.org)
4. Индекс экономической свободы по версии исследовательского фонда «Наследие» и Уолл Стрит Журнал [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.heritage.org](http://www.heritage.org)
5. Европейская обсерватория кластеров (Europe Cluster Observatory) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.clusterobservatory.eu/index](http://www.clusterobservatory.eu/index)
6. Население Европы – свободная электронная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5\\_%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D1%8B](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D1%8B)
7. Федеральный закон от 29.04.2008 № 57-ФЗ «О порядке осуществления иностранных инвестиций в хозяйственные общества, имеющие стратегическое значение для обеспечения обороны страны и безопасности государства» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/120232?1122>
8. Transparency International's Corruption Perceptions Index [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.transparency.org/>

N.N. ZIKOREV, L.V. NAVASARDJN

#### ECONOMIC FREEDOM AS A FACTOR IN FORMATION AND DEVELOPMENT OF CLUSTERS: THE INTERNATIONAL LEVEL AND POSITION OF THE RUSSIAN FEDERATION

*In this publication we reveal theme about relationship between index of economic freedom and condition for effective establishment and development of clusters. The study is based on experiences of countries participating in the European Union and the Russian Federation. We directed work on identifying the optimal functioning of the cluster environment, both in relative and in absolute terms.*

*Key words: cluster, the index of economic freedom.*

# ИСТОРИЯ

---

**Л.В. КЛЕПИКОВА**, соискатель, Российский государственный гуманитарный университет

E-mail: sevell1@rambler.ru, тел. 8 903 751 49 09

## ИМПУЛЬСЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ XVII–XVIII вв.

*В статье на примере творчества знаменитого немецкого просветителя Готфрида-Вильгельма Лейбница рассматривается проблема феномена «космополитизма» в эпоху раннего Просвещения. Исследуются научно-образовательные проекты Лейбница. Особое внимание уделено интеркультурным процессам на рубеже XVII – XVIII вв.*

*Ключевые слова: глобализация, образование, образовательные практики, Г.-В. Лейбниц, эпоха раннего Просвещения.*

В последнее время в научной и популярной литературе, средствах массовой информации мы часто сталкиваемся с понятием глобализации. Тема глобализации активно разрабатывается политологами, социологами, культурологами и т. д. Когда говорят о глобализации, обычно упоминают процессы секуляризации, культурной интеграции (унификация массовой культуры), расширения вмешательства международных организаций в региональные конфликты (политика ООН и ОБСЕ). В области образования проявлением глобализации является Болонский процесс, в ходе которого создается единое образовательное пространство Европы. Существует масса сторонников и противников глобализации. Сторонники причисляют к ее плюсам то, что данный процесс в состоянии сблизить разнородные общества и культуры, много веков до этого развивавшихся изолированно, облегчит возможность вести дела научного и торгового характера в разных концах земного шара. Кроме того, благодаря глобализации распространяются такие ценности гражданского сообщества, как демократия, свобода слова и печати и т. д. Среди основных доводов противников процесса глобализации то, что впервые в мировой истории появилась опасность полной потери культурной идентичности. Также существует группа исследователей, не являющихся противниками глобализации, но критикующих этот процесс за односторонность. Они настаивают на том, что нынешними «творцами глобализации» становятся представители так называемой группы «нравственно-этического» риска (бизнесмены, военные, спецслужбы, политики, СМИ), для которых на первом месте всегда стоят «рационально-меркантильные мотивации». Таким образом, «сообщество интеллектуалов» оказывается как бы «на обочине» глобализации. В дальнейшем мы попробуем ответить на два главных вопроса: исключительность глобализации как сугубо современного феномена и роль в этом процессе «сообщества интеллектуалов», т. е. ученых.

Если мы взглянем в глубь истории, то обнаружим, что общемировые тенденции к взаимозависимости были присущи не только современному миру. Особенно в этом смысле интересна эпоха Просвещения (конец XVII – начало XIX в.). Идеологический ракурс эпохи Просвещения своими линиями напоминает процесс глобализации. Имен-

но в этот исторический период возникло понятие космополитизма, сторонники которого выдвигали различные идеи о всемирной общности. В рамках этого движения периодически предлагались проекты по учреждению Сообщества Наций, международных Судов, наднациональной экономической общности и пр., а также распространению передовых научных идей.

Однако в контексте эпохи Просвещения о глобализации можно говорить только как об абстрактном явлении. Отрыв теории от практики был типичен для умозрительного характера эпохи. Просветительские проекты зачастую не учитывали традиций и субъективного положения страны, для которой создавались эти проекты.

Основная задача космополитизма – открыть путь к плодам просвещения не только для узкого круга эрудитов, но и для всех людей без исключения. Поэтому с самого начала эпохи Просвещения остро стоял вопрос о народном образовании. Особенно данная проблема занимала видного представителя раннего немецкого Просвещения Г.-В. Лейбница.

Лейбниц, еще веря в средневековый идеал Германской империи во главе с единым императором, позиционировал ее как прототип европейской конфедерации. «Чтобы Мир управлялся как можно более совершенным разумом, – писал Лейбниц, – то его следует рассматривать как Всемирную Монархию (*une Monarchie Universelle*)».

В представлениях Лейбница космополитизм был тесно связан с религией. Он объединял понятия «цивилизация», «Европа» и «христианство». По его собственным словам, процесс познания угоден Богу, и поэтому люди должны всячески развивать свои знания об окружающем их мире: «Также нужно изучать природу тела вселенной как для того, чтобы через него познать чудесные пути божественной мудрости, так и для того, чтобы отмечать, как они могут служить нашей сохранности, а также нашему самосовершенствованию». Чтобы достигнуть такого уровня знаний, философ предлагал развивать естественную науку (*la science naturelle*) и изящные искусства (*les beaux arts*). Лейбниц считал, что именно посредством христианской Европы цивилизация распространится по всему миру.

Лейбниц всегда возлагал большие надежды на христианские миссии в Китае, несущие, по мнению просветителя, цивилизацию в не-христиан-

ские страны. Таким образом, в восприятии просветителя очень полезны были «экспедиции и колонии, пригодные для распространения набожности, разума и добродетели среди варваров и неверных». Важно, с его точки зрения, было не только собирать этнографические данные о Китае и Японии, но и нести этим народам цивилизацию и заимствовать у них полезные знания. Можно говорить, что в этом плане Лейбниц разделял сложившееся в XVII в. общее мнение о китайцах и китайской цивилизации. В Европе XVII в., когда мощно развивалось христианское миссионерство в Китае, интерес к Востоку был силен, как никогда. Просветитель полагал, что, хотя китайцы и отстали от Европы в области технических и естественных наук, они обладают более глубокой философией. Лейбниц даже рассчитывал открыть тайну 64 значков Фу Си с помощью изобретения математических теорем. Однако он сожалел, что истоки этой философии лежат настолько глубоко, что ее позабыли сами китайцы. Поэтому его увлечение Китаем было во многом продиктовано интересом к древности.

Наследие древних народов Лейбниц понимал очень широко. «Не вижу ничего дурного в том, чтобы изучать древних римлян, греков, евреев, египтян, арабов, скифов, кельтов, индийцев», – писал он о пользе наследия древних народов. При этом, заметим, к наследию древности Лейбниц причисляет не только знания, накопленные в античную эпоху греками и римлянами, но и открытия, сделанные народами Ближней и Средней Азии и племен, живших на территориях, позже подчиненных Римской империи (кельты).

Главным злом современного ему научного мира Лейбниц называл крайне низкий уровень коммуникации. Просветитель указывал на то, что порой важные наблюдения, особенно в области техники, совершают не маститые ученые, а простые ремесленники. Но часто такого рода открытия вынуждены «умирать вместе со своим открывателем». Все потому, что «ремесленники остаются в рамках собственного старого опыта, лишены совета ученых». Впрочем, недостаток общения в научном мире вредит не только талантливым самоучкам, но и самим ученым. Лейбниц приводит в пример следующие знаменитые научные сообщества конца XVII – начала XVIII в.: *Societas frugiferas* (букв.: «Общества, приносящие плоды») в Германии, состоящие в основном из князей и

крупных вельмож Империи, Французскую Академию, Английское Королевское общество, Академию дела Круска во Флоренции и т. д. Философ признает, что в стенах этих обществ делается много полезных изысканий и важных открытий (*beaucoup de tres utiles*). Основная проблема этих объединений заключалась в том, что «...все они ограничиваются [исследованием] выбранных узких областей» и при этом «сообщение между ними ограничено». Таким образом, любое из существовавших на тот момент научных сообществ было замкнуто на какой-либо одной сфере (например, основанная при Ришелье Французская Академия занималась и занимается по сей день изучением французского языка и формированием французской языковой культуры). Лейбница не устраивала не только и не столько такая ограниченность, но почти полное отсутствие возможности быстро обмениваться достижениями, совершенствовать их подобным образом и нести просвещение остальному обществу (*les avantages solides pour le bien public*). Кроме того, тревогу Лейбница вызывало то, что «частью Общества от того остаются бесплодными, что члены их не связаны с *обществом* никакими интересами».

Просветитель полагал, что «приумножение наших знаний» (*l'accroissement de nos connoissances*) должно в первую очередь служить «сотворению новых просвещений» (*produire quelques nouvelles lumieres*). «Такие труды могут состоять из исследований для нас и из образования остальных», — писал Лейбниц, размышляя о задачах научного сообщества и пользе, которую могла принести наука современному ему обществу. Говоря о развитии науки вообще, философ сознательно делил ее на две составные части: развитие непосредственно науки в ученых кругах и распространение научных знаний в остальном обществе, среди людей, не относящихся к ученому сословию.

Недостаток каналов общения серьезно затруднял не только процесс продвижения образования в массы, но и ход изысканий с целью познания природы, предпринимаемых самими учеными. Сложившееся положение вещей навело Лейбница на мысль о том, что существующая система, в рамках которой функционировало научное общество на рубеже XVII–XVIII вв., безнадежно устарела и требуется создание принципиально новой системы организации образования и научных работ.

Лейбниц составил несколько проектов учреж-

дения научных обществ — академий для Германии, Австрии и России. Его идеей было учредить везде академии, сообщающиеся между собой и собирающие полезную информацию со всех концов света. Просветитель также задумывал составить проекты учреждения подобных академий для Польши и Швеции, но тяжелая политическая обстановка в обоих государствах не позволила этим идеям развиваться. Единственной из задумок Лейбница, воплощенной при его жизни, было учреждение Берлинской академии наук. Предполагалось, что академия будет иметь практическое направление, в обязанности академиков вменялось находиться в курсе дел происходящего в административных ведомствах, собирать оттуда полезную информацию и по мере возможности консультировать эти самые ведомства. Но это была лишь часть крупномасштабного проекта Лейбница по созданию единого ученого сообщества, куда вошли бы не только немецкие ученые, но и ученые со всего цивилизованного мира. Например, Венская академия наук (ее реальное учреждение состоялось только в 1847 г.) должна была вступить в тесное сотрудничество с Берлинской.

Академии должны были быть политическими центрами. Под их руководством существовала бы сеть разноразрядных учебных заведений. Уже упоминалось об обязанности берлинских академиков вмешиваться в дела административных ведомств. В одном из писем Петру I Лейбниц писал о «центральном учреждении», которое, во-первых, давало бы государю полезные советы, во-вторых, руководило бы сетью «высших» и «низших» учебных заведений. Похожая ситуация была с проектом Венской академии. Помимо собственно научных изысканий ее задачей должно было стать устройство народных школ и ремесленных училищ. Нетрадиционное предложение для Европы конца XVII — начала XVIII в., где университеты пользовались широкой автономией, а начальное (народное) образование считалось необязательным. В то время довольно сложно было воплотить подобные проекты по причине низкой универсализации цивилизации.

На примере проектов видного немецкого просветителя Г.-В. Лейбница мы видели попытку учреждения на рубеже XVII–XVIII вв. единообразных центров (академий), сотрудничавших между собой и ведавших делами образовательных заведений (университетов, гимназий, народных школ).



Главной идеей проектов философа было открытие пути к образованию для всего тогдашнего общества. При этом он руководствовался соображениями практической пользы. В связи с Болонским процессом вопрос о попытке создания в начале

XVIII в. единой сети образовательных учреждений сейчас актуален, что позволяет нам признать наличие импульсов глобализации в образовательных практиках XVII–XVIII вв.

#### Библиографический список

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Бергер Питер Л. Культурная динамика глобализации // Многоликая глобализация. – М.: Аспект-Пресс, 2004. – С. 8–24.
3. Герье В.И. Лейбниц и его век. – СПб.: Наука, 2008. – 807 с.
4. Колесников А.С. Кросскультурное взаимодействие в современном мире и диалог [электронный ресурс] / Электрон. дан. – М., 2010. – Режим доступа: [http://anthropology.ru/ru/texts/kolesnikov/russia\\_01.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kolesnikov/russia_01.html), свободный, 21. 04. 10
5. Марков В.В. // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. – Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2007. – С. 131–154.
6. Мещеряков А.Н. Открытие Японии и реформа японского тела // Новое литературное обозрение. – 2009. – № 6 / Электрон. дан. – М., 2010. – Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/1641/1657/>, свободный, 17. 04. 10
7. Позний С.Н. Глобализация, «Вавилонская башня» и новые «переговорщики» в деле поиска «согласия с Богом» // Новая цивилизация. Междисциплинарный научно-практический сборник. – Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2007. – С. 155–169.
8. Ростиславлева Н.В. Основатель Берлинского университета В. фон Гумбольдт как мыслитель и политик // Новая и новейшая история. – 2009. – № 3. – С. 179–197.
9. Ростиславлева Н.В. Цивилизационные процессы Нового и новейшего времени: от унификации к глобализации // РГГУ – вузам России: преподавание истории студентам неисторических специальностей. Современный исторический опыт. – Рос. гос. гуманитарный ун-т, Ист. арх. ин-т и др.; под ред. В.В. Минаева, Н.И. Басовской, А.Б. Безбородова. – М.: Изд-во Ипполитова, 2005. – С. 36–44.
10. Akdogan H. The Intergration of International Capital Markets. Aldershot: Edward Elgar, 1995. – 208 p.
11. Giddens A. Modernity and Self-identity. Cambridge: Polity Press, 1991. – VII, 256 p.
12. Hannertz U. Cosmopolitans and locals in world culture // Theory, Culture and Society. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Vol. 7, No. 2, 237–251.
13. Hinrichsen D. Our Common Seas: Coasts in Crisis. London: Earthscan, 1990. – 196 p.
14. Leibniz G.-W. Sämtliche Briefe und Schriften. R. IV. Politische Schriften. Bd. 4. [электронный ресурс] / Электрон. дан. Potsdam, 2010. – Режим доступа: [http://www.bbaw.de/bbaw/Forschung/Forschungsprojekte/leibniz\\_potsdam/bilder/IV4text.pdf](http://www.bbaw.de/bbaw/Forschung/Forschungsprojekte/leibniz_potsdam/bilder/IV4text.pdf), свободный, 24. 03. 10

L.W. KLEPIKOVA

#### GLOBALIZATION IMPULSES IN EDUCATIONAL PRACTICES XVII–XVIII

*The article deals with the problem of “cosmopolitism” phenomenon in the age of the early Enlightenment, on the example of famous German enlightener Gottfried Wilhelm von Leibniz. The researches are accomplished concerning Leibniz scientific-educational projects. Special attention is paid to intercultural processes at the turn of the XVII – XVIII centuries.*

*Key words: Globalization, education, the educational practices, G.-W. Leibniz, the Age of the Early Enlightenment.*

**В.М. КУЗЬМИНА**, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Курского института социального образования (филиала) Российского государственного социального университета  
Тел. 37-71-36; kuzmina-violetta@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ (1950–1960-е ГОДЫ)

*В статье рассматривается творческая деятельность писателей и художников Центрального Черноземья, направленная на освещение внутренней жизни человека в новых социально-экономических условиях 1950–1960-х годов XX века. Это время носит название «оттепели», но тем не менее в статье показано, что контроль за деятельностью интеллигенции сохранялся. В творчестве писателей и художников продолжают освещаться те же темы, что и в 1930-е годы, но характеры героев показаны глубже и более цельно, нежели в предыдущие годы.*

*Ключевые слова:* индустриальная модернизация, «оттепель», художники и писатели Центрального Черноземья.

Итогом вклада творческой интеллигенции в форсированную индустриальную модернизацию в 1930–1940-е гг. явилось превращение СССР в мощное индустриальное государство. После 1953 г. экономический рост в СССР продолжал оставаться высоким, но силовые методы в экономике слабели, а материальные стимулы в должной мере так и не возникали. Перед новым руководством встала проблема поиска нового типа стимулирования индустриального и сельскохозяйственного развития. Новые времена диктовали новые условия существования, новые стимулы роста. В вопросах стимулирования и мобилизации населения на трудовые подвиги должна была помочь творческая интеллигенция.

Индустриальная модернизация СССР в 1950–1960-е гг. связана с именем Н.С. Хрущева. Общеизвестно, что 50-е годы XX века принадлежат к тем немногочисленным периодам отечественной истории, когда экономика функционировала достаточно эффективно.

Деятельность творческой интеллигенции разворачивалась в данный период в условиях «оттепели», что означало некую духовную либерализацию в социальной сфере, снижение идеологического контроля партии и государства над ее творчеством. Предвестием перемен стало возвращение из лагерей и ссылок тысяч доживших до этого дня репрессированных. Из печати почти исчезло упоминание имени Сталина, из общественных мест – его многочисленные изображения, из книжных магазинов и библиотек – изданные огромными тиражами его труды. Крупнейшим литературно-политическим событием явился II Всесоюзный съезд советских писателей, состоявшийся в Москве 15–26 декабря 1954 г. Работе съезда предшествовала длительная подготовка: в журналах и газетах было опубликовано большое количество дискуссионных статей, вопросы литературы стали занимать все более значительное место не только в специальной литературной печати, но и во всех центральных и местных газетах.

Писательские собрания и конференции, прошедшие во всех республиках и областях, положили начало обмену мнениями, состоявшемуся на съезде.

Несмотря на прошедший XX съезд КПСС, партия дала понять, что деятельность писателей также находится под серьезным контролем. В записке Отдела культуры ЦК КПСС «О некоторых вопросах развития современной советской литературы» от 27 июля 1956 г. говорится, что «общее состояние ее по-прежнему вызывает чувство неудовлетворенности у читателя. Произведений о сегодняшней действительности в журналах и издательствах опубликовано крайне мало. В некоторых из этих произведений звучат и неверные ноты». Отдел культуры ЦК КПСС отмечал, что произведений, в которых с большой художественной силой и глубиной были бы поставлены коренные вопросы современной действительности, по-прежнему крайне мало, и в этом состоит главная слабость советской литературы, хотя именно решения XX съезда должны были открыть творческую дорогу для писателей [5].

«Оттепельная» проза и драматургия уделяли растущее внимание внутреннему миру и частной жизни человека. На рубеже 1960-х гг. на страницах «толстых» журналов, имевших многомиллионную читательскую аудиторию, начинают появляться произведения молодых писателей о молодых же современниках. При этом происходит четкое разделение на «деревенскую» (В.И. Белов, В.Г. Распутин, Ф.А. Абрамов, ранний В.М. Шукшин) и «городскую» (Ю.В. Трифонов, В.В. Липатов) прозу.

Родоначальником и зачинателем «деревенской» литературы стал Гавриил Троепольский. Он опубликовал в эти годы ряд рассказов о деревне и сатирический цикл «Из записок агронома», в котором даны острые портреты отрицательных персонажей, разоблачены пережитки индивидуализма в сознании людей. Проблемы, затронутые в романе «Чернозем» о трудностях становления Советской власти, возникновения первых колхозов в Тамбовской и Воронежской губерниях, заставили вздрогнуть читателей, и, как пишет Д. Николаев, «это было только начало, от которого вздрогнул весь мир и заговорил то тревожно и зло, то с радостью и восхищением» [2, с. 7–12]. В произведениях молодого писателя Т. Журавлева «Комбайнеры» (1953) и Г. Николаевой «Повесть о директоре МТС и главном агрономе» (1954) была изображена деятельность работников машинно-тракторных

станций, борьба передовых людей МТС за новые методы работы.

Большой интерес вызвали произведения молодого писателя В. Тендрякова – повести «Падение Ивана Чупрова» (1953) и «Не ко двору» (1954) и ряд рассказов, особенно «Ненастье» (1954). Читатели в этих произведениях смогли увидеть вредность чуждого духу советской морали взгляда на колхозную жизнь.

Широкую популярность получили в 1960-е годы произведения В. Овечкина, особенно цикл очерков «В одном районе». Эти очерки, оставаясь достоверным изображением жизни одного из сельских районов средней полосы России, вместе с тем явно переросли обычный жанр очерка, приближаясь к повести. В изображении секретарей райкома, их стилей работы, их отношения к жизни, людям, труду В. Овечкин поднимается до широких обобщений и создает образы глубоко типические.

В связи с возросшим вниманием писателей к проблемам идеологической жизни советского общества, к вопросам морали конфликты стали глубже и сложнее, чем во многих произведениях предшествующих лет. Само понимание труда стало более широким и всеобъемлющим: горьковское определение жизни как деяния, творчества получило более полное воплощение в литературе. Внимание ряда писателей было направлено на отражение тех процессов, той борьбы нового со старым, которые характерны не только для сельского хозяйства и промышленности, но и для современной советской науки, стремившейся к непрерывному движению вперед.

Промышленное строительство приобретает невиданные масштабы, охватывая отдаленные районы страны. По призыву партии молодежь осваивает целинные земли. Сварщики в поднебесье на высотной стройке, комбайнеры, убирающие хлеба на недавней целине, проходчицы, соединяющие в кольцо тоннели метро, хирург, возвращающий человека к жизни, мать, самоотверженно растящая нового гражданина социалистической Родины, часовщик, пускающий в ход тонкий, сложный механизм часов, – у каждого своя заветная, высокая цель, своя творческая вершина. Путь к ней труден, требует мужества и воли, напряжения всех сил, и на этом трудном, но прекрасном пути каждый чувствует локоть товарища. Именно такие герои современной жизни показаны в тетралогии Михаила Обухова («Корни врастают в зем-

лю», «Ястребовы», «Разные судьбы», «Жизнь не, вставить»), которую он писал в Курске. Это все посвящено формированию нового советского человека, поэтому эти произведения рассматриваются рядом с крупнейшими произведениями советской литературы. За заслуги в развитии советской литературы М.М. Обухов награжден орденом «Знак Почета» и Грамотой Президиума Верховного Совета РСФСР. В образах его героев выражается огромное душевное богатство русского человека – доброта, совесть, любовь к Родине, отзывчивость, сострадание, взаимопомощь, сердечность, душевная щедрость, нестяжательство [3, с. 257].

Человек может жить полноценно только с любовью к Родине, сохраняя в душе вековые традиции своего народа. Произведения Михаила Козловского «Любаша» (Воронеж, 1964), «Своя земля» (М., 1974) и другие остро ставят проблемы отнюдь не «периферийного» значения: о жизненной позиции человека, о его ответственности перед другими людьми и перед самим собой.

Тема малой родины, из которой рождается и вырастает наша Великая Родина, Великая Россия, тема труда, тема формирования нового человека проходят красной нитью через все творчество другого выдающегося русского писателя этого времени – Е.И. Носова. Действительно, многие, если не большая часть его повестей и рассказов, – отчетливо курского происхождения: в них и природа родного края, и его люди. Но проблемы, которые Е.И. Носов рассматривает в своих произведениях, нельзя назвать локальными. Индустриализация страны и возникновение новых городов и поселков, развитие послевоенной деревни, рост материального благосостояния народа, проблемы нравственности, традиции Великой Отечественной войны и современность, отцы и дети, взаимоотношения человека с природой, советский образ жизни – все это значимо и существенно для каждого читателя.

Художники, работающие в рамках соцреализма, продолжают пропагандировать те ценности в жизни советского общества, которые были заложены в начальный период индустриальной модернизации, поэтому тематика картин фактически не изменилась. Тема современности не сдает своих ведущих позиций в творчестве художников. Героическому труду народа, передовым труженикам посвящено много картин и портретов последних

лет. Провинциальные художники продолжали обращаться к теме трудовых будней советских граждан, но картины уже имеют гораздо меньше пафоса и обладают большей лиричностью. Таковы работы В.Н. Мягкова, уроженца г. Тамбова: «В деревне», «Колымские шоферы», «Дорога на рудник», «На работу» и т.д., работы М.Ф. Фролова, живописца, члена Союза художников (1958), участника областных, зональных и республиканских выставок [1]. Имя художницы Ксении Успенской занесено в «Книгу почета» г. Воронежа, она автор произведений: «Портрет профессора Н. А. Успенского» (1952), «Водные процедуры полезны всем» (1953), «Портрет столяра» (1954), «Не взяли на рыбалку» (1955), «Мечтатели» (1963) и других [4, с. 131–136].

Аналогичны произведения членов Орловского союза художников. В них преобладают спокойные тона, свидетельствующие о гармонии с новым индустриальным миром, причем важна внутренняя гармония, которая изображена в портретах рабочих и крестьян. Так, в экспозиции Всесоюзной художественной выставки, посвященной 40-летию Великой Октябрьской социалистической революции, многие посетители задерживались у картины «Бригада паровозников машиниста Ф.Ф. Чупахина», автором которой был орловский художник А.И. Курнаков. Правдивый показ жизни железнодорожников – вот одна из главных причин успеха этого произведения. В лучших из своих произведений – «Студентка» и «Доярка» – М.И. Лапшов сумел передать существенное в характере каждого из героев, и это сделало их образы живыми и убедительными.

Активная и плодотворная деятельность интеллигенции Центрального Черноземья на втором этапе индустриальной модернизации привела к тому, что провинция как таковая в нашей стране практически перестала существовать, а творчество на местах (на периферии) утратило черты былой ограниченности. Поэтому эпитеты «орловский», «тамбовский», «воронежский» или «курский» в сочетании со словом «писатель» приобрели иной, нежели раньше, смысл. Так называют художников слова, связанных с данным местом рождения, творчеством или принадлежностью к писательской организации.

Творчество интеллигенции Центрального Черноземья на втором этапе индустриальной модернизации также было направлено на поддержку

идеи индустриальной модернизации, но оно отличается тематическим и жанровым многообразием. В стихах или в прозе звучат отголоски времени, связанные с военной тематикой, с голодом, при этом художественные тексты переполнены чувствами не только авторов, но и всего народа, пережившего период тоталитаризма в стране. Однако

в произведениях в первую очередь выражены общечеловеческие ценности, такие как Родина, мама, родная земля, отчий дом, поэтому они продолжают волновать душу читателей, заставляют задумываться о сущности происходящих событий и учат спокойному, взвешенному миро-  
созерцанию.

#### Библиографический список

1. Касюкова Л. Художник – золотые руки / Л. Касюкова // Коммуна. – 1972. – 10 декабря.
2. Николаев Д. На историческую почву: (О романе «Чернозем») / Д. Николаев // Вопросы литературы. – 1965. – № 10. – С. 7–12.
3. Огнев А. Русская деревня в жизни и литературе / А. Огнев // Молодая гвардия. – 1991. – № 6. – С. 257.
4. Пашнев Э. Ксения Успенская / Э. Пашнев // Подъем. – 1973. – № 5. – С. 131–136.
5. РГАЛИ. Ф. 5. Оп. 36. Д 14. Л. 88–96. Подлинник.

V.M. KUZMINA

#### SPECIAL FEATURES OF THE ACTIVITY OF CREATIVE INTELLIGENTSIA UNDER THE NEW SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS FOR MODERNIZATION (1950–1960– e YEARS)

*In the article is examined the creative activity of writers and artists of the central Chernozem Region, directed toward the illumination of the internal life of man under the new social and economic conditions 1950-1960– X of the years [KHKH] of century. This time bears name “thaws”, but, nevertheless, in the article it is shown that the control for the activity of intelligentsia remained. In the creation of writers and artists continue to be illuminated the same themes as in 1930– e years, but the natures of heroes are shown deeper and more entirely, than in the previous years.*

*Key words: industrial modernization, “thaw”, artists the writers of the central Chernozem Region.*



**Л.В. МУРСКИХ**, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Ливенского филиала Госуниверситета УНПК  
Тел.: 8 (4862) 3-29-20, 89051653078; nata10671@mail.ru

## ИЗ ИСТОРИИ ЖЕНСКОГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ ОРЛЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

*В статье рассматривается краткая история государственных, духовного и частных женских средних учебных заведений города Орла во второй половине XIX – начале XX в. Дается сравнительная характеристика их задач, численного, сословного, конфессионального состава учениц, правил приема, учебных планов, платы за обучение, преподавательского состава.*

*Ключевые слова: женское образование, гимназии, епархиальное училище, институт благородных девиц.*

Во второй половине XIX века на территории Орловской губернии шел процесс складывания женских средних учебных заведений. Нормативной базой для их учреждения явились «Устав женских учебных заведений ведомства императрицы Марии» (1855 г.), «Устав епархиальных женских училищ» (1868 г.), «Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» (1870 г.).

Первым по времени возникновения женским средним учебным заведением в городе Орле был Александринский институт благородных девиц (открыт в 1865 г.). С 1870 г. начала действовать Николаевская женская гимназия (преобразована из женского Николаевского училища 1-го разряда, учрежденного в 1863 г.). В 1875 г. открыло свои двери Орловское епархиальное женское училище (преобразовано из трехклассного женского училища, действовавшего с 1868 г.). В Орловской губернии в основном создавались частные женские гимназии. В 1880 г. была открыта гимназия М.В. Гиттерман (преобразована из частного женского пансиона, действовавшего с 1877 г.), в 1905 г. – гимназия М.А. Аблецово и А.А. Байковской (возникла на базе школы кройки и шитья женского платья, действовавшей с 1893 г.), в 1915 г. – гимназия Ю.В. Лихаревой (преобразована в том же году из прогимназии З. М. Зайцевой), в 1917 г. – гимназия Г.И. Зейтц (ведет свое начало от женского училища первого разряда, открытого в 1913 г.).

Учебные заведения подчинялись разным ведомствам, имели разные источники финансирования и задачи воспитания. Так, Александринский институт благородных девиц являлся закрытым учебным заведением, состоял в ведомстве императрицы Марии, находился на казенном содержании и был предназначен для обучения и воспитания девиц дворянского происхождения. Епархиальное женское училище являлось учебно-воспитательным учреждением для образования дочерей духовенства, состояло в ведении Священного Синода, существовало на средства епархии. Гимназии (как казенные, так и частные) находились в ведомстве Министерства народного просвещения, содержались: казенные – за счет платы за обучение и государственных субсидий, частные – исключительно за счет платы за обучение. Гимназии являлись открытыми учебными заведениями, предназначенными для всех сословий и вероисповеданий.

Правила приема учениц в гимназии (частные и правительственные) и епархиальное училище были практически одинаковым. Возраст учениц определялся от 8 до 18

лет в зависимости от класса. Девочки, поступавшие в первый класс, должны были знать общеупотребляемые молитвы, уметь читать и писать по-русски, выполнять четыре арифметических действия над числами от 1 до 100. Девочки, принимавшиеся в последующие классы, должны были иметь соответствующие классу возраст и знания. В подготовительный класс гимназий дети принимались без экзаменов. В институт благородных девиц казенные воспитанницы принимались в возрасте от 10,5 до 12,5 года, возраст своекоштных пансионерок колебался от 8 до 13,5 года. Поступавшие в институт должны были писать и читать по-русски и на одном из иностранных языков.

Самая большая численность учащихся была в епархиальном училище (максимальное число учениц – 664 в 1912–1913 уч. году), на втором месте находилась гимназия М.А. Аблецовой и А.А. Байковской (в 1917 году здесь обучались 592 девочки), в гимназии М.В. Гиттерман численность учениц в 1917 году составила 465, в институте благородных девиц самый большой состав учениц был в 1889 году – 203 ученицы [1].

По сословному составу наиболее однородным было епархиальное училище, где обучались преимущественно дочери духовенства Орловской епархии (80–90%). В 1901–1902 учебном году иносословные ученицы составили здесь всего 7,5%. В гимназиях сословный состав учениц был более разнообразным. Так, в гимназии М.В. Гиттерман основное число учениц составляли дочери дворян и чиновников (50–60 %), представительницы городского сословия (купцы и мещане) – 30–40 %, духовенства – 1–4%, сельского сословия – 2–16%, иностранки – 2–3%. В Николаевской гимназии большая часть учениц была представлена дочерьми чиновников – 30–35%, городское сословие составляло 25–30%, дочери дворян – 20%, военных – 10%, духовенства – 2–3%, крестьян – 2–5%, иностранцев – 2–3%. В гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской основная масса учениц относилась к городскому сословию (40–62%), представительницы дворянского сословия составляли от 13,9 до 30%, жительницы села – от 8 до 33%, дочери духовенства – 0,7–3%, иностранцев – в среднем 9,2%. В институте благородных девиц большую часть учениц составляли дочери дворян. Также обучаться здесь могли дети русских купцов и иностранцев, занимавшихся промыслами в России,

и лица всех других сословий, «не обложенных подушным окладом» [2].

Подавляющее большинство учениц во всех средних женских учебных заведениях составляли представительницы православного вероисповедания, их число колебалось от 70 до 90%. В институте и гимназиях обучались представительницы католического, лютеранского и иудейского вероисповеданий. Наибольшее число католичек было в гимназии М.В. Гиттерман (от 2 до 7%), в Николаевской гимназии они составляли от 2 до 5%, в гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской – 1–2%. Лютеранок больше всего насчитывалось в Николаевской гимназии (от 4 до 8%), в гимназии М.В. Гиттерман они составляли от 2 до 7%, в гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской – от 1 до 4,5%. Девочек-иудеек было больше в гимназии М.В. Гиттерман (от 4 до 12%) и в гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской (от 7 до 12%), в Николаевской гимназии их число колебалось от 2 до 7% [3].

Дольше других учились гимназистки, поскольку они обучались в девяти классах: 1 подготовительном, 7 основных и успевавшие на «4» и «5» – в 8 дополнительном (педагогическом). Воспитанницы епархиального училища получали знания в 7 классах: 6 основных и в 7 педагогическом. Курс обучения в институте благородных девиц был семилетним. Выпускницы института получали свидетельство на звание домашних наставниц по окончании семи классов, не подвергаясь дополнительным испытаниям. Гимназисткам присваивалось звание домашних учительниц или наставниц только после окончания 8-го педагогического класса. Воспитанницы епархиального училища после окончания педагогического класса имели право на звание домашней учительницы тех предметов, по которым имели хорошие успехи.

Во всех женских средних учебных заведениях можно было получить знания по всему циклу общеобразовательных дисциплин. Обязательным во всех учебных заведениях было изучение Закона Божьего, русского языка и словесности, математики, географии, истории, физики, рукоделия и чистописания. К необязательным предметам относились французский и немецкий языки, педагогика, рисование, музыка, танцы. Однако определенная сословная направленность учебных заведений и особые задачи воспитания вносили некоторые коррективы в учебные планы. Так, в учебных про-

граммах института благородных девиц особое место уделялось тому, что считалось необходимым для светской жизни, — изучению языков (немецкого и французского), овладению танцами, музыкой, пением. В гимназиях дополнительно преподавались английский и латинский языки, гимнастика, гигиена. В гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской ученицы осваивали бухгалтерию, товароведение, припасоведение. В епархиальном училище наиболее углубленно изучались Закон Божий и русский язык, церковное пение и музыка, но отсутствовали такие предметы, как геометрия, танцы и рисование. Из-за нехватки средств преподавание иностранных языков было нерегулярным, а затем и вовсе было прекращено. Урокам рисования здесь предпочитали иконописание. Особое внимание обращалось на исполнение ученицами христианских обязанностей, обучение основам ведения домашнего хозяйства и различным рукоделиям.

Плата за обучение существовала во всех средних женских учебных заведениях. Самой высокой она была в институте благородных девиц — 350 рублей в год. Дочери бедных дворян обучались бесплатно, за казенный счет, но их число было ограничено до 50 учениц. В гимназиях бесплатно обучавшихся девочек практически не было. Более высокой плата за обучение была в гимназии М.В. Гиттерман (в 1914–1915 учебном году она колебалась от 60 до 120 рублей в год в зависимости от класса), в гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской в том же году плата за обучение колебалась от 50 до 100 рублей в год. В правительственной Николаевской гимназии плата за обучение в 1895 году менялась от 14 до 46 рублей. Бесплатным обучение было только в епархиальном женском училище. За обучение платили лишь иннословенные ученицы (от 60 до 75 рублей в год), но их было немного [4].

Количество учителей в учебных заведениях было разным. Наибольшее их число было в гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской, в 1917 г. — 50 человек. В других учебных заведениях их число колебалось от 20 до 30 человек. Основную часть преподавательского коллектива составляли мужчины. Многие из них работали по совместительству. В гимназиях и институте благородных девиц практически все преподаватели-мужчины имели высшее образование. Среди них были выпускники Московского, Петербургского, Харьковского

университетов, Московской и Киевской духовных академий, Петербургской академии художеств, Санкт-Петербургской консерватории. Среди преподавателей были получившие образование за границей. Например, в гимназии М.В. Гиттерман учитель французского языка Г.И. Зейтц был родом из Швейцарии, где и получил образование. В епархиальном училище соотношение мужчин-преподавателей с высшим и средним образованием было приблизительно одинаковым. Женская половина преподавательского состава в массе своей имела среднее образование. Высшее образование среди женщин было редкостью. Пожалуй, единственный случай, когда учительница естественной истории и географии А.Н. Голубева, преподававшая в гимназии М.В. Гиттерман в 1914 году, являлась выпускницей Петроградских высших женских курсов. Среди педагогов было немало тех, чей труд был отмечен высокими чинами, орденами и медалями.

Жалование преподавателей гимназий было дифференцированным. Его размер зависел от образования преподавателей, класса (в старшем классе уроки стоили дороже), преподаваемой дисциплины (преподавание обязательных дисциплин оплачивалось дороже). Кроме того, женщины получали меньше, чем мужчины. Более высоко оплачивался труд преподавателей гимназии М.В. Гиттерман — от 40 до 100 руб. за годовой урок, в гимназии А.М. Аблецовой и А.А. Байковской — от 30 до 75 руб., в Николаевской гимназии — от 30 до 60 руб. Жалование преподавателей епархиального училища в 1900–1901 учебном году составляло 50 руб. за годовой урок. Такую плату получали преподаватели как с высшим, так и средним образованием. Преподаватели института в 1867–1868 учебном году получали по 50 рублей в год за каждый урок в неделю. Преподавание музыки, рукоделия и необязательных предметов по всем учебным заведениям колебалось от 10 до 40 руб. за годовой урок [5].

Средние женские учебные заведения сыграли огромную роль в культурной жизни города и всей Орловской губернии. В них получали образование и воспитание девушки из разных сословий и уездов губернии. Образованные жены и матери умело вели домашнее хозяйство, хранили традиции, заботилась о достойном воспитании своих детей. Педагогическая специализация этих учебных заведений предоставляла женщине возможность заниматься профессиональной деятельностью. Их

выпускницы успешно трудились учителями и наставницами в средних учебных заведениях города и губернии. Некоторые содержали частные женские гимназии. Существование женских сред-

них учебных заведений и их педагогическая специализация позволили укомплектовать кадрами уездную систему земских и церковных школ Орловской губернии.

#### Библиографический список

1. ОЕВ (Орловские епархиальные ведомости). 1914. № 7. 16 февраля. Офиц. отд. С. 84. ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф. 492. Оп. 1. Д. 95. Л. 28. Ф. 493. Оп. 1. Д. 190. Л. 1. Обзор Орловской губернии за 1889 г. Ведомость № 8.
2. Подсчеты наши по: ОЕВ. 1902. № 47. 24 января. Офиц. отд. С. 6. ГАОО. Ф. 49. Оп. 1. Д. 1. Л. 45 об. – 49. Ф. 492. Оп. 1. Д. 9. Л. 10. Д. 20. Л. 7. Д. 26. Л. 131. Д. 35. Л. 12. Д. 43. Л. 146. Д. 50. Л. 188. Д. 67. Л. 85. Д. 74. Л. 2. Д. 83. Л. 2. Д. 89. Л. 2. Д. 95. Л. 163. Ф. 493. Оп. 1. Д. 23. Л. 29. Д. 53. Л. 22. Д. 81. Л. 71. Д. 110. Л. 12. Д. 120. Л. 3. ОГВ (Орловские губернские ведомости). 1866. № 8. 19 февраля. Часть офиц. С. 64.
3. Подсчеты наши по: ГАОО. Ф. 49. Оп. 1. Д. 1. Л. 45 об. – 49. Ф. 492. Оп. 1. Д. 9. Л. 10. Д. 20. Л. 7. Д. 26. Л. 131. Д. 35. Л. 12. Д. 43. Л. 146. Д. 50. Л. 188. Д. 67. Л. 85. Д. 74. Л. 2. Д. 83. Л. 2. Д. 89. Л. 2. Д. 95. Л. 163. Ф. 493. Д. 23. Л. 29. Д. 53. Л. 22. Д. 81. Л. 71. Д. 110. Л. 12. Д. 120. Л. 3.
4. Адрес-календарь Орловской губернии. – Орел, 1888. – С. 118. – ГАОО. Ф. 493. Оп. 1. Д. 168. Л. 16 об. Ф. 492. Оп. 1. Д. 83. Л. 97. Ф. 49. Оп. 1. Д. 1. Л. 29 об. ОЕВ. 1915. № 4. 25 апреля. Офиц. отд. С. 51.
5. ГАОО. Ф. 493. Оп. 1. Д. 119. Л. 25. Ф. 492. Оп. 1. Д. 20. Л. 47. Ф. 49. Оп. 1. Д. 1. Л. 31. ОЕВ. 1901. № 49. 9 декабря. Офиц. отд. С. 2143. ОГВ. 1869. № 5. 1 февраля. Часть неофиц. С. 37.

L.V. MURSKIN

#### FROM THE HISTORY OF WOMEN'S SECONDARY EDUCATION IN THE TOWN ORYOL IN THE END OF THE 19-TH AND IN THE BEGINNING OF THE 20-TH CENTURIES

*The brief history of state, spiritual and private secondary educational establishments for women in the town Oryol in the end of the 19-th and in the beginning of the 20-th centuries is considered. The comparative characteristics of their aims, the number of students, the estate and confessional complement of students, principles of enrolment, curriculum, tuition charge and teaching staff are given in this paper.*

*Key words: women's (female) education, gymnasiums, eparchial school, institution for noble girls.*



*Г.П. ПОЛЯКОВ, кандидат исторических наук, доцент кафедры  
Отечественной истории древности и средневековья Брянского  
государственного университета им. академика И.Г. Петровского  
Тел.: 69-02-10, 64-34-62; sweet.er@mail.ru*

## МУЗЕЙ ЦЕРКОВНЫХ ДРЕВНОСТЕЙ ПРИ ОРЛОВСКОМ ЦЕРКОВНОМ ИСТОРИКО- АРХЕОЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ (по докладу П.С. Ткачевского от 27 августа 1910 г.)

*В статье идет речь о содержании случайно сохранившейся рукописи доклада орловского краеведа, археолога и музейоведа П.С. Ткачевского о музее церковных древностей. Цель статьи – исследование этого важного источника по истории данного музейного учреждения церковно-археологического профиля. Дается характеристика коллекций музея, содержится информация о его организаторах, сотрудниках и лицах, пополнявших его коллекции.*

*Ключевые слова: рукопись, П.С. Ткачевский, Орёл, церковный музей, кресты, иконы, рукописи, археологические находки, деревянная резьба, церковная утварь.*

В начале ХХI века, разбирая бумаги своих родителей – известных российских археологов Ростислава Леонидовича и Ирины Гавриловны Розенфельдт, их дочь Ольга Ростиславовна Лебедева обнаружила рукопись, на титульном листе которой были рисунок здания и подпись: «Орловский музей церковных древностей при Орловском церковном историко-археологическом обществе». На тридцати страницах рукописи излагалась история создания данного музея и приводилась подробная опись хранящихся в нем предметов. Автором рукописи, составленной 1 сентября 1910 г., был П.С. Ткачевский, отметивший в конце рукописи: «...настоящую свою работу я имел честь докладывать на собрании Орловского церковного историко-археологического общества ... в 1910 г. 27 августа».

Эта рукопись О.Р. Лебедевой была передана научному сотруднику Института археологии РАН, к.и.н. Г.К. Патрик – автору-составителю археологической карты Орловской области [1], которая и ввела ее частично в научный оборот [2]. Копия данной рукописи благодаря любезному разрешению Г.К. Патрик ее супругом, М.Г. Гусаковым (которому выражаю свою искреннюю признательность), была передана нам для последующего изучения.

Целью данной статьи является дальнейшее исследование этого важного источника по истории Орловского музея церковных древностей – одного из интереснейших провинциальных музейных учреждений России начала ХХ в.

Автором текста доклада являлся Петр Сергеевич Ткачевский (1880–1966), в то время учитель рисования в частной женской гимназии М.А. Аблецовой и А.А. Байковской в г. Орле [3] и слушатель Московского археологического института [4]. Со временем он стал известным орловским археологом, музейным работником и краеведом. В 1919–1927 гг. он заведовал Орловским губернским художественно-историческим музеем (с 1925 г. – Орловский объединенный государственный литературный музей. – Г.П.) [5].

Петр Сергеевич являлся активным членом Орловской ученой архивной комиссии, Общества любителей изящных искусств, Орловского церковного историко-археоло-



гического общества [3, с. 377]. Он был создателем и руководителем (1925–1927) Орловского общества краеведения [5, с. 241].

В декабре 1927 г. Ткачевский был арестован по сфабрикованному делу, возникшему в результате ревизии его музея, и 27 февраля уволен со службы. 22 августа 1928 г. его дело было прекращено, как безосновательное. После этого он покинул Орел, работал научным сотрудником по подготовке кадров ВСНХ, а 27 марта 1931 г. был вновь арестован в Москве по делу т.н. воронежского «Центра контрреволюционной монархической организации «Краеведы» в Центрально-Черноземной области». По постановлению коллегии ОГПУ от 5 июля 1931 г. он был сослан на три года в Северный край (Архангельск. – *Г.П.*)[3, с. 379].

В 1934 г. П.С. Ткачевский перебрался в Курск, где работал в городском школьном педагогическом кабинете художником «по выпуску учебных пособий и оформлению выставок для городских школ». В период немецкой оккупации г. Курска он был сотрудником краеведческого музея [6].

Известный отечественный археолог и историк А.А. Формозов вспоминал: «Ткачевского я застал в 1948 г. в Курске. Он краеведением специально не занимался, но собирал древности и интересовался ими» [7, с. 195]. Скончался Петр Сергеевич в 1966 г. в Курске и был похоронен на Всехсвятском кладбище [8, с. 66]. Реабилитирован посмертно в 1978 г. [3, с. 379].

В своем докладе от 27 августа 1910 г. П.С. Ткачевский приводит краткую справку по истории создания Орловского музея церковных древностей (далее – ОМЦД). Предшественником этого музея стало хранилище церковных древностей (старинных церковных книг, икон и предметов церковной утвари), организованное в 1893 г. ректором Орловской духовной семинарии протоиереем Владимиром Антоновичем Сахаровым [9, с. 45] «при фундаментальной библиотеке». Кроме того, в конце XIX в. в Орле «многими частными лицами собирались коллекции икон, крестов, монет, русских выставок и прочее, а антиквариями скупались и перепродавались различные предметы старины в другие города».

28 сентября 1900 г. по инициативе епископа Орловского и Севского Никанора (Каменского) был учрежден Орловский церковно-археологический комитет (далее – ОЦАК), главной задачей которого стало «описание церквей, приходов и мона-

стырей епархии, приведение в известность рукописного, архивного материала, хранящегося в консистории, архива Брянского Свенского монастыря, рукописей, имеющих в частных руках города Орла, равно и вещественного материала, имеющего историческое значение».

Особое внимание ОЦАК было обращено на то, чтобы «весь материал, и письменный, и вещественный, был сосредоточен, по возможности, в одном месте, с каковою целью и был основан, вместе с учрежденным комитетом, археологический музей».

Открывшемуся музею в первые годы его существования было подарено много интересных и ценных экспонатов; «первым и самым ценным вкладчиком был сам основатель музея преосвященный Никанор, за ним следовали: семинария со своим хранилищем (древлехранилище. – *Г.П.*), ризница Архиерейского дома, церкви, монастыри, частные лица и целые общества». Заведующим музеем был назначен эконо́м Архиерейского дома священник М.С. Никольский, а после его смерти священник Гавриил Бунин. Помещение для музея было отведено в бывшей церкви Петра и Павла на Архиерейском дворе.

Его развитие было замедленно переводом в 1902 г. епископа Никанора в другую епархию. Его преемник епископ Ириней «временно ослабил энергию членов ОЦАК по собиранию памятников старины, сосредоточив внимание на описании церквей и монастырей Орловской епархии. При вступлении на кафедру преосвященного Кириона в 1904 г., знатока истории и церковной археологии, археологический комитет снова с еще большей энергией принялся за свое дело. В частых заседаниях своих, которые устраивались каждую неделю, настоятельно распространялись сведения и сочувствие к устройению музея, и он стал заметно расширяться. В это время заведующим музеем избирается Н.Е. Евсеев, энергичный, неутомительный труженик. Привлекаются новые члены, и открывается новый приток пожертвований: от епископа Кириона, местного духовенства, от монастырей Свенского Брянского, Орловского Введенского, Севского женского монастыря, Орловского Архиерейского дома. Книжные пожертвования поступили от Императорского Московского Археологического общества, Тульской архивной Палаты древностей, Орловской губернской ученой архивной комиссии; покупкою приобретены несколько предметов церковной утвари» [10, л. 1].

27 августа 1905 г. Орловский церковно-археологический комитет преобразовывается в Церковное историко-археологическое общество.

За первое десятилетие своего существования Орловский музей церковных древностей при содействии частных лиц и учреждений, без особых материальных затрат «значительно развился и теперь представляет из себя довольно крупную величину по сравнению с другими подобными провинциальными музеями. Правда, некоторые отделы его недостаточно подобраны, но зато среди них имеются такие предметы, которые можно редко встретить даже в столичных музеях. Из собранных предметов в музее только немногие имеют общенаучный и археологический интерес, но зато все они в достаточной степени обслуживают интересы местного края. Общее число всех предметов насчитывает до 1500, при этом нельзя не заметить, что все собранные предметы носят отпечаток разрозненности; это не удивительно, если вспомнить, что пожертвования поступали от разных обществ и лиц, которые собирали свои коллекции без определенной программы (из числа таких собраний можно исключить только собрание крестов, энколпионов и икон Л.Н. Пущина, недавно внесенное на хранение в Орловский музей церковных древностей). Да и сам г. Орел, если не считать его некоторые уезды, слишком молодой город, чтобы искать в нем обилие исторических памятников; весь Орловский край в XVI–XVII вв. был новым колонизационным краем Московского государства».

Летом 1909 г. хранителем музея И.С. Комягинским при участии слушателя Московского Археологического института П.С. Ткачевского «была произведена перестановка и группировка предметов, были намечены следующие отделы:

- 1) отдел литейных произведений и икон;
- 2) отдел рукописный, старопечатных книг и архивного материала;
- 3) отдел церковной утвари, шитья и предметов бытового характера;
- 4) отдел археологический (христианская и бытовая археология) [10, л. 2].

Отдел № 1 состоял из музейных предметов, изготовленных путем «отливки из металлов – серебра, меди, бронзы и т.д.». Сначала собрание крестов, складней, иконок было небольшим и состояло из «случайных пожертвований частных лиц», а затем пополнилось богатой коллекцией, собранной Л.И. Пущиным. Лаврентий Иванович

Пущин, любитель и знаток старины, внес на хранение в музей собрание «крестов, складней и т.п., заключающее в себе свыше 800 предметов, приобретенных им у разных коллекционеров и антиквариев... сравнивая с предметами этого рода, хранящимися в больших столичных музеях и в больших собраниях частных лиц, приходится радоваться за ту многочисленность и разнообразие форм, типов, которые принимали крест, энколпион, панagia и складень за время своего существования от первых времен христианства до новейшего времени».

Небольшое собрание икон музея, «писанных на полотне и дереве, не настолько богато, как предыдущий отдел, но все-таки из всего собрания найдется немало икон, заслуживающих интереса в смысле художественного исполнения, стиля и компоновки; среди них есть немного образцов, исполненных мастерами-иконописцами пошибов старинных школ: московской, новгородской, строгановской и др., что дает наглядное представление о художественной иконописи прошлых столетий. Есть работы, исполненные местными мастерами-иконописцами для нужд церкви и дома, и образцы резьбы по дереву – иконы, архитектурные части и т.п.» [10, л. 3].

Отдел № 2 состоял из трех частей: а) библиотеки Брянского Свенского монастыря (за термином «библиотека» здесь скрывается и архив монастыря. – Г.П.), б) древнехранилища местной (т.е. Орловской, а ранее – Свенской. – Г.П.) духовной семинарии и в) письменных памятников, поступивших от частных лиц и учреждений».

«Рукописи Свенского монастыря можно разделить на два отдела: на древнейший XV–XVII вв. и новейший XVIII–XIX вв.». К первому относится небольшое число богослужебных, церковно-назидательных и вкладных книг XV–XVII вв., ко второму – рукописи XVIII–XIX вв., содержащие «главным образом аскетическое учение, возродившееся у нас в монастырях при Паисии Величковском, вышедшем из Молдавии (+1794 г.) ... и переводы книг аскетического учения, влияние которого выразилось в XIX столетии в возвышенных идеалах на подвижничество и старчество».

Вторая часть отдела № 2 возникла «по мысли ректора Орловской духовной семинарии В.А. Сахарова. При библиотеке ... устроено было древнехранилище для собирания исторических памятников – письменных и вещественных. Обильный материал по делу раскольников 60–70-х гг., отобранный следствием судебных приставов, лите-

ратурные и академические работы питомцев бывшей Севской семинарии (1778–1829 гг.), присланные из консисторского архива, положили основание семинарскому древнехранилищу. Затем путем частных пожертвований и приобретений покупками оно стало быстро расширяться.

В 1900 г. по инициативе преосвящ. Никанора наиболее ценные памятники письменности из семинарии были перенесены на хранение в музей церковных древностей при Орловском историко-археологическом обществе [10, л. 5].

Третья часть отдела представлена письменными памятниками, «пожертвованными частными лицами... Они носят случайный характер и могут иметь значение лишь в связи с другими имеющимися в музее памятниками письменности».

Затем П.С. Ткачевский выражает свое глубокое уважение бывшему хранителю музея Ивану Евсеевичу Евсееву, который так умело и так подробно в своем «Описании рукописей Орловского древнехранилища» [11] описал главнейшие письменные документы, имеющиеся в Орловском музее и у частных лиц г. Орла и некоторых его уездов» [10, л. 5].

Отдел № 3 был сформирован после открытия музея. Предметы старины, находящиеся по ризницам церквей и монастырей... из благородных и других металлов, а также шитье золотом и серебром, были препровождены на хранение в Орловский музей церковных древностей, где они могли бы не только храниться в надежном помещении, но, главное, служить материалом при изучении местной орловской старины и различных вопросов религии.

Главное место среди хранящихся предметов в этом отделе занимает коллекция из Брянского Свенского монастыря, как имеющая большое значение... и не имеющая за собою достаточного ухода и вполне безопасного места для хранения. Большую ценность для музея эти предметы имеют потому, что большинство из них отмечены годом происхождения (датированы) и на многих обозначены имена жертвователей, кроме того, они представляют лучшие образцы работ по металлу XVII–XVIII вв. ... Просматривая вкладную книгу Свенского монастыря за 1699 г., можно подивиться тому богатству, которое сыпалось на долю монастыря со стороны его жертвователей... в изобилии поступали церковная утварь и облачения, как в готовом виде, так и материалами для

них: парча, бархат, жемчуг, дорогие камни и т.п.

Наиболее ценные из сохранившихся работ шитья золотом и серебром середины XVII – начала XVIII в. имеются в собрании музея.

Отдел бытовых предметов – шитье золотом, серебром, нитками и бисером – полностью состоит из коллекции Л.Н. Пущина, внесенной им вместе с крестами на хранение в музей и состоящей главным образом из кокошников, сарафанов и других предметов женского убранства, имевшихся в употреблении в XVIII–XIX вв. [10, л. 6].

Отдел № 4 – Археологический («доисторической и бытовой археологии»), «самый молодой и немногочисленный: несколько таблиц с каменными орудиями представляют доисторическую эпоху, немного предметов из Херсонских раскопок характеризуют древнехристианский период, раскопки 1901 г. в с. Вщиж, в 1902 г. при д. Пеклиной, в 1909 г. на Игрище в с. Ледебке и под Нарышкиным».

В то время понятие «археология» использовалось в более широком значении этого термина, чем в наши дни, т.е. как «древлеведение». Это была наука об исторических памятниках – всех без исключения, т.е. не только о вещественных остатках далекого прошлого, в большинстве своем скрытых под землей, но и о памятниках старинной письменности, первопечатной книжности, фольклоре, исторической географии, нумизматике, обычном праве, архитектуре, иконописи и других образцах изобразительного искусства минувших столетий.

В археологическом отделе музея церковных древностей было представлено и описано 420 предметов. Это были и древние вещи, добытые в ходе археологических раскопок и разведок, размещенные на «13 щитах», и вещи XVIII–XIX вв. Среди последних резные деревянные фигуры, изображающие Христа, св. Николая Мирликийского, св. Параскеву Пятницу, Царские врата, «архиерейское седалище из Севского архиерейского дома», резные кресты и иконы. Третья коллекция отдела состояла из металлических предметов: медных складней, дарохранительниц, подсвечников, лжиц, звезд, брачных венцов и т.п. Четвертая – из более чем 70 икон. Пятая – из образцов художественных шитых тканей – плащаниц, фелоней, епитрахилей, воздухов, клобуков, «шитых образов и риз» [10, с. 6–30].

Настоящим украшением коллекции отдела

были два напрестольных Евангелия с серебряными чеканными окладами с рельефными изображениями из Свенского монастыря. Одно из них датируется 1681 г., а другое – 1744 г. [10, с. 28 и 27].

Впрочем, как собственно археологическая, так и коллекция церковных древностей этого отдела требуют специального изучения.

Подводя итоги данной статьи, следует отметить, что случайно сохранившаяся и дошедшая до наших дней рукопись известного орловского крае-

веда, археолога и музейоведа П.С. Ткачевского является важным источником по изучению истории становления и развития церковно-археологических музеев российской провинции, церковной археологии, прикладного христианского искусства начала XX в. Рукопись также проливает свет на состав коллекций музея, среди которых подчас встречались уникальные экспонаты, а также содержит информацию об орловских энтузиастах музейного дела того времени.

#### Библиографический список

1. Археологическая карта России. Орловская область. [Текст] / Автор-составитель Г.К. Патрик. – М., 1992. – 220 с.
2. Патрик Г.К. Доклад П.С. Ткачевского на собрании Орловского историко-археологического общества 27 августа 1910 г. [Текст] / Г.К. Патрик // Археология Верхнего Поволжья (к 80-летию К.Н. Комарова). – М., 2006. – С. 58.
3. Еремин В.П. Орловские краеведы [Текст] / В.П. Еремин // Краеведческие записки. Вып. 4. – Орел: изд-во «Вешние воды», 2005. – С. 377.
4. Краснощекова С.Д., Красницкий Л.Н. Археология Орловской области [Текст] / С.Д. Краснощекова // Краеведческие записки. Вып. 5 (тематический). – Орел: изд-во «Вешние воды», 2006. – С. 126.
5. Гольцова А.В., Ткачевский П.С. [Текст] / А.В. Гольцова // Российская музейная энциклопедия. Т. II. – М.: Прогресс, «РИПОЛ КЛАССИК», 2001. – С. 241.
6. Государственный архив Курской области. ФР-3139. Оп. 1. Д. 14. Л. 10 об.
7. Формозов А.А. Очерки истории отечественной археологии. Вып. 2 [Текст] / А.А. Формозов. – М., 1998. 296 с.
8. Щавелев С.П. «Дело краеведов ЦЧО» 1930–1931 гг. (Курский «филиал») [Текст] / С.П. Щавелев. – Курск: КГМУ, 2007. – 272 с.
9. Краткая история Брянской епархии [Текст] / Брянск: издание Брянского епархиального управления, 2009. – 77 с.
10. Ткачевский П.С. «Орловский музей церковных древностей при Орловском церковном историко-археологическом обществе», доклад от 27 августа 1910 г. Копия с рукописи. Лл. 1–30.
11. Евсеев И.Е. Описание рукописей, хранящихся в Орловском древлехранилище [Текст] / И.Е. Евсеев // Сборник Орловского церковно-археологического комитета. Т. I. – Орел, 1905. – С. 2–172.
12. Сборник Орловского церковного историко-археологического общества. Т. II. – Орел, 1906. – С. 125–282.

G.P. POLYAKOV

#### THE MUSEUM OF THE CHURCH ANTIQUITIES AT THE OREL CHURCH HISTORICAL-ARCHEOLOGICAL SOCIETY

(according to the report of P.S. Tkachevsky, the 27<sup>th</sup> of August, 1910)

*The article says about the contents of the casually preserved manuscript of the report of the Orel museum-manager, regional ethnographer, archeologist P.S. Tkachevsky, about the museum of the church antiquities. The purpose of this article is the investigation of this important source on the history of this museum institution of the church-archeological profile. The description of the collections of the museum is given here, there is some information about its organizers, assistant-workers and the persons who enciphered its collections.*

**Key words:** a manuscript, P.S. Tkachevsky, Orel, a church museum, crosses, icons, manuscripts, the archeological findings, carving, Church plate.



**А.А. ХОРТОВ**, соискатель учёной степени кандидата исторических наук Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского  
Тел.: +79038249628; artem.khortov@gmail.com

## ПОЛИТИКА США В ОТНОШЕНИИ СФРЮ В ПЕРИОД ЕЕ РАСПАДА (1991–1992 гг.)

*В статье рассматривается политика США в отношении СФРЮ в период её распада при администрации Дж. Буша в 1991–1992 гг. С целью определения предыстории событий даётся краткая характеристика отношений США и Югославии во время «холодной войны». Анализируются причины, цели, эволюция политики США в 1991–1992 гг. с учётом характера изменений международных отношений в данный период и позиции Европейского сообщества по вопросу распада Югославии.*

*Ключевые слова: США, Югославия, внешняя политика США, Джордж Буш-старший, распад Югославии.*

Во время «холодной войны» Социалистическая Федеративная Республика Югославия (СФРЮ) являлась важным направлением во внешнеполитическом курсе США. Югославия не вошла ни в Восточный блок, ни в НАТО, возглавив движение «неприсоединения», а также став своеобразной «арбитражной зоной», в которой контакты между двумя сверхдержавами были очень близки [30, с. 125]. С 1950-х гг. Соединённые Штаты стали оказывать Югославии экономическую и военную помощь [17, с. 253–254]. Проявляя дружеское расположение к ней, они тем самым демонстрировали странам соцлагеря, что в случае выхода из советской орбиты они могут не только выжить, но и процветать [16, с. 63].

Однако в Вашингтоне понимали, что Югославия продолжает оставаться стабильной и предсказуемой, пока ею руководит И. Тито. В связи с этим было решено влиять на руководителей Словении и Хорватии с тем, чтобы они воздерживались от центробежных стремлений, которые могли угрожать стабильности СФРЮ [6]. После смерти И. Тито (1980 г.) внешнеполитическая линия США на Балканах значимых изменений не претерпела.

В сентябре 1982 г. Белым домом была утверждена директива «Политика Соединённых Штатов в отношении Восточной Европы» (NSDD 54) [19]. Документ касался отношений с Болгарией, Чехословакией, ГДР, Венгрией, Польшей и Румынией. В директиве говорилось, что Югославия будет предметом рассмотрения отдельной NSDD, что подчёркивало отношение США к Югославии как к государству с особым статусом, которое они не относили ни к Западной, ни к Восточной Европе.

В марте 1984 г. президент Р. Рейган подписал директиву «Политика США в отношении Югославии» (NSDD 133). В ней говорилось, что независимая, экономически развитая, стабильная и сильная в военном отношении СФРЮ служит национальным интересам Соединённых Штатов и Запада [20]. Югославия называлась важным препятствием для советской экспансии в Южной Европе и полезным напоминанием для стран Восточной Европы, демонстрирующим преимущества независимости от Советского Союза и хороших отношений с Западом [20].

Уже во второй половине 1980-х гг. для многих было очевидно, что «холодная война» подходила к своему окончанию. В связи с этим югославское направление внеш-



ней политики США стало претерпевать изменения. Югославия уже не могла пользоваться своим геополитическим положением так, как США позволяли ей делать это ранее [31, с. 2], поскольку её роль значительно уменьшилась по сравнению с ролью, которую она играла во время «холодной войны». По словам У. Циммермана, он приехал в Белград в качестве посла США в апреле 1989 г. уже со «свежей повесткой дня», так как он и заместитель государственного секретаря Л. Иглбергер предвидели, что Югославия перестала быть своеобразным буфером между Западом и Восточным блоком времён «холодной войны» [31, с. 5]. Однако то, что Югославия перестала быть «буфером», не означало сведения на нет её важности для США.

В октябре 1989 г. состоялся четырёхдневный визит премьер-министра Югославии А. Марковича в Соединённые Штаты. Во время встречи с ним Дж. Буш высказался в поддержку целостности Югославии, а также приветствовал экономические реформы правительства А. Марковича, которые должны были привлечь иностранные инвестиции в СФРЮ. Для А. Марковича основной целью визита было положительное решение Дж. Буша о предоставлении Югославии займов Международного валютного фонда (МВФ).

В ответ США потребовали от премьер-министра выполнения ряда условий, на которые он согласился: более радикальные экономические реформы, новая девальвация национальной валюты, очередное замораживание роста заработной платы, сокращение расходов и т.д. Претворение в жизнь правительством А. Марковича достигнутых договорённостей увеличило нагрузку на население страны от «шоковой терапии», начавшейся в январе 1990 г., поскольку правительство не могло ответить на рост инфляции даже незначительным повышением оплаты труда, так как по требованию МВФ зарплата была «заморожена» на уровне ноября 1989 г. В целом на протяжении 1989–1990 гг. США на словах поддерживали правительство А. Марковича и его рыночные реформы, однако отказывали Югославии в какой бы то ни было финансовой поддержке, несмотря на повторяемые просьбы о помощи и предупреждения о том, что без неё реформы не увенчаются успехом и откроют дорогу этническому национализму [15, с. 221].

В октябре 1990 г. американская разведка подготовила аналитический доклад по Югославии, в котором прогнозировался распад СФРЮ в течение

двух лет [18]. Разведка предупреждала, что данный процесс будет сопровождаться серьёзными конфликтами на национальной основе, при этом США и Европа будут не способны сохранить целостность Югославии [18]. Американские аналитики прогнозировали, что лидеры республик обратятся за поддержкой к США, от которых «будут ожидать ответа на противоположные требования всех сторон» [18]. Таким образом, в Вашингтоне были практически уверены в скором распаде СФРЮ.

Подобная перспектива не могла не повлиять на последующую политику США. Хотя президент Дж. Буш официально не поддерживал отделения Балканских республик, американская линия так или иначе уже была направлена не столько на удержание СФРЮ от распада, сколько на то, чтобы этот распад отвечал интересам Соединённых Штатов, которые в ближайшей перспективе определялись невмешательством или же, как максимум, вынужденным американским участием в разрешении конфликта не в качестве лидера [12, с. 154].

В связи с этим, когда в Югославии началась гражданская война, Соединённые Штаты не только не стали мешать европейцам самим заниматься урегулированием на Балканах, но и дали понять, что примут ту формулу, которую Европейское сообщество (ЕС) выработает и одобрит в ходе переговоров [28, с. 37]. И если после выборов в Словении и Хорватии Вашингтон твёрдо поддерживал целостность, демократические изменения, уважение прав человека и рыночные реформы, то через полгода, 23 мая 1991 г., госсекретарь Дж. Бейкер из этих принципов на первое место поставил демократию, а целостность Югославии – на последнее [32].

В июне он совершил визит в Белград, в ходе которого призвал Словению и Хорватию отказаться от отделения, а если же они твёрдо намерены добиваться независимости, то не делать этого поспешно и без переговоров с федеральным правительством. С. Милошевич был подвергнут критике из-за политики в Косово, ему также было заявлено, что США поддерживают единство и территориальную целостность Югославии [14]. Однако А. Марковичу было сказано, что, если бы американцы выбирали между сохранением целостности и демократией, они бы выбрали демократию. Дж. Бейкер также заявил, что США против сохранения Югославии с помощью военной силы [11, с. 144].

Таким образом, Белый дом дал понять силам дезинтеграции, что их попытки расколоть Югославию не встретят сопротивления Вашингтона. Через несколько дней Словения и Хорватия провозгласили независимость и в Югославии началась гражданская война. Не следует прямо связывать заявления Дж. Бейкера с последующими действиями двух республик, однако можно констатировать, что Соединённые Штаты не удержали Словению и Хорватию от сепаратизма, а СФРЮ – от начала гражданской войны.

После событий в Словении и Хорватии Л. Игльбергер заявил, что Соединённые Штаты «против применения силы... То, что мы хотим, это новая конфедерация» [9]. Впервые предложение о конфедерации было высказано лидерами Боснии и Герцеговины (БиГ) и Македонии в начале 1991 г., так как в полном разделении они видели опасность для своих республик. Вашингтон надеялся, что такая свободная структура сможет удовлетворить словенцев и хорватов и что сербы будут считать это единственным выходом сохранения Югославии [29, с. 126]. Однако конфедерация, с одной стороны, представляет собой единое государство, с другой – его части обладают значительной степенью самостоятельности и независимости от центра. Конституция 1974 г. предоставила республикам и автономным краям значительные дополнительные права, которые фактически превратили СФРЮ в конфедерацию. В связи с этим ещё большее расширение их самостоятельности в рамках данной исторической ситуации могло привести только к распаду единого государства.

После сообщений о грубых нарушениях прав человека на администрацию Дж. Буша оказывалось давление со стороны СМИ, Конгресса, некоторых неправительственных организаций, чтобы США продемонстрировали сербам своё военное присутствие. В Пентагоне было разработано несколько планов для этого, которые предполагалось реализовать посредством авиации ВМФ в Адриатическом море. Однако в команде Буша не предполагали применения силы или даже её демонстрации, поскольку считали югославские события «европейской проблемой» [15, с. 224].

На первом заседании СБ ООН по Югославии в сентябре 1991 г. Дж. Бейкер заявил, что истинной целью сербского руководства и югославской армии является создание «малой Югославии» или «Великой Сербии» и что Соединённые Штаты не

могут принять и не примут репрессии и использование силы для осуществления этого [8]. Таким образом, впервые в истории конфликта представитель администрации Дж. Буша назвал того, кто, по мнению США, несёт ответственность за его разжигание. В течение последнего десятилетия прошлого века в Вашингтоне будут придерживаться данного вектора в отношении сербов. Его можно свести к формуле: сербы виноваты всегда, даже если факты говорят обратное. 25 сентября 1991 г. США проголосовали за резолюцию СБ ООН № 713, которая вводила всеобщее и полное эмбарго на все поставки оружия и военного снаряжения в Югославию [2].

Американский Конгресс также следил за ситуацией на Балканах. До 1991 г. его озабоченность была в основном связана с волнениями в Косово, однако вскоре к этому добавилось беспокойство относительно Югославии в целом. В апреле 1991 г. Сенат призвал президента Сербии С. Милошевича прекратить репрессии против албанского населения Косово, а югославского президента Б. Йовича и Югославскую народную армию (ЮНА) воздержаться от использования силы против демократически избранных правительств БиГ, Хорватии, Македонии и Словении [23].

Сразу после начала гражданской войны в Югославии Сенат осудил применение силы для решения политических проблем, призвав правительство Югославии прекратить использование ЮНА для разрешения кризиса, а правительство Сербии – блокирование избрания югославского президента [24]. Сенат осудил использование силы югославскими властями против мирных граждан, призвал ЮНА воздержаться от препятствования работе демократических правительств Словении и Хорватии, а правительство Сербии – прекратить использование силы против албанского населения Косово [25]. Сенаторы призвали правительство США использовать своё лидерство для того, чтобы вопросы политической стабильности Югославии не препятствовали основной цели, заключающейся в обеспечении и защите демократии и права на самоопределение [25].

Осенью 1991 г. тон резолюций стал жёстче. Правительство Сербии осуждалось за организацию «агрессии против хорватского правительства и граждан республики Хорватия, а также против двух миллионов албанцев в провинции Косово», а сербы в Хорватии, которые остались в республи-

ке и боролись за свои права, были названы «сербскими экстремистскими военными формированиями в Хорватии» [26]. По мнению Сената, ухудшение ситуации в Югославии требовало увеличения усилий США для разрешения кризиса [26], в частности, посредством использования механизма ООН [27].

С течением времени США пришли к мнению, что хотя признание независимости югославских республик и может вернуть мир и стабильность на Балканы, оно не должно быть сделано поспешно. Как отмечал Дж. Бейкер, «каждая республика просила признания на Западе, задержка с которым являлась самым действенным дипломатическим средством. Заслуженное признание было одним из способов нашего давления на противоборствующие стороны» [7, с. 638]. В конечном итоге США решили подождать с признанием республик до тех пор, пока кризис мог быть разрешён мирным путём [21, с. 10], тем более что активное вовлечение в балканскую политику могло негативно отразиться на будущих президентских выборах [13, с. 204].

Однако выжидательная политика Соединённых Штатов имела под собой и ряд других оснований, которые были связаны с активным вовлечением в процесс урегулирования на Балканах ЕС. Начало югославского кризиса для европейской политики характеризуется тем, что ЕС попыталось разрешить его самостоятельно, без помощи Соединённых Штатов, считая, что настал «час Европы» [22]. Весной 1991 г. европейцы создали свою посредническую «тройку». 7 июля на острове Бриони прошла её встреча с членами Президиума Югославии, по итогам которой была принята совместная декларация. В ней хотя и признавалось единство СФРЮ, но отмечалось, что словенская граница должна быть передана под контроль Словении [4, с. 181]. Декларация также предусматривала создание миссии наблюдателей ЕС за событиями в Словении и Хорватии, в задачи которой входили контроль за соблюдением соглашения о прекращении огня в Хорватии и недопущением развязывания военных действий в БиГ.

Через некоторое время «тройка» была упразднена, а её место заняла более фундаментальная структура, Конференция Европейского сообщества по Югославии (с августа 1992 г. – МКБЮ). Её сопредседателями стали представитель Генерального секретаря ООН С. Вэнс и представитель страны, председательствующей в ЕС, лорд Карринг-

тон. США в данном случае фигурировали лишь косвенно, поскольку С. Вэнс являлся бывшим государственным секретарём Соединённых Штатов. Конференция должна была подготовить рекомендации о будущем конституционном устройстве Югославии. Однако после провозглашения независимости Словенией и Хорватией (8 октября) и принятия Скупщиной БиГ Меморандума о суверенитете (15 октября) Конференция констатировала прекращение существования СФРЮ, не исключив возможности признания независимости республик, которые этого пожелают. Логично, что из факта признания того, что СФРЮ больше нет, могло следовать только признание независимыми всех или некоторых её составляющих. В декабре 1991 г. главы двенадцати государств ЕС в Маастрихте признали независимость Словении, Хорватии и Македонии.

Таким образом, европейцы сделали окончательный выбор в пользу распада СФРЮ и признания независимости ряда её республик. Данное решение расходилось с точкой зрения Соединённых Штатов, которые ещё не определились в данном вопросе. В то же время прогнозы разведки, заявления Дж. Бейкера и сама фактическая ситуация на Балканах свидетельствовали в пользу того, что США вслед за Европой сделают аналогичный выбор. Наконец, в интересы Вашингтона не входило противостояние с европейскими союзниками по внешнеполитическим вопросам, тем более что «холодная война» была завершена, а сохранение прежней Югославии казалось малореалистичным. Тем не менее по вопросу признания республик США взяли «паузу».

К началу 1992 г. Словения фактически уже была независимой. В Хорватии в январе было достигнуто перемирие, которое принесло окончание войны на её территории. Обе республики были признаны ЕС. Македония являлась фактически самостоятельным государством. Теперь на Балканах оставалась одна проблемная республика – Босния и Герцеговина. 14 февраля 1992 г. в Сараеве начала работу конференция по БиГ во главе с португальским дипломатом Ж. Кутильеро.

Вначале территориальное соотношение стороны не устраивало, но в переговорном процессе был найден компромисс, результатом которого стало подписание в Лиссабоне Основных принципов конституционного решения в БиГ. Этот документ был подписан уже после того, как в республике

был проведён референдум, на котором вопрос о независимости БиГ был решён положительно. Необходимо заметить, что сербы бойкотировали референдум, в связи с чем его итоги ещё более накалили обстановку в республике.

В это время в переговорном процессе начали принимать участие Соединённые Штаты. Ещё в январе 1992 г. США направили ноту в Белград, предупреждая Сербию о недопустимости совершения действий, которые бы угрожали территориальной целостности БиГ, поскольку, по словам Л. Иглбергера, её разделение было «абсолютно и совершенно неприемлемо для Соединённых Штатов» [10, с. 100]. После Лиссабона на председателя Президиума БиГ А. Изетбеговича было оказано давление со стороны посла США У. Циммермана. Последний пообещал мусульманскому лидеру политическую, дипломатическую и военную помощь, если он откажется от договорённостей [5, с. 7]. А. Изетбегович, имея за собой поддержку Вашингтона и перспективу обладания БиГ, отозвал свою подпись из-под плана Кутильево. Такой шаг со стороны Соединённых Штатов подталкивал республику к гражданской войне, однако США пошли на это, желая сохранения БиГ единой и пытаясь не допустить присоединения к Сербии ряда её территорий.

Политика, направленная на признание международным сообществом БиГ, была продолжена в марте 1992 г., когда Дж. Бейкер призвал министров иностранных дел ЕС признать правительство А. Изетбеговича, обещая, что США сразу за этим признают Хорватию и Словению [5, с. 7]. Таким образом, Соединённые Штаты, понимая, что независимость Словении и Хорватии на практике уже состоялась, предложили Европе компромисс: они встают на сторону ЕС в отношении двух республик, а европейцы делают то же в отношении БиГ. Компромисс состоялся, и 10 марта была принята декларация США–ЕС, согласно которой Соединённые Штаты в ближайшее время должны были признать Хорватию и Словению, а европейцы – БиГ [4, с. 296]. Во многом это можно объяснить тем, что США стремились сохранить союзнические отношения с Западной Европой, не желая усугублять первый после окончания «холодной войны» разлад в трансатлантических отношениях, который заключался в отсутствии единства по поводу возможного признания югославских республик [3, с. 21].

Претворение в жизнь положений декларации произошло в начале апреля, когда ЕС и Соединённые Штаты признали БиГ. В специальном выступлении 7 апреля президент Дж. Буш заявил о признании Соединёнными Штатами Боснии и Герцеговины, Хорватии и Словении в качестве суверенных и независимых государств, поскольку они «отвечают критериям, необходимым для признания» [4, с. 304–305].

В это время БиГ хотя и стояла на пороге гражданской войны, ситуация в ней ещё была обратима [1, с. 11]. В Вашингтоне не могли не понимать, что, признавая БиГ, они способствуют началу гражданской войны в этой республике. Более того, в течение всего 1991 г. в донесениях американской разведки содержалось предупреждение, что война в БиГ вызовет ещё больший гуманитарный кризис, чем война в Хорватии [15, с. 222]. С высокой долей уверенности можно утверждать, что Соединённые Штаты делали это осознанно с целью стать основным внешним игроком на Балканах. Признанием БиГ ЕС и США подтолкнули внутривнутриполитический конфликт к вооружённой стадии, превратив его в международный, тем самым обеспечивая себе определённое правовое поле для большего вмешательства [1, с. 11].

Таким образом, политику США в отношении СФРЮ в период её распада можно разделить на несколько этапов. На первом из них, рубежом для которого стал визит Дж. Бейкера в Белград, Соединённые Штаты внешне пытались дистанцироваться от балканских событий, при этом они не удержали Словению и Хорватию от сепаратизма, а СФРЮ – от начала гражданской войны. Период с июня 1991 г. по февраль 1992 г. по-прежнему характеризовался нежеланием США открыто вмешиваться в конфликт. США предоставили европейцам возможность самостоятельного лидерства в разрешении югославского кризиса. Однако это не означало, что дистанцирование Соединённых Штатов от событий на Балканском полуострове являлось самоцелью: США вырабатывали механизм подключения к ним, что осложнялось расхождением в официальных позициях с европейцами, которые в декабре 1991 г. признали независимость Словении, Хорватии и Македонии.

Активизация американской политики началась в феврале-марте 1992 г., для чего была использована нестабильная, взрывоопасная ситуация в БиГ, которую Соединённые Штаты желали ви-



деть единой во главе с боснийским правительством, что должно было способствовать усилению американских позиций на Балканах. Для этого США подключились к переговорам, сведя на нет усилия европейцев по установлению мира в этой республике. Отказ А. Изетбеговича от сво-

ей подписи под планом Кутильеро и признание европейцами БиГ были сделаны под американским давлением. Это, а также признание БиГ Союзинёнными Штатами подтолкнуло республику к гражданской войне, вина за которую во многом лежит на США.

#### Библиографический список

1. Жинкина И.Ю. Миротворческие акции: некоторые вопросы теории и практика // США: экономика, политика, идеология. – 1994. – № 10. – С. 10–23.
2. Резолюция Совета Безопасности ООН S/RES/713 (1991) от 25.09.1991. URL: <http://www.un.org/russian/document/scresol/1991/res713.pdf> (дата обращения: 20.08.2008).
3. Самуйлов С.М. США, НАТО, Россия и боснийский кризис // США: экономика, политика, идеология. – 1995. – № 7. – С. 16–31.
4. Югославия в огне: документы, факты, комментарии (1990–1992) / Отв. редактор Е.Ю. Гуськова. – М., 1992. – 372 с.
5. America's Intervention in the Balkans. The Lord Byron Foundation for Balkan Studies, 1997. 95 p.
6. Baev J. US Intelligence Community Estimates on Yugoslavia. URL: [http://www.jatsbulgaria.org/show.php?type=article&id=8&issue\\_id=1&head=5](http://www.jatsbulgaria.org/show.php?type=article&id=8&issue_id=1&head=5) (дата обращения: 20.02.2008).
7. Baker J. The Politics of Diplomacy. New York, 1995. 687 p.
8. Baker J. Violent Crisis in Yugoslavia // US Department of State Dispatch. September 30, 1991.
9. Binder D. Conflict in Yugoslavia; United Yugoslavia is U.S. Policy's Aim. URL: <http://www.nytimes.com/1991/07/01/world/conflict-in-yugoslavia-united-yugoslavia-is-us-policy-s-aim.html> (дата обращения: 18.03.2008).
10. Burg S., Shoup P. The War in Bosnia-Herzegovina: Ethnic Conflict and International Intervention. M.E. Sharpe, 2000. 520 p.
11. Cohen R. Hearts Grown Brutal: Sagas of Sarajevo. Random House, 1998. 580 p.
12. Confronting the Yugoslav Controversies: A Scholar's Initiative (Central European Studies). Purdue University Press, 2009 / Edited by Ch. Ingrao, Th. Emmert. 442 p.
13. Gow J. Triumph of the Lack of Will: International Diplomacy and the Yugoslav War. Columbia University Press, 1997. 250 p.
14. Jackson J. A Lesson in Shame. URL: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,978962-2,00.html> (дата обращения: 15.03.2008).
15. Implementing U.S. Human Rights Policy: Agendas, Policies, and Practices / Edited by D. Liang-Fenton. United States Institute of Peace, 2004. 524 p.
16. Kaufman J. NATO and the Former Yugoslavia: Crisis, Conflict, and the Atlantic Alliance. Rowman & Littlefield Publishers, 2002. 272 p.
17. Lampe J. Yugoslavia as History: Twice There Was a Country. Cambridge University Press, 1996. 441 p.
18. National Intelligence Estimate 15-90 «Yugoslavia Transformed». October 18, 1990. URL: [http://www.dni.gov/nic/PDF\\_GIF\\_declass\\_support/yugoslavia/Pub34\\_NIE\\_15-90.pdf](http://www.dni.gov/nic/PDF_GIF_declass_support/yugoslavia/Pub34_NIE_15-90.pdf) (дата обращения: 30.11.2008).
19. National Security Decision Directive 54 «United States Policy Toward Eastern Europe». September 2, 1982. URL: <http://www.fas.org/irp/offdocs/nsdd-054.htm> (дата обращения: 06.10.2008).
20. National Security Decision Directive 133 «United States Policy Toward Yugoslavia». March 19, 1984. URL: <http://www.fas.org/irp/offdocs/nsdd-133.htm> (дата обращения: 18.10.2008).
21. Paquin D. Understanding US Foreign Policy Toward Emerging Secessionist States: a Close Look at the Balkan Regional Context. 26 p. URL: <http://www.cpsa-acsp.ca/papers-2005/Paquin.pdf> (дата обращения: 20.03.2008).
22. Riding A. Europeans Send High-Level Team // The New York Times. June 29, 1991. P. 4.
23. Senate Resolution № 106. April 18, 1991. To Express Senate Support for Democracy and Human Rights in Yugoslavia and Senate Opposition to the Use of Force Against Democratic Republic Governments in Yugoslavia.
24. Senate Resolution № 147. June 27, 1991. To Express Senate Opposition to the Use of Force to Resolve Political Differences in Yugoslavia.
25. Senate Resolution № 153. July 11, 1991. To Express the Senate's Support for Democratization in Yugoslavia.
26. Senate Resolution № 176. September 11, 1991. To Condemn the Violence in Yugoslavia, to Express Senate Support for European Community Mediation Efforts with Respect to Yugoslavia and to Urge the Administration to Raise this Issue in Moscow at the Conference on Security and Cooperation in Europe Meeting on the Human Dimension.
27. Senate Resolution № 210. October 28, 1991. Relating to Violence in Yugoslavia.
28. Sunic T. Woodrow Wilson's Defeat in Yugoslavia: the End of a Multicultural Utopia // Journal of Liberation Studies. Fall, 1994. P. 37.



29. The World and Yugoslavia's Wars / Edited by R. Ullman. Council on Foreign Relations Press, 1996. 230 p.
30. Yugoslavia, the Former and the Future: Reflections by the Scholars from the Region / Edited by P. Akhavan, R. Howse. Washington: Brookings Institutions Press, 1995. 220 p.
31. Zimmerman W. Origins of a Catastrophe: Yugoslavia and Its Destroyers – America's Last Ambassador Tells What Happened and Why. Crown, 1996. 269 p.
32. Zimmerman W. Yugoslavia: 1989–1996. URL: [http://www.rand.org/pubs/conf\\_proceedings/CF129/CF-129.chapter11.html](http://www.rand.org/pubs/conf_proceedings/CF129/CF-129.chapter11.html) (дата обращения: 13.03.2008).

**A.A. KHORTOV**

**U.S. POLICY TOWARD SFRY DURING ITS BREAKUP  
(1991–1992)**

*The article is devoted to the U.S. policy toward SFRY in 1991–1992 during the administration of G. Bush. For better understanding of the background it gives a short characteristic of U.S.-Yugoslav relations during the Cold War. The article deals with reasons, goals, evolution of U.S. policy in 1991–1992. It takes into account the changes in the international affairs in this period and the position of Europe on the breakup of Yugoslavia.*

*Key words: United States, Yugoslavia, United States foreign policy, George Bush Senior, breakup of Yugoslavia.*



# ФИЛОСОФИЯ

---

**С.М. ГУБАНЕНКОВА**, старший преподаватель кафедры социологии  
и политологии Орловского государственного университета  
Тел. 409177; svetik.31121982@mail.ru

## НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ — ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР (в воззрениях Н.С. Трубецкого)

*В статье исследуется проблема важности сохранения национальной идентичности народов и уникальности национальных культур. Отмечается разнообразие типов национального характера и политического устройства. Рассматриваются особенности, структура национальной психики и психологии, а также процессы взаимодействия русской культуры с духовными и материальными ценностями других народов и позиция выдающегося русского философа Н.С. Трубецкого, по данной проблематике.*

*Ключевые слова: национальная культура, национальное сознание, национальная идентичность, лестница культур, Евразия, европеизация.*

Западная цивилизация дала миру множество великих открытий, культурных образцов, государственных форм жизни. Восток и Запад обогатили человечество великими открытиями в области науки и искусства, техники и технологии. Однако уже длительное время Запад претендует на первенство в распространении своих ценностей и форм политического устройства на весь остальной мир. Западная политическая наука, прибегая к аргументам европоцентризма, вырабатывая модели и типы идеальной организации государственности и общества, основывается только на своих ценностях. Наблюдается противостояние европейских традиций и норм политической и культурной жизни и неевропейских.

Многие исследователи, такие как Г. Алмонд, С. Верба, Д. Истон и др., создавая классификацию типов политических культур, выделяли «идеальные» типы, проводя деление на «высшие» и «низшие». В качестве «лучших» выступали политическая культура и политическая система западных стран. В итоге их типология была часто субъективной и не отражала специфику предмета. Выдающийся философ XX века А. Тойнби отмечал, что различные мировые культуры, политические формы жизни нельзя сравнивать между собой по иерархическому признаку. Они все разные, не лучше или хуже, а просто иные.

Об этом, предвосхищая исследования западных ученых, писал выдающийся представитель общественно-политического течения евразийства кн. Н.С. Трубецкой. Он был убежден в том, что «момент оценки должен быть раз и навсегда изгнан из этнологии и истории культур, как и вообще из всех эволюционных наук, ибо оценка всегда основана на эгоцентризме. Нет высших и низших. Есть только похожие и непохожие» [1].

Мыслитель обращал внимание на то, что в результате национального эгоизма европейцев они выстроили своеобразную «лестницу эволюции человечества», на вершину которой поставили романогерманские народы с их формами общественно-политической жизни, а также те этносы, которые восприняли их ценности. Чем меньше сходства других народов с европейскими, тем ниже на иерархической ступеньке лестницы они расположены. Отрицая подобное видение исторического процесса, русский ученый утверждал иной принцип классификации народов, политических культур и форм политической жизни – уникальность и неповторимость каждой национальной культуры.

Как отмечает Г.В. Жданова, достоинством концепции евразийцев является «отрицание ими так называемой «лестницы культур», когда в качестве критерия прогресса выступает степень развития техники и материальной культуры, и утверждение ими теории равенства культур, предполагающей, что каждая из них развивается самостоятельно, уникально и независимо. Евразийская концепция призывала учитывать опыт всех существующих цивилизаций, а не только западной» [2].

Для современной России проблема изменения своих представлений об общественном устройстве и преемственности европейских политических ценностей и форм жизни особенно актуальна. Российское общество подвергается сильному либерально-демократическому «давлению», в первую очередь извне. В качестве нового импульса западным претензиям выступает окончание «холодной войны». Ценности западной цивилизации стали навязываться миру как универсальные, общечеловеческие, характерные для «открытого» общества. Такие понятия, как национальная идентичность, национальная самобытность, переводятся в разряд «мифов».

Поэтому необходимо глубже исследовать специфику России, последствия модернизационных процессов, проходящих по западным клише, и сделать выводы о соразмерности полученной эффективности в случае отказа от собственной традиции и форм политико-культурной жизни.

Данные вопросы поднимались уже в 20-е годы XX века идеологическим, философским течением евразийства. Россия сочетает в себе элементы и Востока, и Запада, считали они. В политической культуре нашей страны преобладают коллективизм, соборное начало, характерное для восточной тра-

диции, а не западный индивидуализм. Вместе с тем проведение государственной политики чаще всего соответствует западному типу. Данное сочетание, по мнению евразийцев, составляет уникальность России и отличает ее от цивилизаций Запада и Востока.

Представители евразийства, учитывая эти особенности ментальности, рассматривали Россию как особую цивилизационную общность – «Евразию». «Культура России не есть ни культура европейская, ни одна из азиатских, ни сумма или механическое сочетание из элементов той и других. Она совершенно особая, специфическая культура» [3].

В целом для евразийства культура трактуется довольно широко, не ограничиваясь духовной сферой жизни и менталитетом нации. По их мнению, география, этнический состав, экономическое и политическое развитие также влияют на процессы выработки политико-культурных норм и функционирование политической системы.

Мультилинейность развития культуры, утверждаемая евразийцами, получила свое теоретическое обоснование в книге Н.С. Трубецкого «Европа и человечество». В ней он отвергает идею об односторонности развития культурно-исторического процесса и утверждает, что общеевропейская для всех народов цивилизация невозможна. «Европейская культура не есть культура человечества. Это есть продукт истории определенной этнической группы» [4].

Позднее Л.Н. Гумилев, близкий по духовным исканиям к евразийскому течению исследователь, конкретизировал данное утверждение Н. Трубецкого, написав, что «общечеловеческая культура, одинаковая для всех народов, невозможна, поскольку все этносы имеют разный вмещающий ландшафт и различное прошлое, формирующее настоящее как во времени, так и в пространстве. Культура каждого этноса своеобразна, и именно эта мозаичность человечества как вида придает ему пластичность, благодаря которой вид *Homo Sapiens* выжил на планете Земля» [5].

Следует добавить, что невозможны и одинаковые для всех людей ценности, психология, менталитет. Это, в свою очередь, предопределяет и разнообразие форм политического устройства, в фундаменте которых лежит национальная культурная основа, без которой невозможно их существование. Функционирование политической системы

в целом и деятельность, поведение человека в частности несут на себе отпечаток национального характера. Участие в политическом процессе определяется этим характером и политической культурой. Последняя воплощает в себе элементы национальной психологии и помогает своим представителям ориентироваться в культурно-политическом пространстве. Принятие или неприятие тех или иных форм политической жизни и их ценностей зависит от близости политико-культурных образцов народов. Чем сильнее национальная психология людей отличается друг от друга, тем больше будет отличий в их политической традиции, ценностях, образцах жизни и формах политической организации, и наоборот.

На эти свойства психологических характеристик национального сознания указывал в своих размышлениях кн. Н. Трубецкой. Анализируя национальную психологию народов, он пришёл к выводу, что психика любого человека и этноса состоит из конкретно-психологических и исторических компонентов. К их числу он относил врожденные и приобретенные элементы. Каждый из них имеет свою специфику. К числу врожденных черт относятся индивидуальные, семейные, расовые, общечеловеческие и т.д., которые присущи человеку от рождения и определяют его психику с раннего детства. С течением времени к врожденным добавляются черты приобретенные, на формирование которых влияют среда, в которой человек живет, традиции его семьи и социальной группы и культура его народа в целом. При этом некоторые врожденные элементы психологии этноса под влиянием приобретенных черт могут вследствие этого заслоняться либо вовсе исчезать.

В итоге психике человека становятся доступными лишь те компоненты культуры и психологии других народов, которые являются общими для всех людей. Философ делает вывод о том, что чем больше будет отличаться социокультурная и политическая среда одних народов от других, тем меньше они будут понимать национальную психологию друг друга и тем больше благодаря приобретенным чертам психики одного этноса будет производить впечатление элементарной, «низшей». «...Когда два человека, принадлежащих к совершенно одинаковой среде и воспитанных в совершенно одинаковых культурных традициях, встречаются друг с другом, они оба понимают друг

в друге почти все черты психики, т.к. все эти черты, за исключением некоторых врожденных индивидуальных, у них обоих общие. Но когда друг с другом встречаются два человека, принадлежащих к двум совершенно различным культурам, совершенно не похожим одна на другую, то каждый из них в психике другого усмотрит и поймет лишь некоторые врожденные черты, а приобретенных не поймет и, может быть, не заметит вовсе... Чем больше отличаются культуры наблюдателя от культуры наблюдаемого, тем меньше черт приобретенной психики первый воспринимает во втором и тем больше психология этого наблюдаемого будет представляться наблюдателю состоящей исключительно из врожденных черт. Но психика, в которой врожденные черты преобладают над приобретенными, всегда производит впечатление элементарной» [6].

Далее следует вывод о том, что такая оценка чужой психики и психологии может наблюдаться и между разными социальными группами внутри одного народа в том случае, если высшие классы восприняли иноземную политико-культурную традицию, а социальные различия в таком обществе сильны. Чаще всего европеизация идет сверху, охватывая сначала социальные «верхи» и распространяясь затем на остальной народ.

Залог успешного распространения чужой политико-культурной традиции обусловлен готовностью разных элементов политической культуры к ее принятию, чтобы иноземные ценности не противоречили психическому укладу данного общества. Однако политическая культура довольно устойчивая конструкция, трудно поддающаяся преобразованию. Усвоение же норм иных культур – процесс длительный, протекающий неравномерно в разных социальных слоях общества. Даже если он достигнет своей цели и общество максимально приобщится к другой политико-культурной форме жизни, тем не менее, как указывал Н.С. Трубецкой, всегда останутся те элементы национальной психологии, которые будут мешать полному усвоению новых культурных ценностей. Органическое принятие любой чужой культуры, которое дает возможность вырабатывать новые традиции в духе той же культуры, становится возможным лишь, как верно отметил исследователь, при антропологическом смешении данного народа с другим. В противном случае, учитывая стабильность политической культуры, усваиваться будет лишь

«статика» культурных образцов, а не «динамика». Это приведет к тому, что европеизирующийся народ не будет способен к их дальнейшему развитию и каждое новое изменение компонентов станет заимствовать заново, не внедряя их в базовые структуры своей культурной традиции.

Следовательно, по мнению Н. Трубецкого, политико-культурный процесс представляет собой непрерывное создание новых ценностей. Однако они обязательно должны опираться на ранее появившиеся. Для нормального развития культуры в целом и политической культуры в частности, а также любых форм политической жизни необходима их преемственность, традиционность. Экспансия ценностей европейской цивилизации не только в духовной сфере, но и в политической может разрушить неевропейскую национальную культуру и расколоть общество. Например, ориентация на западные образцы способствует утверждению в менталитете русского народа прагматизма, не характерного для русского национального характера.

Русский философ считал, что приобщение к другой политико-культурной традиции происходит на протяжении жизни многих поколений, где каждое из них будет вырабатывать свой синтез национальной и инородной культур. Разрыв между поколениями в таких обществах и государствах будет сильнее, чем у народа с однородной национальной культурой.

Таким образом, в силу своих психологических особенностей нероманогерманские (неевропейские) народы не смогут «на равных» вступить в европейскую цивилизацию и в ее рамках развивать свои национальные ценности. Этому помешает такая черта национальной психологии европейцев, как эгоизм (в интерпретации Н.С. Трубецкого эгоцентризм), склонность к насилию. Она проявляется и в политической, и в общественной жизни, заставляя европейский образ жизни считать идеалом, венцом развития. Такое восприятие может иметь негативные последствия для других народов и культур тем, что лишает их веры в ценности собственной политической культурной традиции, как это происходило в последние века и с Россией. Сохраняется эта опасность и в современной Российской Федерации.

Политической элите нашего государства, по мысли Н. Трубецкого, необходимо понять, что «та культура, которую им поднесли под видом общечеловеческой цивилизации, на самом деле есть

культура лишь определенной этнической группы романских и германских народов. Это прозрение, разумеется, должно значительно изменить их отношение к культуре собственного народа и заставить их призадуматься над тем, правы ли они, стараясь, во имя каких-то «общечеловеческих» (а на самом деле романогерманских, т.е. иностранных) идеалов, навязывать своему народу чужую культуру и искоренять в нем черты национальной самобытности» [7].

Развитие этой идеи можно проследить и в статье кн. Н.С. Трубецкого «Верхи и низы русской культуры (этническая основа русской культуры)». В ней подчеркивается, что культура включает в себя «элитную» и «массовую» субкультуры. Между ними постоянно происходит обмен и взаимодействие. Помимо этого каждая из этих частей заимствует и культуру иноземную. При этом отношение к внешнему культурному источнику заимствований может различаться у «верха» и «низа». В том случае, если заимствованные ценности являются чуждыми для национальной психики, между «элитой» и «массой» образуется культурный разрыв и разрушается национальное единство. Этот разрыв между стратами существует и до настоящего времени.

Одним из возможных вариантов его ликвидации, по мнению Н.С. Трубецкого, может являться гармоническое включение инородной культуры в органическое целое национальной культуры, близкое психическому облику данного народа. Только тогда заимствования не будут носить простого механического восприятия и подражания, а смогут выявить те элементы культуры, которые им «понятны и удобны», изменить их и приспособить к национальным потребностям. В этом случае произойдет обогащение национальной традиции народа и не будет отрицательных последствий тотальной «европеизации».

Для того чтобы Россия в частности и любая другая страна в целом смогли развиваться, политическим элитам необходимо учитывать особенности своих политико-культурных традиций. На это указывает современный российский исследователь Ю.С. Пивоваров, отмечая, что Россия имеет совершенно иные культурные традиции, властные институты, отличные от образцов других стран. Наша страна должна идти путем своих традиций, находя в них те комбинации своих обычаев, а также заимствования и инновации, которые в прошлом



обеспечили ее подъем и смогут это сделать в будущем. Продвижение России вперед возможно только при условии понимания российскими лиде-

рами не только сиюминутных потребностей настоящего времени, но и собственных исторических, политических, культурных традиций.

### Примечания

- [1] Трубецкой Н.С. Европа и человечество // Н.С. Трубецкой. История. Культура. Язык. / Сост. В.М. Живова; общ. ред. В.М. Живова; Вступ. ст. Н.И. Толстого и Л.Н. Гумилева. – М.: Изд. группа «Прогресс-универс», 1995. – С. 81.
- [2] Жданова Г.В. Философия культуры евразийцев (методологический аспект) // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – № 6. – 2004. – С. 36–46.
- [3] Евразийство. Опыт систематического изложения // П.Н. Савицкий. Континент Евразия. – М.: Аграф, 1997. – С. 39.
- [4] Трубецкой Н.С. Европа и человечество. // Н.С. Трубецкой. История. Культура. Язык. / Сост. В.М. Живова; общ. ред. В.М. Живова; Вступ. ст. Н.И. Толстого и Л.Н. Гумилева. – М.: Изд. группа «Прогресс-универс», 1995. – С. 59.
- [5] Гумилев Л.Н. Историко-философские сочинения князя Н.С. Трубецкого (Заметки последнего евразийца) // Л.Н. Гумилев. Ритмы Евразии: Эпохи и цивилизации. – М.: ООО «Изд. АСТ», 2004. – С. 40.
- [6] Трубецкой Н.С. Европа и человечество. // Н.С. Трубецкой. История. Культура. Язык. / Сост. В.М. Живова; общ. ред. В.М. Живова; Вступ. ст. Н.И. Толстого и Л.Н. Гумилева. – М.: Изд. группа «Прогресс-универс», 1995. – С. 72.
- [7] Там же. С. 65.

S.M. GUBANENKOVA

### NATIONAL IDENTIFICATION IS AN ESSENTIAL CONDITION OF NATIONAL CULTURE FORMATION AND DEVELOPMENT. (In the ideas of N.S. Trubetskoy)

*The article highlights the problem of saving the national identity of people and the uniqueness of national culture. The varieties of national character types and political structure are presented as well as the peculiarities, structure of the national psyche and psychology. The article aims to describe the processes of interaction between the Russian culture and intellectual and material values of other nations. The article reviews the viewpoint of one of the most outstanding Russian philosopher N.S. Trubetskoy who considered this idea in his works.*

*Key words: national culture, national consciousness, national identity, the stairs of cultures, Eurasia, Europeanization*



**Е.В. КОВАЛЕВА**, кандидат философских наук, доцент кафедры  
философии и истории Госуниверситета – УНПК  
Тел.: 45-48-75; evikova@yandex.ru

## О ПЛАТОНИЧЕСКИХ ИСТОКАХ РУССКОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

*Статья посвящена проблемам русского эстетического сознания. В ней прослеживаются пути проникновения платонической философии в русскую культуру, отмечаются характерные особенности русского платонизма, проводится сопоставление древнерусской и классицистической художественных систем, описываются следствия воздействия платонизма в области эстетики.*

*Ключевые слова:* русское эстетическое сознание, платоническая философия, платонизм, эстетика.

Русская эстетика в совокупности ее имплицитной и эксплицитной составляющих представляет собой столь широкий пласт культурных явлений, что говорить о ней «в целом» оказывается достаточно сложно; как правило, исследования охватывают определенный исторический отрезок или круг проблем. Очевидно, что при сравнении древнерусской эстетики и эстетики «послепетровской» эпохи легче обнаружить различия, нежели проследить преемственность. Заметный культурный разрыв возникает и с установлением Советской власти. Эти периоды в истории русской культуры вообще и эстетической культуры в частности четко разграничиваются и рассматриваются, как правило, обособленно. Смена эстетических систем создает определенные трудности на пути понимания русской эстетики как цельного явления. Отрицание же этой цельности чревато утратой представления о единстве русской культуры и истории. Вследствие этого поиски соединяющих принципов, установок традиций русского эстетического сознания приобретают особую актуальность. Одним из путей обнаружения внутреннего единства различных этапов развития и становления отечественной эстетики может быть исследование метафизических установок русской культуры, лежащих в основе представлений о сущности и онтологическом статусе красоты.

Тяготение крупных представителей русской философии к традиции платонизма вполне очевидно, достаточно назвать имена таких мыслителей, как Г.С. Сковорода, Вл. С. Соловьев, П.А. Флоренский, А.Ф. Лосев. Есть основания предполагать, что увлечение русских религиозных мыслителей идеями Платона и неоплатоников связано с некими особенностями культурной традиции и национального менталитета.

Выявить имплицитное присутствие платонизма как некой метафизической интуиции в «архитипических» установках национального сознания – задача достаточно сложная. Однако здесь можно сослаться на мнения целого ряда исследователей. Вполне определенно говорит о платонической основе русского менталитета украинский философ Анатолий Тихолаз, автор фундаментального исследования, посвященного влиянию платонизма на русскую религиозную философию. Отдельную главу своей книги он отводит рассмотрению «исторического платонизма», под которым подразумевает общие идеологические установки, определившие как развитие русской истории, так и ее осмысление в России. При этом автор предполагает наличие общих установок платонизма на некоем «до-философском», имплицитном уровне культуры, в ее этических и эстетических традициях<sup>1</sup>.

Внутреннее соответствие между способом мышления, присущим философии платонизма, и русским национальным мировосприятием неоднократно отмечалось и отече-

ственными авторами. Так, Р.В. Светлов замечает: «Если Аристотель отечественной культурой в основном рассматривался как предтеча «латинства» и западной цивилизации, то Платон всегда связывался с духовностью, причем в самых глубинных ее основаниях»<sup>2</sup>. Подтверждением симпатии к Платону со стороны представителей русской духовной культуры может служить суждение автора первого исследования по истории русской философии архимандрита Гавриила (Воскресенского): «Аристотель воцарился во всех школах папистических и своею сухостию обезобразил наилучших гениев Запада, как, например, Фому Аквината, Фому Кемпийского; напротив, Россия, не отвергая логики Аристотеля, преимущественно любила Платона»<sup>3</sup>.

А.И. Абрамов в статьях, посвященных древнерусской философии, замечает, что платонизм в имплицитной форме уже присутствовал в восточно-христианском богословии. Проследивая пути проникновения христианского платонизма в русскую средневековую мысль, он делает вывод о том, что «общий строй философских идей Платона был усвоен уже на самых ранних этапах развития славянской культуры»<sup>4</sup>. Этот первоначальный импульс во многом облегчил последующее усвоение и приятие идей Платона и неоплатоников русской философией Нового времени. В трудах русских философов конца XIX – начала XX века формируется русский вариант платонизма, отвечающий неким внутренним запросам национального мировосприятия. Одной из отличительных черт русского христианского платонизма можно считать сближение онтологии и эстетики.

Павла Флоренского можно считать наиболее последовательным платоником в истории русской мысли. Платонизм рассматривается им как «исторический корень идеализма», как фундамент широкого философского направления, признающего объективное существование идеальной реальности и ставящего идею «над» материальным миром. Объективность существования идей как прообразов или первообразов чувственных явлений, несомненное первенство и превосходство идей по отношению к материальным вещам – вот основные моменты, которые, с точки зрения Флоренского, делают платонизм близким по духу восточному христианству, а соответственно и русской культуре. Показательно, что разъяснение сущности платоновской идеи ведется Флоренским на примере живописи, и художественный портрет в своем за-

конченном совершенстве выступает как явленная, материализовавшаяся идея<sup>5</sup>. Такое эстетическое понимание идей является парадоксальным с точки зрения «традиционного платонизма», Флоренский практически стирает грань между чувственно воспринимаемым и умопостигаемым мирами: умопостигаемая идея открывается ему в зримом образе. В этой установке явно обнаруживается сближение платонической онтологии и эстетики, которое было намечено уже в трудах В. С. Соловьева, утверждавшего: «действительность идей, несомненно, доказывается фактом художественного творчества»<sup>6</sup>. Можно заметить, что Флоренский идет дальше: художественное творчество не просто доказывает для него факт объективного существования идей, но практически их «демонстрирует».

Алексей Федорович Лосев в своих ранних философских работах развивает и углубляет идеи Вл. Соловьева и П. Флоренского, его концепция также представляет собой вариант христианского платонизма. В поздний период его интересы сосредоточиваются в области эстетики. Отчасти этот выбор объясняется сложившейся на тот момент политической ситуацией, в которой открытое отстаивание идеологической позиции, противоречащей марксизму, было невозможно. Однако нельзя не заметить, что эстетика изначально занимала особое место в системе взглядов Лосева, так же как и у Флоренского проблема красоты, ее выражения в мире находилась у него в тесной связи с онтологическими вопросами.

Лосев указывает на то, что идея вещи в платонизме является максимальной и предельно данной смысловой ее полнотой. Она трактуется как субстанциальная действительность, составляющая «смысл, жизненную силу и вечную порождающую модель вещи»<sup>7</sup>. Само слово «вещь» ясно указывает на то, что в понимании Лосева платоновская идея не столько инобытие понятия – дискурсивная логическая абстракция, сколько сверхреальный уровень бытия, раскрывающийся в конкретном явлении: «эйдос есть *лицо* предмета, *лик* живого существа»<sup>8</sup>. Именно такая «образная» трактовка платоновской идеи и приводит его к выводу, характерному для русской мысли: «весь платонизм, в конце концов, является не чем иным, как своего рода эстетикой»<sup>9</sup>.

Для Лосева платонизм не просто сближается с эстетикой, но и становится ею, но это именно «своего рода» эстетика, мало напоминающая эстети-

ку Баумгартена, задуманную как учение о чувственно воспринимаемом мире. Эстетика платонизма в трактовке русских мыслителей оказывается скорее учением о сверхчувственном и умопостигаемом: только идеальный уровень бытия обладает подлинной эстетической ценностью, а материальная вещь в лучшем случае мостик, уводящий созерцателя за грань вещественности. Здесь достаточно явно обнаруживается главный парадокс платонической эстетики, ставящий ее на грань антиэстетизма: идея-образ (эйдос) как явление чистой, незамутненной гармонии не сливается со своим «материальным порождением», но находится с ним в сложных отношениях «причастности». Причем эти отношения не являются обоюдными и равноправными – материальная вещь в той или иной степени причастна эстетическому совершенству идеи, идея же свободна от материи, идеальный первообраз не зависит от своего воплощения.

Сложности во взаимоотношениях платонизма и эстетической культуры были отмечены Лосевым в исследованиях, посвященных философии Платона. С точки зрения проблем русского эстетического сознания особый интерес представляет следующее высказывание: «...подражание и искусство нужны Платону лишь как оформление самой жизни, причем, конечно, жизнь эта – идеальная, по идеям, т. е. прежде всего религиозная и мистическая. Следовательно, то искусство, которое признает Платон, ни в каком случае не может выходить за пределы иконописи, церковного пения и церковного зодчества»<sup>10</sup>. Проведенную Лосевым связь между философией Платона и иконописью можно оценить как смелое допущение, поскольку Платон не был знаком с христианским искусством. Однако философия, восходящая к его идеям, могла оказать и оказывала заметное влияние на формирование языка и основных художественных принципов иконописи.

Теоретики иконы периода иконоборческих споров – Иоанн Дамаскин, Феодор Студит – во многом опирались на платоническую традицию, существовавшую в византийском богословии. Эта традиция была представлена такими яркими именами, как Дионисий Ареопагит и Григорий Нисский; в менее выраженной форме влияние Платона и неоплатоников прослеживается у других представителей ранней патристики. Иерархическая теория образа, развернутая Дамаскиным, очевидно имеет в своей основе построения Псевдо-Диони-

сия. При этом затронутая тема связи первообраза и изображения перекликается с чисто платонической проблемой связи идеального образца и его воплощения. На платонические черты теории Дамаскина указывает, в частности, Х. Бельтинг, по мнению которого существенной для всех теорий образа, разработанных иконопочитателями, была «модель мира в философии Платона»<sup>11</sup>.

Неоплатонические истоки концепции сакрального образа, разработанной Феодором Студитом, отчетливо выявлены крупнейшим специалистом по византийской эстетике В.В. Бычковым. По его мнению, неизменный идеальный прототип конкретного иконописного изображения, который называется у Студита «характер», по всем признакам совпадает с платоническим эйдосом в интерпретации Плотина<sup>12</sup>. Неизменный первообраз является неким отпечатком живых явлений духовной реальности, открытым для мистического созерцания и воплощаемым в материале иконописцем. Следует заметить, что идеи Студита оказали заметное воздействие на окончательное складывание и закрепление византийского иконографического канона, который был впоследствии усвоен и русскими мастерами.

Рассуждения Иоанна Дамаскина и Феодора Студита подводят к пониманию иконы как попытки изображения «идеального явления», в дальнейшем эта идея получила развитие в работах русских религиозных мыслителей. И Е.Н. Трубецкой, и П.А. Флоренский мыслили иконопись как изображение мира идей. Такое понимание не противоречит средневековой иконописной традиции, отличительной чертой которой является своеобразное разделение функций: автором иконы считается свидетель, очевидец чудесного явления, а мастер является исполнителем, он воспроизводит с устного рассказа или по образцам то, что было увидено другими. Только иконописец, наделенный помимо художественного особым духовным даром, может иногда выступать как «композитор». В трактовке П.А. Флоренского обе функции отчасти совмещаются благодаря способности иконописца-копииста усматривать за копируемой иконой ее первообраз: мастер, глядя на образец, стремится увидеть не только материальное отражение идеального образа, но и сам образ, «просвечивающий» за ним. Вообще условный символический язык иконы требует от зрителя активности: созерцающий икону должен помнить о том, что это лишь



более или менее точное указание на образ, который «усматривается» за изображением.

Эстетическое воздействие сакральных образов на эстетическое сознание русских людей допетровской эпохи было не просто заметным, а определяющим, поскольку письменное слово было доступно немногим. Роль иконы в формировании не только эстетических взглядов, но и мировоззрения русских людей в целом трудно переоценить, ее особое место в духовной культуре убедительно показано представителями русской философии, начиная с Евгения Трубецкого, и в настоящий момент не вызывает сомнения. Показательной является мысль, высказанная А.А. Корольковым: «Русская философия началась с иконы, ибо икона выразила такие глубины национально-православного духа, что превзошла возможности словесного выражения»<sup>13</sup>.

В средневековой Руси закладывается достаточно устойчивая модель национального мировосприятия, однако впоследствии русская культура, в том числе и художественная, претерпевает иные влияния, накладывающие отпечаток на эстетическое сознание и самосознание. Со второй половины XVIII века утверждается новая эстетическая система – европейский классицизм и академизм. Эта система была принята элитарной культурой, которая, впрочем, воспринимается нами как «собственно культура» того периода и которая не могла не оказывать некоторого влияния на широкие слои населения. Усвоенная русским искусством академическая традиция также формировалась на основе платонической философии и эстетики, по-своему усвоенной и интерпретированной западной культурой.

Классицизм ориентировался в первую очередь на эстетику Высокого Возрождения, формировавшуюся в период расцвета «флорентийского платонизма». Обращение к идеям Платона и неоплатоников, как это ни парадоксально, дало итальянским философам возможность «оправдать» и повысить в значении материальный мир. С точки зрения средневекового миропонимания превосходство духа над материей и резкое разделение соответствующих уровней бытия – очевидность, не нуждающаяся в доказательствах. Ущербность материального мира по отношению к духовному – характерная черта средневекового миропонимания. На этом фоне свойственные платонизму поиски связей между мирами становятся новацией,

они дают возможность итальянским мыслителям развернуть тему причастности и подобия материального и идеального миров. Материальный мир рассматривается как копия идеального, но копия, которая позволяет вплотную приблизиться к постижению оригинала. Опираясь на традицию античного платонизма и неоплатонизма, мыслители Возрождения создают картину мироздания, в которой окружающий мир представлен «в максимально одушевленном, максимально красочном и привлекательном для зрения виде»<sup>14</sup>. Это позволяет полностью оправдать и утвердить в художественной практике тот самый миметический принцип, который в античную эпоху подвергался критике со стороны Платона.

Различные фазы трансформации платонической эстетики в Италии XV–XVI веков прослеживаются Эрвином Панофским в книге «Идея». Согласно Панофскому, итогом этого процесса явилась концепция классицистической эстетики, совместившая принципы мимесиса и идеализации: материальный объект служит для художника не столько готовым образцом, сколько необходимым указанием на идеальный образ. Важным здесь является момент трансцендирования – умозрительного пересечения границы материального мира. Этот процесс предполагает восприятие материального объекта как «замутненного» отражения идеального образа, за вещь художник должен увидеть ее первообраз: «подражая высшему художнику, он должен носить в себе представление о незамутненной красоте, по образу которой может быть улучшена природа»<sup>15</sup>. Можно заметить некоторое сходство с рассуждениями Флоренского: в иконе прототип или первообраз открывался за сакральным изображением, классицизм ставит задачу увидеть идеал «за» натуральным объектом. Следует, однако, подчеркнуть и различия. Если в иконописи изображение не сливается со своим идеальным первообразом, но только указывает на него, то в классицизме изображение представляет идеальный прототип в достаточно «полном виде», оно прямо претендует на роль «воплощенного идеала», натуралистического портрета идеи<sup>16</sup>.

В классицистической эстетике художник является созерцателем и мастером, композитором и исполнителем в одном лице. Здесь складывается иная по сравнению со средневековым система отношений истины и красоты – точность соответствия идее обеспечивается не соответствием на-



дежным источникам (свидетельства святых, соборный опыт Церкви), но проявляется в художественном совершенстве, красота сама свидетельствует об истинности «прозрения». С одной стороны, искусство утрачивает сакральное значение, с другой – само превращается в самодостаточный объект почитания.

Классицистическая эстетика была достаточно легко усвоена русской культурой и принесла заметные плоды в искусстве последней трети XVIII – начала XIX века. Ее распространение можно рассматривать как «прививку» русскому эстетическому сознанию западной формы платонической эстетики. Происходит своего рода интерференция, наложение и пересечение разных систем, имеющих единое основание. Несмотря на различия эстетических установок древнерусской культуры европейского классицизма, общие платонические корни позволяют провести сравнение и даже выделить ряд общих моментов.

В первую очередь, платонизм порождает иерархичность в восприятии культурной среды. Различные явления материальной культуры обладают

разной степенью причастности к идеальному бытию. Соответственно культурная среда мыслится как неоднородная, составляющие ее артефакты относятся к разным уровням, возникает деление на низкое и высокое, сакральное и профанное. При этом именно высокий уровень культуры наделяется подлинной эстетической ценностью, с ним связывается понятие прекрасного. Второй важный момент – понимание материального мира как «сниженного» уровня реальности. Материальный предмет приобретает высокую эстетическую ценность тогда, когда в нем или «за ним» угадываются «очертания» породившей его идеи, материя не обладает собственной ценностью, но мыслится как некий рубеж, который необходимо перешагнуть. Третий существенный признак платонической эстетики касается процесса создания художественных произведений. В творческом процессе важным становится не столько ремесло, умение «сделать вещь», сколько способность увидеть тот идеальный образ, который должен быть воплощен, подлинное творчество связывается с визионерством, способностью видеть невидимое.

#### Примечания

<sup>1</sup> Тихолаз А. Платон и платонизм в русской религиозной философии второй половины XIX – начала XX века. [Текст]. – Киев, 2003. – С. 263. ISBN 5-9292-0038-6

<sup>2</sup> Светлов Р.В. «Русский Платон». Платонизм в русской культуре // Платон: pro et contra [Текст]. – СПб., 2001. – С. 6. ISBN 5-02-026769-4

<sup>3</sup> Архимандрит Гавриил (Воскресенский). Русская философия [Текст]. – М., 2005. – С. 21. ISBN 5-8297-0167-7

<sup>4</sup> Абрамов А.И. Сборник трудов по истории русской философии [Текст]. – М., 2005. – С. 302. ISBN 5-354-00595-7

<sup>5</sup> Флоренский П.А. Смысл идеализма [Текст]. – Сергиев Посад, 1915. – С. 17.

<sup>6</sup> Соловьев В.С. Чтения о богочеловечестве [Текст]. – СПб., 1994. – С. 67. ISBN

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты, Сократ, Платон [Текст]. – М., 2000. – С. 233. ISBN

<sup>9</sup> Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты, Сократ, Платон. – М., 2000. – С. 664.

<sup>10</sup> Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии [Текст]. – М., 1993. – С. 845.

<sup>11</sup> Бельтинг Х. Образ и культ [Текст]. – М., 2002. – С. 180. ISBN 5-89826-105-2

<sup>12</sup> Бычков В. В. Малая история византийской эстетики [Текст]. – Киев, 1991. – С. 48. ISBN 5-8241-0229-5

<sup>13</sup> Корольков А.А. Русская духовная философия. – СПб., 1998. – С. 24. ISBN 5-88812-005-7

<sup>14</sup> Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения [Текст]. – М., 1982. – С. 79.

<sup>15</sup> Панофски. Э. Idea [Текст]. – СПб., 1999. – С. 82. ISBN 5-94087-078-3

<sup>16</sup> Показательно, что именно в этом качестве Флоренский в своей ранней работе и привлекает академическую живопись для иллюстрации своего понимания основ платонической философии.

E.V. KOVALEVA

#### THE PLATONIC PHILOSOPHY AS BASIS FOR RUSSIAN AESTHETIC CONSCIOUSNESS

*The article is dedicated to the problems of the Russian aesthetic consciousness. It retraces the paths of appearance of the platonic philosophy in the Russian culture and describes the consequences of the impact.*

**И.А. КУПЦОВА**, кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и методологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова  
Тел. 8-915-271-93-12; ki-06@list.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИЗДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ И ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОВИНЦИИ

*В статье проанализированы социокультурные издержки развития и творческий потенциал русской провинциальной культуры в современных условиях трансформации российского общества. Внимание уделено как негативным последствиям функционирования советской системы, так и новейшим социально-экономическим и культурным вызовам, непосредственно влияющим на социокультурное пространство русской провинции. Рассмотрены различные направления перспектив развития русской провинциальной культуры.*

*Ключевые слова:* русская культура, русская провинция, социокультурные издержки развития, творческий потенциал.

В последние десятилетия наблюдается повышенное внимание к проблемам и перспективам развития России не только с учетом динамики ведущих факторов общественной жизни (экономических, политических), но и тех характеристик, которые ранее не попадали в центр аналитического интереса. В данном случае речь идет о культуре русской провинции, которую ныне не обходят вниманием ни политики, ни исследователи.

При этом вопрос о возрождении русской культуры и России в целом традиционно связывается с представлениями о передовых силах общества, о крупных социальных классах и слоях. Действительно, рассуждая о том, как спасти русскую культуру, многие аналитики приходят к выводу, что в нашем обществе сегодня нет мощных социальных сил, которые были бы способны на преодоление серьезных издержек и препятствий культурного развития. Крестьянства больше не существует; интеллигенция и военные, не оправившись после реформаторских ударов последних десятилетий, пока не в состоянии оказывать решающего воздействия на развитие общества; представители творческой и интеллектуальной элиты нередко замкнуты в рамках своих субкультур; бизнес-сообщество еще не вышло из стадии первичного накопления и перераспределения капитала; духовно-религиозные лидеры осуществляют лишь первые попытки активизировать свою деятельность в значительных общественных масштабах.

Но стоит ли, говоря о будущем нашей культуры, уповать только на конкретный социальный слой? Обращаясь к культуре русской провинции, мы пытаемся обнаружить интегративные силы, которые не относятся к какой-либо социальной группе или прослойке. Провинциальные сообщества представляют собой социокультурные субъекты другого плана. Оставаясь в современных условиях достаточно маргинальными, они сохраняют лучшие качества русского народа: здравый смысл и самостоятельность суждений, нежелание слепо принимать на веру сомнительные новшества, надежду на собственные силы и возможности. Вместе с тем провинциальное культурное пространство никогда не было чуждым инновациям.

Известно, что целый ряд выдающихся научных и общественных деятелей (А.И. Солженицын, Д.С. Лихачев, А.С. Панарин и др.), а также представителей культуры и искусства (С.В. Ямщиков, В.Я. Курбатов и др.) в последние десятилетия не раз выражали надежду на то, что глубинная Россия лучше всего сохранилась в отдалении от мегаполисов, ибо там население смогло сберечь лучшие качества русской культуры.

Продолжая подобные рассуждения и углубляя этот подход, мы остановимся на анализе издержек современного развития русской провинциальной культуры, под которой в данном случае понимаем социокультурное пространство малых и средних городов Центральной России.

Многие из трудностей, недостатков и ограничений динамики современного русского провинциального мира стали очевидны после распада СССР и явились прямым следствием советской модели развития общества. Другую группу составляют социокультурные издержки, появившиеся в ходе реформационного периода и неадекватной культурной политики государства относительно русской провинции. Рассмотрим основные из них.

*Деиндустриализация* русской провинции, которая особенно сильно затронула малые города, образованные вокруг промышленных предприятий (так называемые моногорода), зачастую представлявших собой единственного крупного работодателя в локальном пространстве и обеспечивавших функционирование городской социально-культурной инфраструктуры.

По мнению экспертов<sup>1</sup>, занимающихся проблемами моногородов, ныне в России насчитывается порядка 400 моногородов, в них проживает 25 процентов городского населения страны, или 16 миллионов человек. На долю моногородов в докризисный период приходилось порядка 40 процентов суммарного валового регионального продукта. 27 моногородов на уровне Правительства России признаны нуждающимися в экстренной экономической помощи.

*Ухудшение демографической ситуации в провинции*, которое проявляется в общероссийской тенденции сокращения рождаемости и увеличении числа людей старшего возраста.

В качестве аргументированного объяснения данных демографических тенденций можно привести точку зрения современного исследователя в области медицины и этнографии И.А. Гундаро-

ва. На обширном фактологическом материале, применяя в том числе методы сравнительного анализа статистических, экономических, биомедицинских данных, ученый пришел к значимым выводам. Демографическое неблагополучие, особенно ярко проявившееся в центральных регионах нашей страны начиная с 1990-х годов, объясняется факторами, далекими от традиционных трактовок данной ситуации. И.А. Гундаров<sup>2</sup> утверждает, что демографический спад связан с таким фактором, как «духовное неблагополучие» населения, вызванное происходившим отказом от моральных норм, утратой веры в людей, негативными психологическими состояниями. Таким образом, подчеркивается определяющая роль в жизни человека традиционного ценностно-смыслового комплекса, который формировался в течение длительного времени и является органичным для представителей данного культурного мира.

Одновременно в результате нарастания негативных социально-экономических тенденций в период реформ возрос отток населения из провинции (уезжали и уезжают в основном молодые люди, не видящие перспектив своего развития в провинции; люди, не имеющие средств на содержание семьи и способов их заработка в малом городе, а также высококвалифицированные специалисты, стремящиеся к адекватным условиям оплаты своего труда).

Еще одним ракурсом вопроса о демографическом неблагополучии можно назвать проблемы алкоголизма, наркомании и преступности, которые значительно затронули русское провинциальное пространство.

*Деградация социальной инфраструктуры*, созданной в советский период (дороги, коммуникации, состояние ЖКХ и т.д.). Значительно ухудшилась транспортная доступность (как в физическом, так и в экономическом смысле) многих малых городов. Практически перестали существовать малая авиация, малое речное судоходство, обеспечивавшие в прошлом связь подобных городов с центром. При этом рост тарифов на проезд в рейсовом автотранспорте, авиа- и железнодорожных перевозках значительно снижает мобильность населения провинциальных городов.

Отметим проблемы, связанные с *отсутствием градостроительной политики и перспективных планов реального развития локальных территорий*. В связи с ростом количества ав-

тотранспорта, увеличением его мощности перед малыми и средними городами уже встала проблема дорожного «паралича» (проблема автомобильных пробок охватывает все большее пространство).

С распадом региональных экономик также связаны процессы *социальной маргинализации и социальной атомизации* членов провинциального сообщества. Эти тенденции проявляются в укorenившейся отчужденности жителей от городской среды, слабом развитии самоорганизации и воплощения социокультурных инициатив в рамках локального пространства. Культурная маргинализация связана с возрастанием числа переселенцев в малые города из деревень и сел, которое наблюдалось после распада колхозно-совхозного способа организации сельского хозяйства. Приехав в город, сельский житель, как правило, остается носителем культуры другого типа, слабо воспринимающей особенности городской среды. Отсюда – арахизация пространства малых городов.

Негативно на современном состоянии провинциальной культуры сказывается *кризис учреждений культуры*, которые в большинстве случаев оказались переведены на финансирование из местного бюджета, не обладающего чаще всего достаточным объемом средств. Многие ведомственные учреждения культуры, так называемые непрофильные активы предприятий, перестали существовать вследствие происшедших изменений (смена собственника, закрытие предприятий и др.). В результате основным доступным средством проведения досуга для провинциального жителя является просмотр телевидения. Даже там, где учреждения культуры сохранились и продолжают свою работу, доступ к их услугам во многом ограничен из-за перевода их деятельности на коммерческую основу. Как следствие, происходит снижение витально-рекреационных и психологических возможностей у населения малых городов.

Под воздействием негативных внутренних процессов, а также влиянием массовой культуры в провинции происходит *разрушение традиционного образа жизни и ценностно-смысловых ориентиров*. Данные издержки напрямую связаны с вопросами сохранения народной культуры, национальной идентичности и представляют особую важность для будущего нашей страны в целом.

Внушают опасение некоторые тенденции развития провинции, проявляющиеся последние два

десятилетия, которые имеют более опосредованную связь с советским прошлым.

*Изменение демографического состава населения провинциальных городов за счет мигрантов* из бывших союзных республик и дальнего зарубежья. Мигранты создают свою культурную среду, часто закрытую для местного населения, привносят новые традиции, вариант уклада повседневной жизни, который идет вразрез с культурными устоями локального сообщества. В то же время в постсоветский период провинция значительно пополнилась высококвалифицированными специалистами, вынужденными уехать с территорий бывшего СССР; среди них много представителей творческой интеллигенции, профессорско-преподавательского состава вузов, медиков, инженеров, которые внесли заметное оживление в локальную социокультурную среду.

Таким образом, в современной провинции происходит межкультурное взаимодействие в рамках повседневной практики. Оно содержит потенциально возможные проблемы в недалекой исторической перспективе (о чем свидетельствует европейский опыт).

Следующая проблема заключается в том, что происходит *разрушение исторического культурного ландшафта* провинции, который из-за непродуманного градостроительного плана, погони за сиюминутной выгодой местного бизнеса и чиновников зачастую может быть утрачен. Сады и парки, памятные места провинции порой превращаются в районы массовой застройки, идущей вразрез с местным культурным ландшафтом, который формировался веками и представляет собой значительную культурно-историческую ценность. Например, во многих малых городах в настоящее время активно застраиваются береговые зоны рек, которые исторически формировали местный ландшафт, формируя неповторимое культурное пространство – образ места. Также нередко нарушается принцип вертикальной доминанты малого города, когда вновь возводимые многоэтажные дома возвышаются над куполами православного храма, бывшего долгое время центром культурного ландшафта малого города. С подобной проблемой столкнулся в настоящее время подмосковный Сергиев Посад, имеющий статус исторического города. Новые многоэтажные постройки грозят стать «фоном» соборам Троице-Сергиевой лавры и разрушить культурный ландшафт, связанный с мно-



говековой историей и духовными традициями нашей страны.

Особый круг проблем формируется в связи с организацией крупными отечественными и зарубежными компаниями в провинции новых предприятий и производств. *Существует опасение, что провинция превратится исключительно в источник дешевой рабочей силы и доступных природных ресурсов.* Крупные производители зачастую навязывают свои программы и нормы деятельности местному населению, не принимая во внимание особенности локального культурного мира. Прямая эксплуатация провинциальных ресурсов может привести к плохо прогнозируемым социокультурным последствиям. Не столь очевидна также позитивная роль пришедших в провинциальные города крупных торговых сетей. Как и в других странах мира, это, как правило, приводит к разорению местных торговцев и разрушению привычного образа повседневной жизни (с обязательным походом горожан на рынок, предполагающим личностные контакты и общение в процессе купли-продажи, когда продавец и покупатель много лет знают друг друга). Крупные магазины самообслуживания привносят обезличенность, стандартизацию в жизненный мир провинции. Они неохотно сотрудничают с местными производителями продукции, т.к. имеют выгодные контракты с представителями транснациональных корпораций, предоставляющими продукцию, которая имеет мощную рекламную поддержку по центральным каналам СМИ. Встает вопрос о том, насколько совместимы интересы провинциального сообщества с интересами крупного бизнеса и как они согласуются с целями развития региона и локального сообщества.

Таким образом, современное состояние русской провинции характеризуется целым рядом социокультурных издержек и неясностью перспектив дальнейшего развития. Однако в провинции есть значительный творческий потенциал, который может и должен быть использован в условиях модернизации российского общества.

**Творческий потенциал русской провинции.** *В настоящее время особенно привлекательными и перспективными для дальнейшего развития представляются экологические, социальные, духовные, экономические преимущества, которыми обладает современное провинциальное пространство.* Остановимся на их анализе более подробно.

К **экономическим механизмам** развития современной провинциальной культуры можно отнести *возникновение новых бизнес-структур*, которые приходят из-за границы или крупных отечественных центров. В малых городах не только размещаются представительства различных коммерческих фирм, но и открываются новые производства. Это приводит к более тесным контактам провинциального сообщества с внешним миром, включает его в цепь социально-экономических взаимодействий, выходящих за рамки локального пространства.

Постепенно восстанавливаются местные производства и местные формы обслуживания. При этом отметим, что бизнес-процессы разворачиваются в провинции с большими трудностями, что связано с определенными противоречиями между законами рыночной системы и традиционными представлениями русских о труде и богатстве, которые закреплены на уровне культурных кодов.

Значительными перспективами в провинции обладают *творческие индустрии*, концепция которых возникла в Великобритании и с 1998 года является приоритетом британской национальной политики. К творческим индустриям относят крупные коммерческие предприятия: телевидение, издательства, звукозаписывающие фирмы, Интернет-корпорации; малые и средние творческие предприятия, которые формируются вокруг крупных или складываются в городские кластеры; посреднические агентства, которые обеспечивают взаимодействие конкретных секторов творческих индустрий и органов власти; традиционные организации культуры: архивы, театры, музеи, библиотеки, концертные организации; независимые профессионалы<sup>3</sup>. Освоение потенциала творческих индустрий для развития русской провинциальной культуры находится на начальном этапе и пока не имеет достаточного количества реальных проектов и наработок. Отметим ряд авторов-практиков, занимающихся развитием творческих индустрий в России. Значительную роль в осмыслении значимости творческих процессов, самоорганизации местного населения, возможных вариантов развития провинциального пространства играют работы профессора В.Л. Глазычева<sup>4</sup>. Наряду с переводной литературой<sup>5</sup> по данной проблематике в последнее время появились работы отечественных авторов<sup>6</sup>. В Москве создано агентство «Творческие индустрии», в Санкт-Петербурге – «Центр



развития творческих индустрий», известны творческие проекты в Архангельской области и Карелии.

Предполагается, что творческие индустрии и творческие кластеры сегодня могут стать значимым фактором развития локальных территорий. При этом велика роль не только государственных и муниципальных органов власти, но и независимых творческих профессионалов и предпринимателей в области культуры и творчества. *В основном отечественные предприятия творческих индустрий представляют собой новые формы работы традиционных учреждений культуры или местных ремесел и производств.* Примером могут служить программы музея «Русский самовар» г. Касимова Рязанской области; Коломенского центра развития познавательного туризма «Город-музей»; деятельность художественно-творческой мастерской ООО «Михайловское кружево» г. Рязани; производство авторской керамики ООО «Арт-Модерн» Люберецкого района Московской области и многие другие.

Творческие кластеры, объединяющие представителей современных творческих профессий дизайнеров, продюсеров, IT-специалистов, фотохудожников и т.д., в настоящее время существуют только в Москве и Санкт-Петербурге. Для продвижения идеи о возможностях использования культурного потенциала провинции необходимо привлекать специалистов, которые на основе научных разработок способны представить концепцию развития локального пространства. Таким образом, возрастает роль экспертно-аналитической деятельности в социокультурной сфере<sup>7</sup>. При этом надо признать, что она все еще мало востребована на местах, хотя отдельные примеры проведения комплексной культурной экспертизы доказывают ее эффективность (например, проектный план развития городской среды г. Мышкина Ярославской области, созданный коллективом под руководством В.Л. Глазычева, и др.).

Заметным противоречием в развитии творческих индустрий в русской провинции выступает и то, что они позиционируются как необходимое условие развития постиндустриального общества. Однако российскую глубинку довольно сложно определить как сообщество, находящееся на постиндустриальном этапе развития, в основе которого лежит творческая деятельность человека. Очевидно, что невозможно просто механически перенести зарубежный и отечественный столич-

ный опыт в провинциальное пространство. Представляется, что ближайшие перспективы развития творческих индустрий в русской провинции будут находиться в русле возрождения традиционных ремесел, местных производств, а также использования имеющейся базы учреждений культуры. Считаем необходимым рассматривать в составе творческих индустрий провинции учреждения системы начального, среднего, высшего профессионального, а также дополнительного художественного образования. Во многом благодаря советскому периоду они получили широкое распространение и представлены в малых городах (вузы культуры и искусств, различные творческие учебные заведения, музыкальные, художественные, хореографические школы могут быть также включены в состав локальных творческих кластеров). Особо отметим, что в провинции именно в учреждениях образования сосредоточен значительный культурный потенциал, который при этом обеспечивает связь между поколениями.

К **социальным ресурсам** провинциальной культуры можно отнести наличие кадрового потенциала. Общей тенденцией для русской провинции является значительный отток молодежи в крупные города и столицу. Это происходило и ранее, однако в настоящее время масштабы данного процесса значительно возросли. С одной стороны, нехватка рабочих мест, диспропорция экономического развития страны и размеров оплаты труда приводят к стремлению молодежи покинуть родные места, с другой – часто определяющее влияние оказывают средства массовой информации, а также контакты с уже уехавшими земляками, которые представляют жизнь в крупных городах как единственно возможный способ заработать и интересно жить. При этом негативные стороны переезда остаются «за кадром».

Однако есть и прямо противоположная тенденция, оформившаяся в последние годы. Условно можно выделить несколько типов молодежных групп, живущих в провинции, представители которых по-разному решают вопрос о своем будущем. Кроме упомянутых выше сторонников переезда в крупные города (как на основе осознанного выбора и желания навсегда покинуть провинциальное сообщество, так и уезжающих по причинам острой экономической необходимости) в провинции явно существует категория молодых людей, которые в принципе не задумываются о возможности

переезда. Их жизнь развивается по заранее известному естественному сценарию: учеба в школе, работа, семья, дети, внуки и т.д. Интересы сосредоточены на уровне микромира семьи и провинциального сообщества. Основное времяпрепровождение связано с просмотром телевидения и видео, встречами с друзьями и родственниками. Их можно условно назвать современными «провинциальными обывателями».

Одновременно в провинциальной среде сформировался особый тип человека, который реализует себя в пространстве «малой родины» и не стремится ее покинуть, осознавая издержки жизни в больших городах. Значительную роль в данном случае играют ценность сохранения семейных отношений, непосредственных дружеских контактов, размеренности провинциальной жизни, хорошее знание окружающего пространства и «законов», по которым живет данное сообщество. Таким образом, проявляются разнонаправленные ценностные ориентиры и представления современных жителей русской провинции – от следования образцам культуры, которые порождаются в столицах и крупных центрах, до сознательного стремления к сохранению традиций провинциальной среды.

Следующим направлением развития, способным позитивно повлиять на состояние социально-экономической сферы малых и средних городов, можно назвать **индустрию туризма**.

Провинциальный мир, обладая исторической самобытностью развития, включает в себя ряд памятных мест, музейных комплексов, традиций и обычаев, языковую специфику, локальные промыслы, устное народное творчество, народный костюм и кухню, передававшиеся из поколения в поколение. Все вышеперечисленное приобретает в современной туристической индустрии немалую значимость, пробуждая у путешественников познавательную активность и живой интерес.

При выборе маршрутов туристы руководствуются разными мотивами, среди которых чаще всего фигурируют следующие: получить позитивные впечатления и оздоровительный заряд, заняться спортом, расширить свои познания, повысить культурный уровень, обрести возможность для самовыражения и самоутверждения, развлечься, вступить в общение с новыми интересными знакомыми<sup>8</sup>. На предпочтения людей, несомненно, также оказывают влияние такие факторы, как возраст,

уровень доходов, национальные особенности менталитета, привычки, мода, природно-климатические условия. Не следует забывать и о личностных представлениях, внутренних запросах, которые сложились у человека под влиянием различных причин в рамках родной культуры.

Представляется, что развитие туризма в нашей стране может быть более успешным при одновременном использовании сразу нескольких его ведущих видов и направлений вне зависимости от сезона. Не отрицая значимости тех видов туризма, которые связаны с морскими путешествиями и санаторно-курортным отдыхом, рассмотрим существующие и потенциальные варианты развития провинциального туризма. Данный вид туризма, в силу его слабой задействованности в предшествующий исторический период, способен ныне обеспечить людям широкий диапазон рекреации как посредством привычных форм отдыха, так и с помощью новых видов оздоровления и развлечений.

*Сельский/агротуризм* – это популярная во всем мире форма туризма, предполагающая пребывание в сельской местности или малых городах, не имеющих промышленного производства. В отечественных условиях развитие данного вида туризма имеет свои существенные особенности.

Одним из вариантов развития сельского туризма является обращение к данным ресурсам местного регионального сообщества, для которого он представляет наиболее доступную форму рекреации. Взаимодействие населения провинциальных городов с сельским окружением препятствует процессу его окончательного разрушения и опустения, порождая новые формы существования деревенской среды.

Другим аспектом интереса к сельскому туризму является стремление жителей больших городов к рекреации в условиях местного природно-климатического комплекса, вдали «от шума городского». Ярким примером такого движения является еженедельно повторяющийся в весенне-летний период «пятничный исход» из Москвы на дачи и в загородные дома.

Статистически местами, наиболее привлекательными для осуществления рекреации, считаются те, для которых характерны контрастность с привычной средой обитания человека и сочетание различных природных и культурных сред<sup>9</sup>. Для горожан, особенно жителей мегаполисов и крупных центров, сельская местность и маленькие

провинциальные городки будут являться контрастной средой. Такой вариант короткого путешествия позволяет резко сменить окружающую обстановку, ритм жизни, экологическое окружение, что благотворно влияет на жителей большого города. Не требуется значительных перемещений в пространстве, акклиматизации и адаптации, что способствует результативному отдыху в кратчайшие сроки.

Значительной перспективой развития в провинции обладает как сельский, так и *этнический туризм*. Нам представляется, что применительно к отечественной практике будет справедливо отнести к данному виду туризма прежде всего знакомство с традициями и культурой народов России, в частности с русской культурой. Не случаен интерес к традиционным народным гуляниям и праздникам, который все больше и больше проявляют жители российских городов (яркие примеры – празднование Масленицы и Рождества). Туристическая индустрия не стоит на месте, предлагая праздничные туры на русские православные праздники в провинциальные города России, а также путешествия к сказочным персонажам, например Деду Морозу и Бабе Яге и т.д.

Одним из вариантов развития данного туристического направления в провинции может стать создание «этнографических деревень», где будут сохраняться и популяризироваться традиционные народные промыслы, обряды и ритуалы, уклад жизни. Такие поселения способны удовлетворять растущий интерес к традиционной культуре, в том числе ремеслам, национальной кухне. Очевидно, что туристы должны иметь возможность не только присутствовать и смотреть, но и принять участие в некоторых производственных процессах. Примером могут служить ярмарки ремесел, проводимые в различных городах России, где каждый желающий имеет возможность попробовать себя в гончарном деле, вышивании, ковроткачестве, изготовлении глиняной игрушки, которые неизменно пользуются вниманием как местных жителей, так и приезжающих туристов.

Примером является этнографический парк «Этномир»<sup>10</sup>, расположенный у деревни Петрового района Калужской области. На территории развлекательного комплекса под открытым небом расположены «Этнодворы», представляющие культуры различных стран и регионов мира; музей русской печи, включающий макет печки, увеличенной в 4 раза, в которую можно зайти и посмотреть

её внутреннее устройство, а также несколько макетов в натуральную величину традиционных домов жителей европейской части России; зооуголок «Собаки Севера» с живыми собаками породы хаски и др. Отличительной особенностью проекта является его направленность на активное познание культур, в ходе которого можно ознакомиться и принять участие в изготовлении произведений декоративно-прикладного искусства, испечь в печи хлеб, а также разместиться на ночлег в гостиничных номерах, устроенных в аутентичных жилищах разных народов мира (украинских хатах, русских избах, на сеновале, в юртах или жить в палаточном городке).

*Религиозный/паломнический туризм* может стать еще одним из видов, имеющих значительные перспективы развития в современных малых городах России. В русской провинции рассредоточены как популярные у туристов крупные духовные центры России, такие как Оптиная пустынь в Калужской области, Коренная пустынь – в Курской области, Соловки, так и малоизвестные святы православные места, с которыми связана местная история региона. Восстановление православных святынь, их включение в туристические маршруты и популяризация способны привести к оживлению местного провинциального сообщества и его развитию.

*Культурно-познавательный туризм* в провинции можно развивать, используя туристский, художественно-культурный, эстетический, исторический и рекреационный потенциал русских дворянских усадеб. Заметных успехов на данном направлении добился Государственный мемориальный и природный заповедник «Музей-усадьба Л.Н. Толстого «Ясная Поляна». Здесь не только проводится активная научная и культурно-просветительная деятельность, характерная для учреждений культуры данного типа, но и удалось отчасти восстановить атмосферу поместья, возродив занятие традиционными видами сельскохозяйственных работ (в том числе пасеку, фруктовый сад, конюшню и т.д.).

Особое место в развитии провинциального туристского потенциала занимает *дальнейшее развитие маршрутов «Золотого кольца России»*. Ю.А. Веденин с соавторами предлагают следующий охват городов вокруг Москвы: Тверь, Ярославль, Кострома, Иваново, Владимир, Рязань, Тула, Калуга. Причем данный большой круг ученые раз-

делили на «лепестки» радиальных маршрутов<sup>11</sup>. Каждый из них охватывает историко-культурные и художественные объекты 1–2 областей, что не требует длительного путешествия и может быть представлено как маршрут выходного дня.

Можно также выделить развитие провинциальных центров туризма, не входящих ни в сегодняшнее, ни в перспективное «Золотое кольцо». Например, в Орловской области можно использовать разноплановый туристский потенциал: Государственный мемориальный и природный музей-заповедник И.С. Тургенева «Спасское-Лутовиново», национальный парк «Орловское Полесье»; дома-музеи Н. Лескова, Л. Андреева, родовое поместье А. Фета; климатический рекреационный потенциал; санаторно-курортные объекты и т.д. В соседней Брянской области представляют интерес Государственный мемориальный музей-заповедник Ф.И. Тютчева «Овстуг»; г. Дятьково и т.д. В перспективе возможно подобное освоение коротких туристических маршрутов на 1–2 дня, без долгой дороги и значительных материальных затрат для путешественника. Это отражает мировую тенденцию развития туристского рынка: путешественники имеют все меньше времени и хотят видеть все больше. В российской действительности влияние оказывает еще один немаловажный фактор – низкий уровень жизни, который еще долгое время не позволит совершать далекие и дорогостоящие путешествия.

*Событийный культурный туризм* также может служить своеобразным проводником, популяризатором, транслятором русской провинциальной культуры. Его развитие позволяет преодолеть замкнутость и дискретность русского провинциального культурного пространства, расширяет возможности коммуникации и взаимодействия. Примером потенциально привлекательных для туристов событий могут служить уже ставшие традиционными провинциальные театральные фестивали. Среди них можно отметить: межрегиональный фестиваль «Театр без границ» (г. Магнитогорск), «Гостиный двор» (г. Оренбург), «Реальный театр» (г. Екатеринбург), летний фестиваль театров для детей и молодежи «Золотая репка» (г. Самара), «Манифест» (г. Ростов-на-Дону), фестиваль-лаборатория «Царь-сказка» (г. Великий Новгород), «Русская классика» (г. Орел), «Баренцево море» (г. Мурманск), «Золотой конек» (г. Тюмень), «Славянские театральные встречи» (г. Брянск), «Ак-

терские звезды России» (г. Белгород), «Мелиховская весна» (Мелихово, Владимирская область) и многие другие<sup>12</sup>.

Еще одним заметным явлением в культурной жизни провинции является расширение функций и усиление роли местных музеев. Общественные преобразования привели к необходимости и неизбежности пересмотра содержания музейной работы. С учетом развития средств массовой коммуникации музеи выходят на качественно иной уровень работы и способны стать серьезным, самостоятельным центром культуры провинции, имеющим в том числе и коммерческую привлекательность. Последнее обстоятельство открывает новые перспективы для развития провинциальной культуры посредством привлечения туристов. Через музеи выражается местная, национальная самобытность, часто связанная с жизнью и деятельностью конкретной творческой личности или значимым локальным историческим событием, а также природно-географическим комплексом региона.

Особой рекреационной привлекательностью для жителей крупных центров обладают прилегающие к их территориям малые города, способные обеспечить полноценный отдых в благоприятной для человека природно-климатической среде. В данном случае в провинции проявляются **экологические ресурсы**, использование которых всё больше актуализируется в условиях ухудшающейся экологической обстановки в крупных городах и промышленных центрах. Эти возможности можно реализовывать путем развития производства экологически чистых продуктов питания, которые будут востребованы как у местных жителей, так и у приезжающих в провинцию на сезонный отдых.

Экологическая привлекательность, естественный темпоритм малых городов вызывают процесс переселения жителей из крупных центров. Нельзя утверждать, что он носит массовый характер, но косвенные признаки (рост цен на особо привлекательную для приезжающих недвижимость, рост автомобильного и железнодорожного трафика из крупных центров и столицы на периферию) всё же свидетельствуют о динамике данного процесса. Особое место занимает развитие дачной инфраструктуры малых городов, которая формируется в связи с потребностями отдыхающих.

**Духовный потенциал русской провинции** заключается в сохранении православных святых



мест, а также территорий, связанных с важнейшими историческими событиями общероссийской и локальной истории. Малые исторические города непосредственно связаны с сохранением артефактов, свидетельствующих о значимых вехах развития отечественной культуры. В них расположены исторические архитектурные сооружения, являющиеся памятниками истории и культуры разного масштаба.

Культурные ландшафты провинциальных городов многократно запечатлены в произведениях искусства и продолжают вдохновлять новых авторов. Они представляют самостоятельную социокультурную ценность, которая связана с высшими достижениями творческого потенциала человека.

Многие православные монастыри и святыни находятся в провинции. Они являются своего рода «магнитом» как для местного населения, так и для паломников и туристов. В рамках образовательной деятельности при храмах открыты воскресные школы, что позитивно сказывается на духовно-нравственном воспитании молодого поколения. Обращение провинциального населения к православию часто связано со стремлением обрести душевное равновесие, морально-нравственную

опору, обрести смысл жизни и т.д. За последние десятилетия во многом благодаря деятельности местных сообществ и подвижничеству отдельных духовников и мирян стало возможным возрождение сотен провинциальных приходов, вновь ставших центрами духовной жизни.

Провинция остается воплощением основных сущностных черт традиционной русской народной культуры, которые проявляются в языке, обычаях, обрядах, во всем строе повседневной жизни. Духовное начало непосредственно связано с процессами социализации и инкультурации личности. В провинции освоены новые формы работы с детьми, которые включают изучение местных традиций, краеведение, сохранение ремесел, ведение пришкольного натурального хозяйства и т.д.

Современная русская провинция заметно изменяется. При этом ее население испытывает ряд трудностей, связанных с распадом советской культурной инфраструктуры, деградацией промышленного комплекса, значительной убылью населения. В настоящее время еще трудно сказать, проявит ли она свою генерирующую способность или будет негативно трансформироваться, как уже произошло с русской деревней и народной культурой в целом.

### Примечания

<sup>1</sup> Доклад начальника Управления развития внутреннего туризма и государственных туристских проектов Ростуризма А. Сирченко «Перспективы развития туризма в моногородах Российской Федерации» // Официальный сайт Федерального агентства по туризму (Ростуризм). URL: <http://www.russiatourism.ru/rubriki/-1124140679/>

<sup>2</sup> См.: Гундаров И.А. Почему умирают в России? – М., 1995; он же: Демографическая катастрофа в России. Причины, механизмы, пути преодоления. – М., 2001; он же: Духовное неблагополучие и демографическая катастрофа // Общественные науки и современность. – 2001. – № 5. – С. 58–65.

<sup>3</sup> Гнедовский М. Творческие индустрии: политический вызов для России // Отечественные записки. – 2005. – № 4. URL: [www.strana-oz.ru](http://www.strana-oz.ru)

<sup>4</sup> См.: Городская среда. Технология развития: настольная книга / В.Л. Глазычев, М.М. Егоров и др. – М., 1995; Глазычев В.Л. Уездный город N. 2002 // Отечественные записки. – 2002. – № 6. URL: [www.strana-oz.ru](http://www.strana-oz.ru); Глазычев В.Л. Глубинная Россия. – М., 2005; Глазычев В.Л. Урбанистика. – М., 2008 и др.

<sup>5</sup> Хокинс Дж. Креативная экономика: как делать деньги из идей. – М., 2005; Лэндри Ч. Креативный город. – М., 2005; Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М., 2005 и др.

<sup>6</sup> См.: Зеленцова Е., Гончарик А. Творческие индустрии: теории и практики. – М., 2010; Мельвилль Е. Правовые и экономические модели деятельности в сфере культуры и творческого предпринимательства. – М., 2010.

<sup>7</sup> См.: Экспертно-аналитическая деятельность в структуре профессиональных компетенций: материалы XXVIII научно-методологического семинара / Под общ. ред. В.К. Егорова, О.Н. Астафьевой. – М., 2009. – С. 9–98.

<sup>8</sup> Карнаухова В.К., Краковская Т.А. Сервисная деятельность: Учебное пособие / Под общ. ред. Ю.М. Краковско-го. – М., 2006.

<sup>9</sup> Николаенко Д.В. Рекреационная география. – М., 2001. – С. 197–199.

<sup>10</sup> Официальный сайт культурно-образовательного туристического центра «Этномир». URL: [www.ethnomir.ru](http://www.ethnomir.ru)

<sup>11</sup> Культурное наследие и туризм / Науч. ред. Ю.А. Веденин, О.Е. Штеле, П.М. Шульгин. – М., 2005.

<sup>12</sup> Калиш В. Фестивали как зеркало театральной жизни России // Очерки культурной жизни провинции: сборник статей. – М. – СПб., 2005. – С. 18–31.



I.A. KUPTSOVA

**SOCIAL AND CULTURAL COSTS OF DEVELOPMENT AND CREATIVITY  
OF CONTEMPORARY RUSSIAN PROVINCE**

*The article analyzes the social and cultural costs of development and creativity of the Russian provincial culture in the modern conditions of transformation of Russian society. Attention is paid to how the negative effects of the Soviet system and the latest socio-economic and cultural challenges that directly affects the socio-cultural space of the Russian provinces. Examined various aspects of prospects of development of Russian provincial culture.*

*Key words: Russian culture, Russian province, social and cultural costs of development, creativity.*



**С.В. ШАКАРБИЕВА**, кандидат философских наук,  
доцент кафедры социологии управления  
Волгоградской академии государственной службы  
Тел. 8 917 334 6543; e-mail: svetlana-shakarbieva@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

*Статья посвящена значению социального проектирования в условиях формирования гражданского общества и вовлеченности в этот процесс молодежи. Выделена актуальность проблемы налаживания каналов коммуникации между федеральными и региональными проектами как показателя развития гражданского общества (на примере схемы проекта «Центр реальной политики»).*

*Ключевые слова: социальный проект, гражданское общество, социальное партнерство как модель коммуникации, стратегический план, молодежь.*

Социальное проектирование в контексте молодежной политики – процесс, который не может ограничиться только государственной генеральной линией. Это сложное пространство, чутко реагирующее на все процессы, происходящие в обществе. В данном контексте невозможно не учитывать, что молодежь – социальный слой общества, не обремененный поведенческим штампом «Надо только так, и никак иначе». Молодежь способна принимать самые неожиданные решения, способные вывести из равновесия даже очень сложные структурные образования. Примерами могут служить бесчисленные студенческие волнения на Западе или неформальные молодежные движения.

Значение и роль государственной молодежной политики, безусловно, очень важны. Они, как мы уже отмечали, создают главные направляющие линии в области структурирования работы с молодежью. Однако проблема остается нерешенной. Пивная культура, например, уже захлестнула всю страну. Актуальной остается и наркотическая зависимость большого количества молодых людей. Выраженность этих проблем говорит о недостаточности активности работы с молодежью. А ведь существуют и другие проблемы – это и проблема занятости, и проблемы психического и физического здоровья молодых людей, проблемы молодых семей, взаимоотношений с ровесниками и старшим поколением; это, конечно, проблема разговорного языка и проблема поведения в общественных местах и т.д.

Все перечисленные проблемы – это не только показатель культурного развития нашего общества, многие из них являются показателем уровня девиации российского социума. Поэтому хочется особенно отметить, что при анализе социального проектирования «снизу» невозможно не иметь в виду интегрированность данного процесса с проектным процессом «сверху». Главное, на что мы хотим обратить здесь внимание, – необходимость технологии создания «проектов не для «галочки»», т.е. таких проектов, в основу которых должна быть положена модель PR-коммуникации, которая имеет название «модель социального партнерства». Данная модель характеризуется высокой степенью открытости в процессе налаживания связей с общественностью. Она предполагает установление долгосрочных контактов с целевой аудиторией. Такие проекты всегда эффективны, потому что способны изменить, переломить негативные тенденции в обществе и «запустить» механизм «выздоровления» ситуации.

Мы убеждены: социальное проектирование «снизу» более, чем аналогичный процесс «сверху», связан с развитием гражданского общества в нашей стране.

Как отмечают авторы статьи «Социальное проектирование становления и развития гражданского общества» Виноградов В.Н. и Эрлих О.В.: «Рассмотрев содержание понятий «стратегический план» и «гражданское общество», мы можем объединить их в единое целое через процесс социального проектирования. *Социальное проектирование* мы рассматриваем как процесс формирования гражданского общества в ходе разработки стратегического плана развития определенной территории» [1, с. 57–58]. Авторы предлагают такое понимание исходя из того, что оба понятия тесно взаимосвязаны между собой в своих методологических основаниях.

Таким образом, можно выделить следующие направления их взаимодействия:

1. Гражданское общество возникает и существует в процессе последовательного и поэтапного согласования ценностей и целей всех субъектов, не допуская ситуации доминирования ценностей и целей одного из субъектов над другими.

2. Гражданское общество, являясь одновременно целью и процессом развития человеческого социума (там же), аккумулирует в себе множественность причинно-следственных целевых установок, подразумевающих вариативность их использования. Данный процесс представляет собой процесс развития социума.

3. Гражданское общество представляет собой системообразующее качество равноправного взаимодействия личности, общества и государства (там же). Данное положение дает возможность каждому физическому и юридическому лицу быть услышанным. Системообразующее качество гражданского общества подразумевает наличие взаимосвязанных элементов, обладающих механизмом самоактуализации. В современной России такой механизм еще недостаточно развит. Во всяком случае, воспользоваться им может далеко не каждый желающий. Как показывает практика, чтобы продвинуть проект, недостаточно быть способным или иметь статус и желание это сделать. Также недостаточно иметь конъюнктурный склад ума и характера. Чтобы быть услышанным, недостаточно даже быть просто профессионалом в своем деле. Все это говорит лишь о том, что гражданское общество у нас еще не развито.

4. Гражданское общество является показателем зрелости человеческого социума, способного

к самоограничению своих действий в общих интересах и удержанию их в рамках закона [1]. Чтобы достичь зрелости российского социума и сделать его самоорганизующейся системой, недостаточно законов, указов и проектов «сверху», чтобы россияне стали ограничивать себя в действиях. Закон, запрещающий распитие спиртных напитков в общественных местах, является тому ярким примером. Россияне и особенно молодежь должны почувствовать, что они сами реально имеют отношение к законотворчеству, имея к этому процессу непосредственное отношение.

В качестве примера мы приведем сокращенный вариант, а по сути – идею, социального проекта «*Центр реальной политики*», который разрабатывается в рамках социологической лаборатории ВАГС (Волгоградская академия государственной службы). По смыслу это проект-мониторинг, так как при создании ЦРП главное – выявление потребностей общества или отдельной его части средствами лозунга.

## ЦРП [2]

### (Центр реальной политики)

Данный проект предлагается для реализации в рамках предвыборной кампании.

Цель проекта – создание Центра реальной политики (ЦРП).

Задача проекта – показать и доказать, что главное направление деятельности партии заключается в выявлении, обнародовании и реализации потребностей большинства членов общества. И осуществлять эту политику она (партия) намерена с помощью самих граждан России.

Проект содержит несколько этапов:

1). Объявление конкурса на лучший предвыборный лозунг (по всей стране или в рамках одного или нескольких регионов, профессии например, учителей, врачей, рабочих...).

2). Подведение итогов и награждение победителей. Награда – зарегистрированное авторство лозунга и подарок или денежный приз.

3). Создание координационного совета по выработке на базе полученных лозунгов партийной народной программы.

4). Корреляция официальной программы партии с получившейся народной программой.

5). Создание Народной программы партии, с которой она идет на выборы под именными лозунгами, многие из которых легли в основу полити-

ческого документа, призванного решать то, чего наиболее всего требуют сами люди.

6). Привлечение специалистов (включая авторов лозунгов) к разработке программ и проектов, нацеленных на решение обнаруженных проблем в рамках ЦРП.

Таким образом, в результате данного проекта на первом, предлагаемом здесь этапе к выборам создается действительно Народная программа партии, что, как представляется, увеличивает степень доверия в обществе к самой партии. При этом реально партия существует под прежним названием, но имидж ее коренным образом меняется, т.к. она становится ближе к народу, завоевывая совершенно естественным образом сторонников и сподвижников, многие из которых сами теперь творят историю страны.

Самое главное в данной идее не только «живое» участие реальных людей, но и устойчивые продолжительные связи с общественностью, предполагающие развитие в будущем. Это значит, что количество заинтересованных будет расти и они сами будут причастны к решению насущных проблем общества. Представляется, что таким образом в рамках социального проектирования можно создать ситуацию, когда общественность станет способна «развивать, расширять и ограничивать свои действия в общих интересах и удерживать их в рамках закона». И роль молодежи здесь должна стать ведущей, т.к.:

5. Гражданское общество возникает и существует не как перенос опыта общественных взаимоотношений, а как внутренняя выработка социальной культуры взаимоотношений [1].

Если говорить о внутренней культуре, то необходимо отметить одну главную «прописную истину»: насаждать ее «сверху» невозможно. Рано или поздно, как показывает практика, такая культура прекратит свое существование, но перед этим внутри такой культуры будут наблюдаться социальные искажения, деформации и даже социальные мутации, исправить которые очень трудно, а в некоторых случаях невозможно. Поэтому роль социального проектирования «снизу» – это механизм, способный развивать культурно-ценностное содержание общественного развития. Социальная культура взаимоотношений формируется в процессе социализации. Таким образом, чем более структурирован и организован этот процесс в ходе взросления молодого поколения, тем более развитой становится и культура взаимоотношений, так как в ходе реализации долгосрочного социального проекта четко ставятся цели и формулируются задачи, определяется целевая аудитория и т.д. Если в процес-

се воплощения проекта в жизнь для молодых людей становится престижным принадлежать данной целевой аудитории, следовательно, социальная культура взаимоотношений расширяет свое пространство.

Другими словами, если, например, в ходе реализации проекта ЦРП сторонники партии, проводящей в жизнь его основную идею, стало больше, значит, цель достигнута и продолжает актуализироваться, а культура политических взаимоотношений в социуме совершенствуется.

6. Гражданское общество зиждется не столько на рационально принятых законах («сталинская Конституция» 1937 г. на понятийном уровне была вполне демократическим документом), сколько на прожитых и согласованных нормах деятельности [1].

Социальное проектирование позволяет молодым людям и всем заинтересованным членам общества «проживать» реальное событие в качестве участников или свидетелей. Они становятся причастными к событию, которое случается здесь и сейчас, которое имеет большое значение для малой или большой социальной группы населения.

Суть каждого социального проекта должна заключаться в том, чтобы люди видели его активное и полезное продолжение, в процессе которого обязательно вырабатывается «согласование нормы деятельности». В связи с этим и следующие две позиции Виноградова В.Н. и Эрлих О.В. по поводу гражданского общества нам достаточно близки:

7. Гражданское общество открыто для взаимодействия со всеми субъектами для достижения своих идеальных целей [1].

8. Гражданское общество представляет собой пространство для позитивной самореализации личности в своем стремлении к совершенствованию [1].

Таким образом, для реализации положений гражданского общества необходимо создание пространства для позитивной самореализации личности. Однако сегодня, как мы уже отмечали, такое пространство в России еще не сформировано. Думается, что именно социальное проектирование создает такое пространство. Как известно, проекты создаются, многие из них выигрывают конкурсы различного уровня, но реализовать большую часть из них в долгосрочной перспективе не представляется возможным. Для воплощения их в жизнь прежде всего необходимы средства. В лучшем случае можно выиграть грант или получить на реализацию проекта спонсорские деньги, однако понятно, что далеко не все лучшие проекты могут добиться финансирования. В России еще не разработаны воз-

возможные спонсорские каналы инвестирования в социальные проекты средств.

Исходя из этого, встает вопрос: как решить эту проблему? Если дать волю фантазии, то можно представить некую «Корпорацию бизнес-партнеров», аккумулирующую финансовые средства для финансирования любого актуального для них проекта. При этом «Корпорация» и ее филиалы на местах должны быть максимально открыты для обсуждения социально значимых проектов всех желающих, с условием наличия отработанного механизма защиты авторских прав создателей проекта. Данная система, мы убеждены, поможет (тем более что зарубежная практика социального проектирования обладает таким опытом) и креативным молодым людям, и специалистам на местах, и самим бизнес-структурам расширить сферу своего социального влияния на рынке.

Однако любой проект, тем более проект по поиску возможностей финансирования, невозможен без долгосрочных целей и задач. Как отмечают Виноградов В.Н. и Эрлих О.В., стратегический план представляет собой документ, согласующий цели развития различных субъектов общества в долгосрочной перспективе.

Это как раз то, что мы ставим главной целью своей деятельности в социальном проектировании, так как «социальный проект» и «стратегический план» – неразрывные понятия, это система взаимодополняющих и взаимопроникающих целевых установок и действий, предполагающих вовлечение широких слоев населения в рамках реализации той или иной значимой проблемы. И из данной целевой

установки социального плана вытекают соответствующие перспективы развития социума при условии создания механизмов, соединяющих каналы коммуникации между федеральными и региональными социальными проектами:

– Стратегический план создает условия для формирования сообщества, способного к саморазвитию.

– Стратегический план порождает чувство социальной ответственности каждого субъекта за комплексное развитие всего сообщества.

– Стратегический план задает направление и пространство социально-созидательной самореализации каждого члена сообщества.

– Стратегический план задает определенную свободу целенаправленной деятельности от детерминизма внешних обстоятельств, противоречивых и хаотичных в своем влиянии на систему.

– Стратегический план придает объективным целям развития общества личностную значимость для всех членов этого общества, от которых зависит достижение этих целей. Стратегический план превращает цели в мечту, что позволяет использовать не только внешние ресурсы “требований”, но и внутренние ресурсы “желаний”. Тем самым стратегический план снимает отчужденность человека от целей развития общества, в котором он строит свою собственную жизнь [1].

Представляется, создание соответствующего коммуникационного пространства возможно, однако лишь при условии одновременного развития модели социального партнерства средствами социального проектирования, что само по себе является признаком гражданского общества.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.Н., Эрлих О.В. Социальное проектирование становления и развития гражданского общества / Создание стратегического плана развития района, города, региона. – СПб.: Леонтьевский центр, 2000. – <http://www.citystrategy.leontief.ru/?it=10208>
2. Шакарбиева С.В., Егорова Е.А. Молодежь – потребитель современной массовой культуры: Монография. Информационно-методические материалы по реализации мероприятий молодежной политики и использованию в учебном процессе ГОУ ДПО ВИМПСПР/ Комитет по делам молодежи Администрации Волгоградской области; ГОУ ДПО «Волгоградский институт молодежной политики и социальной работы». – Волгоград: ПринТерра, 2008. – 240 с.

S.V. SHAKARBIEVA

#### SOCIAL PROJECTING AMONG YOUTH IN THE FORMING CIVIL SOCIETY

*The article is devoted to the social projecting in the forming civil society and the involvement of youth in this process. The actual problem of improvement of communicational channels between federal and regional projects is allocated. It is considered as indicator of development of civil society (using the example of the project scheme «Centre of the real politics»).*

*Key words: social project, civil society, social partnership as a model of communication, strategic plan, youth.*



# РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

---

**Л.А. БОЙКО**, кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии КубГУ  
E-mail: [philos@hist.kubsu.ru](mailto:philos@hist.kubsu.ru)

**П.Е. БОЙКО**, доктор философских наук, профессор кафедры  
философии КубГУ, зам. декана ФИСМО КубГУ  
по направлениям теология, философия, религиоведение  
E-mail: [pboyko@mail.ru](mailto:pboyko@mail.ru)

## ВСЕОБЩАЯ ДИАЛЕКТИКА РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ Г.В.Ф. ГЕГЕЛЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ХРИСТИАНСКОЙ ИДЕИ

*В статье рассматривается абсолютная диалектика религиозного сознания Г.В.Ф. Гегеля, возможность и необходимость ее актуализации для определения перспектив развития христианской идеи. Автор отмечает завершенность эпохи рассудочного религиозного мышления и переход к эпохе спекулятивного религиозного разума, примиряющего интуитивизм христианского Востока и рационализм христианского Запада, указывающего на необходимость всеобщего логического определения триединого Божества.*

*Ключевые слова: всеобщая диалектика, религиозное сознание, христианская идея.*

Уникальным и до сих пор не превзойденным методологическим опытом разумного постижения идеи религиозного сознания является философия религии Г.В.Ф. Гегеля. Именно она завершает процесс становления спекулятивной диалектики религиозной жизни, намеченный трансцендентальной философией немецкого классического идеализма (Кант, Фихте, Шеллинг). Суть разработанной Гегелем философско-религиоведческой системы заключалась в реализации абсолютной диалектики как опыта целостного рассмотрения предмета в органическом единстве его ноуменальных и феноменальных составляющих. Именно здесь диалектика немецкой классической философии впервые достигла того, чего не смогли достичь метафизические и эмпирические религиоведческие учения, недооценивавшие логико-онтологические основания религиозного развития человечества.

Гегелевская же философия религии изначально имела глубокое логическое содержание и теоретико-методологический потенциал. Её практическая актуальность определяется сегодня самой сущностью современной эпохи, осуществляющей переход от рассудочного (конечного) к разумному (интегральному и бесконечному) способу мышления. Это движение к конкретно-всеобщему, разумному бытию духа (Е.С. Линьков<sup>1</sup>), в том числе и бытию религиозного сознания.

Последнее обстоятельство указывает на необходимость трансформации методологии философско-религиоведческого познания в плане его перехода от позитивно-рассудочного (в том числе «метафизического», «эмпирического», «критического» и

других особенных научно-религиоведческих форм) к логико-диалектическому (позитивно-разумному) пониманию сущности религиозной жизни. Как известно, спекулятивное мышление органично сочетает непосредственное и опосредованное через отрицательную диалектику снятия этого противоречия, которое изначально присутствует в любом конечном предмете. В логической системе определений предмета непосредственное не исчезает полностью в своем ином – отрицательном, т.е. в опосредованном, но, наоборот, сохраняет в нем свои всеобщие и необходимые моменты. «Удерживать положительное в его отрицательном, содержание предпосылки – в ее результате – это самое важное в основанном на разуме познании», – замечает Гегель [1, 763].

Определяя сущность спекулятивного познания, необходимо подчеркнуть, что сама категория спекулятивного возникает не как «выстрел из пистолета» (Гегель), а как результат всего познавательного процесса вообще. Будучи конкретно-всеобщим процессом философствования, спекулятивное превосходит и завершает интуитивное (непосредственное, чувственно-созерцательное), рассудочное (опосредованное, аналитическое) и критическое («отрицательно-диалектическое») содержание абсолютной диалектики мышления и бытия.

В спекулятивном мышлении достигается конкретное единство и «самотождественное различие» субъекта и объекта, мыслящего и мыслимого, сознания и бытия. Здесь нет крайностей объективного и субъективного, абстрактно-всеобщего и позитивно-фактографического (индивидуального) рассмотрения вещей. Движение познающей мысли (понятия) начинается и заканчивается в Абсолюте. Спекулятивное единство всеобщего, особенного и единичного указывает на то, что часть идеи как целого не имеет никакого онтологического значения сама по себе, вне этого целого. Часть имеет логическую силу и значение только в соотношении с целым, т.е. со спекулятивной конкретностью Абсолюта, выраженной в системе.

У Гегеля субъект и объект познавательного процесса оказываются логически тождественными. Субъект постигает самого себя, возвращается при этом из внешней стихии предмета к самому себе, но уже успев вобрать в себя все богатейшее духовное содержание пройденного пути. Метод как логика движения самого предмета реализуется естественно и органически, как бы сам собой.

Гегелевское стремление реализовать принцип тождества объективного и субъективного в истории религии как тотальном процессе выступает необходимым методологическим условием научно-спекулятивного постижения религиозного сознания как конкретной и развитой в себе и для себя идеи Божественного бытия.

Тотальность идеи в абсолютном духе образует конкретное содержание всего мирового религиозного процесса. Здесь как раз и совпадают все противоположности религиозного сознания и бытия, всеобщность смысла и единичность факта. Это конкретное тождество вечного и временного, Божественного и Человеческого во всемирно-историческом религиозном процессе. Главная задача этой «позитивно-разумной» философии религии заключается в том, чтобы найти и осмыслить это онтологическое совпадение, понять и объяснить единство априорных и апостериорных моментов всеобщего религиозного сознания. В этом суть философского подхода к религии, подхода, отражающего «трудную работу понятия». Содержание этой всеобщей диалектики религиозного сознания состоит в том, чтобы исходить из самого понятия религии, в котором нужно определить его внутреннее (смысловые) и внешние (фактические) моменты. При этом нельзя впадать в крайности рассудочного априоризма, связанного с искусственным конструированием и насильственным привнесением идеи в слой произвольно подобранных исторических событий и фактов, а также абстрактного эмпиризма (позитивизма), суть которого заключается в игнорировании всеобщих умозрительных принципов в действительном религиозно-историческом процессе. Выдержать логическое равновесие между идеей и фактом, найти подтверждаемую единичными (и зачастую случайными) фактами умозрительную схему развития религиозной жизни человечества – вот подлинная задача всеобщей философии религии.

Методологию этого единственно разумного философско-религиоведческого пути отстаивает в своих трудах Гегель. По словам немецкого философа, религия есть это спекулятивное и в качестве состояния сознания, моменты которого не суть простые мыслительные определения, но наполнены конкретным содержанием. «Эти моменты не могут быть ничем иным, как моментом мышления, действующей всеобщностью, действительностью мышления и действитель-

ностью как непосредственное, особенное самосознание» [2, 221].

Однако следует отметить, что духовную значимость религиозного начала в культурной жизни народа нельзя и преувеличивать. Религиозный редукционизм и клерикализм так же губителен, как и атеизм. Будучи необходимой формой всеобщего духа, религия не существует отдельно от других духовных форм, в первую очередь от искусства (созерцание божественного как прекрасного) и философии (понимание божественного как разумного). Постигая абсолютное в представлении, религиозный дух является конечной формой божественного бытия. В силу того, что в представлении истинное содержание мысли вступает в противоречие с неистинной, относительной формой, религия оказывается неспособной адекватно выразить бесконечность Бога в его собственной логической форме, т.е. в форме бесконечной мысли как таковой. Снятие этой конечной формы религиозного представления осуществляется только в системе философского разума, только в Логосе диалектического идеализма. В нем догматическая метафизика религиозного вероучения отрицает саму себя, становится логикой философско-религиозного понимания Бога. В этом смысле истинная судьба религии в её всеобщей, логоцентрической форме заключается только в философии. «Следствием этого конечного понимания божественного, того, что есть в себе и для себя, следствием этого конечного способа мыслить, абсолютное содержание было то, что основные положения христианского учения в значительной степени из догматики исчезли. По существу ортодоксальной теперь является философия... именно она утверждает и сохраняет те положения, те основные истины христианства, которые всегда имели силу», – справедливо отмечает по этому поводу Гегель [3, 213].

Согласно Гегелю, общая диалектика религиозных форм сознания определяется следующим образом. «Первая форма есть элемент мысли. В чистой мысли Бог выступает так, как он есть в себе и для себя, как он есть в откровении, но он еще не проявился. Бог в своей вечной сущности у самого себя, но – открывающий себя. Вторая форма состоит в том, что Бог существует в элементе представления, в элементе партикуляризации, что сознание связано отношением к другому, это – проявление. Третьим элементом является субъек-

тивность как таковая. Эта субъективность отчасти непосредственна – чувство, представление, ощущение; отчасти же она есть понятие, мыслящий разум, мышление свободного духа, который только благодаря возвращению свободен в себе. Эти три формы следует объяснить по отношению к месту, пространству, поскольку они в качестве развития и истории происходят как бы в разных местах. Так, первая божественная история происходит вне мира, вне конечного пространства – это Бог, как он есть в себе и для себя. Вторая форма – это божественная история, совершающаяся как реальная в мире, – Бог в совершенном наличном бытии. Третья форма имеет внутреннее место, общину прежде всего в мире, но в то же время она поднимается к небу, в качестве церкви она есть небо на земле, она исполнена милости, присутствует и деятельна в мире» [3, 224].

Диалектика христианской истории говорит нам о том, что мировые эпохи не возникают внезапно и не отменяют предыдущих. Каждый последующий период истории есть результат развития предыдущего. Начало нового исторического этапа наступает, когда предыдущий находится в расцвете и долго зреет внутри него до периода заката.

По словам Гегеля, в царстве религиозного духа образуются три основные ступени: «первое – состояние непосредственной, простой религии и веры, второе – состояние рассудка, так называемой образованности, рефлексии и Просвещения, и, наконец, третье состояние – ступень философии» [3, 332].

На наш взгляд, применительно к логической структуре истории религиозного сознания христианского мира это означает следующее:

- 1) византийско-славянское православное христианство (доминирует интуитивный, метафизическо-догматический стиль мышления) – «Эпоха Бога-Отца» – тезис;
- 2) западный католическо-протестантский мир (доминирует формально-рассудочное и негативно-диалектическое, критическое мышление) – анти-тезис, «Эпоха Бога-Сына»;
- 3) всеобщее христианство (переход к спекулятивно-диалектическому, или позитивно-разумному способу мышления) – «Эпоха Бога-Св. Духа» – синтез.

С точки зрения всеобщей диалектики религиозного сознания и бытия дальнейшее развитие христианской идеи будет сопровождаться снятием всех конечных форм духа, в том числе и в самой

системе всеобщего духа, включая его эстетические, позитивно-научные и религиозно-мистические составляющие. Этот духовный процесс указывает на завершенность эпохи рассудочного мышления (Новое и Новейшее время) и переход к эпохе всеобщего (спекулятивного) разума, примиряющей интуитивизм христианского Востока и рационализм христианского Запада, указывающей на необходимость логико-понятийного (философского) постижения природы Божественного бытия.

Таким образом, всеобщая диалектика исторического развития религиозной идеи должна привести нас к третьей, теперь уже примиряющей Реформации христианского мира, когда, по справедливому замечанию русского философа Е.В. Спекторского, все творческие активные христиане разных стран и конфессий духовно объединятся в общем культурном деле, развивая принципы транс-

цендентного идеализма во всех сферах культурного бытия [4, 202–203].

В этом духовном процессе культурно-историческое противоречие между западным и восточным христианством будет с необходимостью разрешено, но не через подавление одного другим или их абстрактное эклектическое смешение (в духе утопического униатства, экуменизма, религиозного глобализма и т.п.), а через возвышение конфессиональных моментов единой христианской идеи к ее философской сущности.

Актуализация принципа абсолютной духовной свободы и Божественной любви выявит спекулятивную природу всеобщего, ортодоксального христианства, в котором все историческое и конечное снято, когда, по словам апостола Павла, уже «нет ни эллина, ни иудея... но все и во всем Христос», т.е. Логос.

#### Примечания

<sup>1</sup> Подробнее см.: Линьков Е.С. Движение к разумному бытию духа как всеобщая необходимость нашего времени (интервью П.Е. Бойко 20.11.2009). Рукопись // [http://www.philos.kubsu.ru/2009/12/11/intervju\\_s\\_k.f.n.\\_docentom\\_e.s.\\_linkovym\\_g.\\_sanktpeterburg\\_dvizhenie\\_k\\_razumnomu\\_bytiju\\_dukha\\_kak\\_vseobshhaja\\_neobkhodimost\\_nashego\\_vremeni.html](http://www.philos.kubsu.ru/2009/12/11/intervju_s_k.f.n._docentom_e.s._linkovym_g._sanktpeterburg_dvizhenie_k_razumnomu_bytiju_dukha_kak_vseobshhaja_neobkhodimost_nashego_vremeni.html)

#### Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. – С.-Петербург, 1997.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия религии: в 2 т. – Москва, 1976. – Т. 1.
3. Гегель Г.В.Ф. Философия религии: в 2 т. – Москва, 1976. – Т. 2.
4. Спекторский Е.В. Христианство и культура. – Прага, 1925.

L.A. BOYKO, P.E. BOYKO

#### HEGEL'S UNIVERSAL DIALECTICS OF RELIGIOUS CONSCIOUSNESS AND PROSPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE CHRISTIAN IDEA.

*The subject-matter of consideration is Hegel's absolute dialectics of religious consciousness, possibility and necessity of its actualization with the aim of determining prospects of the development of the Christian idea. The authors mark the completeness of the epoch of understanding's religious thinking and the transition to the epoch of speculative religious reason, reconciling the Christian East's intuitivism and the Christian West's rationalism, pointing out at the necessity of the universal logical determination of the Christian divinity.*

*Key words: universal dialectics, religious consciousness, the Christian idea.*

**В.В. ПЕТРУНИН**, кандидат философских наук, доцент кафедры  
религиоведения и теологии Орловского государственного университета  
E-mail: [petrunin@list.ru](mailto:petrunin@list.ru)

## ЭКОФИЛЬНЫЕ ИДЕИ СОЦИАЛЬНОГО УЧЕНИЯ РУССКОГО ПРАВОСЛАВИЯ

*В статье рассматривается экологическая проблематика социального учения русского православия. Автор, обращаясь к «Основам социальной концепции Русской Православной Церкви», анализирует антропогенные причины современного экологического кризиса, преодоление которого невозможно без преодоления кризиса духовного.*

*Ключевые слова:* православие, социальное учение, экологические проблемы, духовный кризис.

Во второй половине XX в. наука о религии дополнилась новым исследовательским направлением, предложенным шведским учёным О. Хульткранцем<sup>1</sup>. Речь идёт об экологии религии. Введение в религиоведческую науку нового направления обосновывалось убеждением в том, что «окружающая среда оказывает значительное влияние на многие аспекты культуры, в том числе на религиозные верования и обряды» [3, 216]. Данное заключение Хульткранц получил, изучая быт и религию некоторых современных народов, сохраняющих первобытную организацию жизни.

Однако научное сообщество восприняло исследовательскую гипотезу Хульткранца достаточно сдержанно [3, 216–228]. Возможность применения экологического подхода в отношении примитивных религий могла быть принята, однако в более развитых религиозных традициях, его метод не работал. Оставляя вне рамок данной статьи дискуссию о правомерности экологического подхода к изучению религии, мы, в свою очередь, хотим обратить внимание на существование экологической проблематики внутри различных религиозных традиций мира.

Наиболее разработанной в теоретическом плане экология предстаёт в христианстве. Экофильные идеи являются частью христианского социального учения. Более того, мы можем говорить о формировании экологической этики христианства как самостоятельного направления в современном богословии различных христианских конфессий.

Ввиду особого значения экологии для современного человека справедливо поставить вопрос о необходимости религиоведческого изучения экологической проблематики различных религиозных традиций мира. Данное обстоятельство позволяет предполагать возможность появления **религиозной экологии** как новой исследовательской области в отечественной науке о религии.

Проблемное поле религиозной экологии можно представить, обратившись к рассмотрению экологических вопросов в социальном учении русского православия<sup>2</sup>.

Официальная позиция Русской Православной Церкви по проблеме защиты окружающей среды представлена в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви», принятых в 2000 году на Юбилейном Архиерейском Соборе Московского Патриархата. В данном документе целая глава посвящена проблемам экологии [5, 85–88].

Прежде всего в своём социальном учении Церковь выражает обеспокоенность глобальными проблемами, стоящими перед современным человечеством. Одна из та-



ких проблем – экологическая. Главной причиной, приведшей к подобной ситуации, называется рост потребления в западных странах, что ведёт к глобальной неконтролируемой эксплуатации природных ресурсов. Потребительский образ жизни распространяется и на отношение человека к природе.

Таким образом, мы можем говорить о том, что Церковь чётко определяет взаимосвязь антропологии и экологии. Московский Патриархат прямо указывает на то, что «экологические проблемы носят, по существу, антропологический характер, будучи порождены человеком, а не природой. Поэтому ответы на многие вопросы, поставленные кризисом окружающей среды, содержатся в человеческой душе, а не в сферах экономики, биологии, технологии или политики» [5, 87]. Современная антропологическая реальность ясно показывает взаимосвязь духовного и экологического кризиса.

Впрочем, первым примером нарушения экологического баланса является человеческое грехопадение в Эдемском саду, следствием чего стало отчуждение человека от Бога, что повлияло не только на самого человека, но и на природу. Нарушено было органическое единство человека и окружающего мира. В современную эпоху мы наблюдаем обострение экологической проблемы. В связи с этим Московский Патриархат призывает к развитию хозяйственной деятельности человечества на основе экологической этики. Нравственное отношение к природе должно основываться не только на гуманистической, но и на христианской основе. Церковь призывает к сострадательному отношению к окружающей нас тварной среде<sup>3</sup>.

Подчёркивая необходимость преодоления экологического кризиса, Русская Православная Церковь указывает на тот факт, что «полное преодоление экологического кризиса в условиях кризиса духовного немислимо. ... Антропогенная основа экологических проблем показывает, что мы изменяем окружающий мир в соответствии со своим внутренним миром, а потому преобразование природы должно начинаться с преобразования души» [5, 88].

Таким образом, представленная в социальной концепции русского православия экофильная позиция позволяет говорить о начале оформления экологической этики в русском богословии. Вместе с тем экофильные идеи высказываемы были Священноначалием Русской Православной Церкви и ранее. Например, в 1974 г. митрополит Таллинс-

кий и Эстонский Алексей (будущий Патриарх Московский и всея Руси Алексей II) дал ясное христианское видение экологической проблемы, стоящей перед человечеством. Многие положения, высказанные им, были потом воспроизведены в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви».

В своей статье митрополит Алексей указал на то, что «бедственное состояние природы, так или иначе связанное с научно-технической и хозяйственной деятельностью человека и поражающее его самого, имеет своей глубинной причиной искажение нравственной основы изначально данного человеку господства над природой» [1, 65]. Начало этого искажения было положено грехопадением человека. С течением времени «хозяйственный аскетизм стал постепенно уступать место хозяйственному эгоизму, ставшему впоследствии источником экологической проблемы» [1, 69].

Соответственно разрешение экологической проблемы напрямую связывается с духовно-нравственным возрождением человека. Данное обстоятельство указывает на необходимость проявления христианской активности не только в деле личного спасения, но и в деле спасения мира от грозящих ему катастроф.

По мнению митрополита Алексея, способствовать разрешению экологической проблемы должно международное сотрудничество стран и народов, необходимым условием которого будет являться нравственное оздоровление всего человеческого общества.

Стоит отметить, что в современном мировом православии наиболее яркий пример пропаганды экофильных идей даёт деятельность Вселенского Патриарха Варфоломея I. За своё внимание к вопросам охраны окружающей среды Варфоломей часто именуют «зелёным патриархом»<sup>4</sup>.

Подчёркивая нравственный характер экологического кризиса, Варфоломей I указывает на необходимость мистико-аскетического отношения к природе. Сотериологическая перспектива человека не ограничивается только собственным обожением, но и предполагает преобразование всего космоса.

Патриарх подчёркивает, что «мы, православные, не можем не верить в святость материального мира и не защищать окружающую среду. Мы ждём не только нового неба, но и новой земли. ... Это не утопическая мечта: для нас, православных, это реальность, которая начинается уже сейчас.

Это наш обет Богу – мы обещали Ему примирить всё творение. ... Преображение тварного мира – живая реальность для тех, кто жаждет его и трудится ради братского единения людей по всему миру» [2, 199–200].

Подводя итог краткому обзору экофильных идей православия, мы можем отметить, что экологическая проблематика рассматривается в тесной связи с сотериологической перспективой человека. Обращение к идее обожения человека непосредственно указывает на возможность преобразования мира, а следовательно, и на окончательное разрешение экологической проблемы в рамках синергического взаимодействия Бога и человека. Теозис предполагает онтологическое преобразование всего тварного мира, о чём прямо свидетельствует святоотеческое наследие православия. Например, «по учению святого Максима Исповедника, первый человек призван был воссоединить в себе всю совокупность тварного бытия; он должен был одновременно достигнуть совершенного единения с Богом и таким образом сообщить состояние обожения всей твари. ... он должен был соединить рай со всей землёй, то есть, нося всегда рай в себе в силу своего постоянного общения с Богом, он должен был превратить в рай всю землю. После этого ему предстояло уничтожить пространственные условия не только для своего духа, но также и для тела, соединив небо и землю, то есть весь чувственный мир. Перейдя границы чувственного, он должен был затем ... соединить в себе самый мир сверхчувственный и чувственный. ... Таким образом, свершилось бы обожение человека и всего тварного мира» [4, 83–84].

Стоит отметить ещё один аспект обращения Московского Патриархата к экологической пробле-

матике – политический. Подчёркивая невозможность разрешения экологических проблем в рамках секулярного мировоззрения, Церковь вступает в идейное противостояние с современным государством, что в нынешних условиях отделения Церкви от государства задаёт экологической проблематике перспективу политического конфликта. В то же время Московский Патриархат подчёркивает, что деятельность по сохранению окружающей среды есть одна из областей соработничества Церкви и государства [5, 22–23].

Кроме того, говоря о необходимости международного сотрудничества для решения экологических проблем, Церковь осознаёт о необходимости построения такого сотрудничества на «началах справедливости и равенства людей перед Богом» [5, 104]. Это предполагает справедливое разрешение ряда социально-экономических проблем, стоящих перед современным человечеством. Данное обстоятельство прямо указывает на необходимость обеспечения равного доступа к современным экофильным технологиям как развитых, так и развивающихся стран. Поэтому особенно актуальны положения социальной концепции русского православия, призывающие к утверждению христианских ценностей в международных отношениях [5, 97–105].

Таким образом, мы можем говорить о том, что появление «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви» стало началом выработки православной стратегии в отношении экологических проблем, стоящих перед современным человечеством. Важный момент данной стратегии заключается в том, что экологическая этика русского православия является частью христианской этики, которая, в свою очередь, ориентирована на сотериологическую миссию Церкви.

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Hultkrantz Д. Type of Religion in the Arctic Hunting Cultures: A Religio-Ecological Approach // Hunting and Fishing / Ed. by H. Hvarfner. – Lulea, 1965. – P. 265–318; Idem. An Ecological Approach to Religion // Ethnos. – 1966. – Vol. 31. – P. 131–150. Idem. Ecology of Religion: Its Scope and Method // Science of Religion: Studies in Methodology / Ed. by Lauri Honko. – The Hague: Mouton, 1979. – P. 221–236.

<sup>2</sup> Экологическая проблематика занимает важное место в социальном учении различных религиозных организаций, представленных в Российской Федерации. См.: Компендиум социального учения Церкви. – М.: Паолине, 2006. – С. 298–319; Основы социальной концепции Российского Объединённого Союза Христиан Веры Евангельской. – М.: Б.и., 2002. – С. 26; Основы социального учения Церкви Христиан Адвентистов Седьмого Дня России. – М.: Б.и., 2009. – С. 209–221.

<sup>3</sup> Одним из примеров сострадательного отношения к земной твари является позиция Московского Патриархата в отношении корриды. В 2001 году, когда в Москве планировалось проведение данного мероприятия, Патриарх Московский и всея Руси Алексий II выступил со специальным обращением против проведения корриды. Московские

власти учли мнение Патриарха и корриду отменили. См.: Чаплин В., прот. Церковь в России: обстоятельства места и времени. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, Арфа, 2008. – С. 206.

<sup>4</sup> См.: Cosmic Grace, Humble Prayer: The Ecological Vision of the Green Patriarch Bartholomew I / John Chryssavgis ed. – Grand Rapids: Eerdmans, 2003; Gschwandtner C. Orthodox Ecological Theology: Bartholomew I and Orthodox Contributions to the Ecological Debate // International Journal for the Study of the Christian Church. – Vol. 10. – № 2–3. – P. 130–143.

#### Библиографический список

1. Алексий, митрополит Таллинский и Эстонский. Христианский взгляд на экологическую проблему // Церковь и время. – 1999. – № 1 (8). – С. 62–84.
2. Варфоломей, патриарх. Приобщение к таинству: Православие в третьем тысячелетии / Всесвятейший Вселенский Патриарх Варфоломей. – М.: Эксмо, 2008. – 368 с.
3. Красников А.Н. Методологические проблемы религиоведения: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2007. – 239 с.
4. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. – М.: Б.и., 1991. – С. 8–199.
5. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви // Информационный бюллетень Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата. – 2000. – № 8. – С. 5–105.

V.V. PETRUNIN

#### ECOPHILIAC IDEAS OF RUSSIAN ORTHODOX SOCIAL TEACHINGS

*The article is devoted to ecological issues of Russian Orthodox social teachings. Analyzing «The Basics of Social Concepts of the Russian Orthodox Church» the author highlights anthropogenic reasons for modern ecological crisis, which can't be overcome without overcoming spiritual crisis.*

*Key words: Orthodoxy, social teachings, ecological problems, spiritual crisis.*



О.Г. КУРДЮМОВ, культуролог  
E-mail: oleg031@mail.ru

## ВОПРОС О ПРОИСХОЖДЕНИИ РУССКОГО РЕЛИГИОЗНОГО СКОПЧЕСТВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ\*

*В статье рассматривается эволюция взглядов русских исследователей на проблему возникновения скопчества в Российской империи. Дается подробный анализ разных точек зрения, и разбираются причины заблуждений отдельных авторов.*

*Ключевые слова: скопчество, скопцы, хлыстовщина, Православная церковь, Орловская губерния.*

Впервые власти Российской империи столкнулись с феноменом русского религиозного скопчества в 1772 году, когда в Орловской губернии были выявлены крестьяне, позволившие себя кастрировать из религиозных убеждений. Явление это было настолько необычное для просвещенного XVIII века, что следствия о вновь обнаруженных скопцах рассматривались на высшем уровне. Закономерно, что в скором времени после обнаружения секты была сделана попытка разобраться в том, откуда взялось столь необычное вероучение в российской глубинке.

Дополнительную интригу создавали сами скопческие лидеры. Для вербовки новых членов в свои общины они разработали свою мифологизированную историю, с помощью которой легковерных убеждали, что они имеют дело с древнейшей организацией в мире, вступить в которую будет для них великой честью. Однако вызывает большой вопрос, почему большинство дореволюционных исследователей подыгрывают в этом отношении скопцам.

Одним из первых произведений, где делается попытка определить происхождение скопчества, является «Открытие тайностей, или обличение ереси Скопцов...» архимандрита Досифея (Немчинова), опубликованное в 1872 году П. И. Мельниковым [3]. Уже в этом труде намечается тенденция к неоправданному поиску древних корней скопчества. Автор его архимандрит Досифей (Немчинов) – один из умнейших людей своего богатого на таланты времени. В 1826–1836 годах он был архимандритом Соловецкого монастыря, как раз в эти годы бывшего местом заключения для значительного числа скопцов. К этому времени Досифей (Немчинов) уже был известен как историк Соловецкого монастыря и знаток его древностей<sup>1</sup>. Поэтому вполне логично, что именно ему Синодом было поручено провести исследование о скопцах, результатом которого явилась названная выше работа.

Свои рассуждения о появлении скопчества Досифей (Немчинов) начинает с глубокой древности, а именно с правления вавилонской царицы Семирамиды [3, 116], которая якобы практиковала скопчество, хотя нет и малейшего намека на то, что производилась тогда эта операция из религиозных побуждений. Напротив, хорошо известно, что тогда оскотление проводили с практической целью – для получения евнухов в гареме.

Однако прямой связи с дохристианской эпохой все-таки из его труда не следует. Интересно, что и другие авторы XIX века признавали хотя и косвенную, но все же

© О.Г. Курдюмов

\*Статья подготовлена в рамках гранта Президента России МК-8542.2010.6 «Анализ оснований культурного взаимодействия между Россией и Ираном: религиозный и философский аспекты».

связь между российскими религиозными скопцами и пестрым набором таких же инвалидов – евнухов из гаремов разных времен и стран, насильственно оскотеленных наследников Византийского престола, оперных певцов-кастратов, особенно популярных в XVII–XVIII веках. Именно рассказом о них предваряет свое «Исследование о скопческой ереси» В.И. Даль [1, 25–26]. Сохранилась эта тенденция и в переработанной Н.И. Надеждиным версии этой работы<sup>2</sup>.

Все перечисленные авторы не проводят прямой связи между религиозным и нерелигиозным оскотелением, однако настойчиво проводят мысль, что в целом обычай оскотеления существовал у большинства народов, русский народ не является в этом отношении исключением. Здесь сама причина операции отходит как бы на второй план, просто демонстрируется, что, хотя оскотеление и есть извращение человеческой природы, однако сопутствует человеку на протяжении всей его истории.

Но главной задачей исследователей все же было найти истоки религиозного скопчества в христианской традиции. Разумеется, первым из известных христиан, оскотелившим себя из религиозных убеждений, назывался крупный богослов II–III века Ориген. История его хорошо описана и в специальном комментарии не нуждается. Однако интересен факт, что после смерти его осталась религиозная община – валезиане, по имени первого лидера общины, ученика Оригена Валезия (в другой транскрипции – Валесия, Валерия. – *О.К.*), практикующая оскотеление в качестве радикального метода умерщвления плоти. В этой общине первые исследователи изначально видели лишь идейных предшественников русского скопчества. Так, упомянутый выше Досифей (Немчинов) полагал, что именно от них «ересь скопческая заимствует свое начало» [3, 119].

Действительно, на первый взгляд, между этими религиозными течениями много общего. Валезиане также придерживались крайнего аскетизма в повседневной жизни: кроме обязательного для любого неопита оскотеления в секте практиковался и отказ от мясной пищи, впрочем, лишь до известной операции. После нее человек считался чистым от всех телесных страстей и все пищевые ограничения снимались [10, 96]. Этим они, кстати, отличаются от скопцов отечественных – они мясо и алкоголь не употребляли вообще. Валезианство было сразу же осуждено местным

епископом и окончательно признано ересью на I Вселенском соборе в 325 году. После этого следы этой общины теряются.

Однако это не мешало некоторым исследователям XIX века считать их не просто идейными предшественниками «белых голубей», как полагал Досифей (Немчинов), но и находить между ними преемственность. В. Даль прямо пишет: «... истинное начало скопческой ереси должно отнести к этому времени [т.е. к III в. н. э. – *О.К.*], и Валерий есть первый ее образователь. ... Валериане впади потом в разные другие ереси; и под разными наименованиями, с разными видоизменениями их безобразное лжеучение дошло, наконец, до наших времен. Нельзя, по крайней мере, утверждать, чтобы скопчество как секта возникло впоследствии вновь, без всякого предания о своих предшественниках» [1, 27–28]. Очевидно, что самому Далю было куда проще поверить в то, что учение это каким-то непостижимым образом существовало в подполье, никем не замеченным, в течение более чем полутора тысяч лет, чем в то, что к мысли об оскотелении крестьяне Орловской губернии пришли самостоятельно.

Отчасти подобную позицию занимает и другой крупный исследователь русского сектантства XIX века П.И. Мельников-Печерский. В пятом из своих «Писем о расколе» он пытается провести классификацию существующих в России ересей и сект по разным принципам: от происхождения до представлений о будущем человечества. Анализируя по этим параметрам такие разные религиозные учения, как молоканство и скопчество, П.И. Мельников-Печерский приходит к безапелляционному выводу: «Все эти еретики, говоря каноническим языком, – все эти секты – не наши, не русские; они возникли и развились не на русской народной почве, а занесены к нам в разные эпохи из чужих краев и привились к русскому народу, как нечто чуждое и доселе» [5, 244].

Эта точка зрения была распространена не только в среде светских исследователей, которые действительно могли не уловить некоторые отличительные черты, но и многие церковные историки высказываются в том же духе. Так, профессор церковной истории Казанского университета И. Добротворский, рассуждая о происхождении учения хлыстов и скопцов, приходит к выводу, что «ересь людей божьих проникла в Россию через юго-западные страны от западных мис-



тиков, что их учение с развитием западного мистицизма дополнялось и развивалось и у нас ...» [2, 31], и даже намекает на их связь с масонами [2, 30].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что первые исследователи феномена русского религиозного скопчества не вполне отчетливо представляли себе его происхождение. Принципиально важный вопрос об отличительных чертах этого религиозного течения решался не комплексно. Как правило, брался лишь один отличительный признак. Разумеется, что изначально таковым послужил сам факт кастрации. Об этом свидетельствует искусственное вплетение уже упомянутыми выше исследователями в историю скопчества повествований, имеющих лишь самое косвенное отношение к рассматриваемому вопросу, начиная от евнухов из гаремов правителей разных эпох и заканчивая модными в XVIII в. и вполне еще распространенными в XIX в. оперными певцами-кастратами.

Разумеется, что единственным признаком, объединяющим этих людей, является лишь кастрация, и, что самое важное, причины ее проведения принципиально разнятся. Поэтому никто из исследователей не брался утверждать о какой-то взаимосвязи между ними, однако каждый считал своим долгом начать свое исследование именно с гаремов восточных правителей.

Их логику раскрывает в своем фундаментальном труде «Очерки по истории русской культуры» П.Н. Милюков: «Истинно русский человек, казалось им, не может быть сектантом. Поэтому сектантство, с их точки зрения, представлялось каким-то чужеродным наростом иностранного происхождения, искусственно и случайно привитым народной вере» [6, 92]. То есть, по вполне обоснованному выше мнению Милюкова, вопрос о происхождении скопчества изначально решался по простой схеме – они не могли появиться в России, потому что они никогда не могли появиться в России. Дальнейшая аргументация была лишь необходимой подгонкой и попыткой научного оформления этого постулата.

Неудивительно, что эти теории не удовлетворили исследователей нового поколения. Уже с начала 70-х годов XIX в. многие из них выступают с критикой предшественников. «Хотя до настоящего времени было издано несколько трактатов и исследований о хлыстах и скопцах, – пишет автор монографии «Люди Божьи и скопцы» Н.В. Реутский, – но все они имели в виду или исключитель-

но литературные стремления, или лишь оглашение и обличение вредного направления секты. Уяснение же причин, положивших начало и поддерживающих развитие ее ... в изданных доселе сочинениях почти не имелось в виду» [9, 2]. Анализируя происхождение русского религиозного скопчества, Н.В. Реутский отмечает рассуждения о возможности его взаимосвязи со скопцами древности и т.п. Он приходит к однозначному выводу: «Скопчество выродилось из хлыстовщины, как крайнее ее проявление» [9, 4]. Это один из первых случаев признания в научной литературе исключительности и оригинальности русского религиозного скопчества.

Однако справедливости ради следует отметить, что само учение хлыстов Н.В. Реутский считал заимствованным, хотя и не без переосмысления, у одного из течений квакерства – учения Кульмана [9, 4–5]. Любопытно, что некоторую схожесть в вероучениях своем и квакерском отмечали и сами Божьи люди. Однако вопрос о взаимовлиянии проповедников этих вероучений представляет предмет для самостоятельного научного изучения и выходит за границы темы настоящей работы.

Смешанную позицию по вопросу происхождения скопчества занимает другой крупный исследователь мистического сектантства К. Кутепов. Верный традиции, свое повествование он предваряет довольно пространном рассказом об истории скопчества, перебирая уже упомянутые выше примеры и дополняя их своими наблюдениями. И при этом он приходит к выводу: «Во второй половине XVIII столетия, когда уже скопчество исчезло с лица земли у всех почти образованных народов ... в России скопчество только что начинало свою историю» [4, 106–107]. Таким образом, К. Кутепов не видит никакой связи между скопцами других стран и других эпох и русским религиозным скопчеством. Поэтому вопрос о происхождении его решается исследователем однозначно: «...происхождение скопчества находится в преемственной исторической связи с сектою хлыстов» [4, 108].

Это объяснение представляется вполне обоснованным. Не случайно, что труд К. Кутепова явился последним обобщающим исследованием вопроса об истории русского религиозного скопчества. «После выхода монографии Кутепова, – отмечает современный исследователь русского мистического сектантства А.А. Панченко, – и исследова-

тельский, и общественный интерес к христовщине и скопчеству отчасти затихает» [8, 31]. Разумеется, отдельные работы, посвященные русскому религиозному разномыслию, выходили и в последующие годы. Однако в вопросе происхождения скопчества их авторы были в основном солидарны с мнением Кутепова.

В дальнейшем исследователи лишь дополнили эту теорию анализом происхождения хлыстовщины. Уже П.Н. Милоков утверждает, что «духовно христианство возникает из чисто народных слоев: понятно, что в первое время оно сохраняет в себе черты старого народного мировоззрения и современных ему раскольнических толков» [6, 104]. Это утверждение было вполне обоснованно и раскрыто в труде «История русской церкви» младшего современника П.Н. Милокова, но уже советского исследователя Н.М. Никольского. Он возводит историю возникновения хлыстовства к русскому церковному расколу, а корни его усматривает в одном из течений старообрядцев-беспоповцев. И, в свою очередь, «у крайних ревнителей хлыстов-

щины и родилась мысль, что для обеспечения исполнения заповеди о целомудрии необходимо оскопление» [7, 422]. Такая точка зрения видится наиболее логичной и объективной.

Таким образом, к первым десятилетиям XX века в отечественной историографии складывается вполне обоснованная теория возникновения скопчества. Следует отметить, что мысль исследователей прошла долгий путь от поверхностного описания до глубокого анализа обстоятельств возникновения этого самобытного явления. Основная причина заблуждений первых историков кроется в изначально предвзятом отношении к новому религиозному учению и недооценке творческого мышления русских крестьян. Только преодолев эти предрассудки, логика исследователей оказывается направленной в нужное русло. Это позволило установить верную причинно-следственную связь русского скопчества с более ранними сектантскими и раскольническими движениями и тем самым вписать новую страницу в изучение отечественной престолярной религиозной мысли.

#### Примечания

<sup>1</sup> См. подробнее: Половцев А.А. Русский библиографический словарь: в 25 томах. – М., 1896–1917. Т. 7. – С. 605.

<sup>2</sup> [Надеждин Н. И.] Исследование о скопческой ереси. – СПб., 1845. – С. 14–22. Книга цитируется по изданию: Кельсиев В.И. Сборник правительственных сведений о раскольниках. – Лондон, 1862. Вып. 3. – С. 1–240 (2-й пагинации).

#### Библиографический список

1. Даль В. И. Исследование о скопческой ереси. – Ногинск, 2006. – 160 с.
2. Добротворский И. Люди Божьи. Русская секта так называемых духовных христиан. – Казань, 1869. – 200 с.
3. Досифей (Немчинов), архм. Открытие тайностей, или обличение ереси скопцов... // Мельников П.И. Материалы для истории хлыстовской и скопческой ересей. Отдел первый. Соловецкие документы о скопцах // Чтения в императорском обществе истории и древностей Российских. 1872 г. Кн. 1. – С. 111–174.
4. Кутепов К. Секты хлыстов и скопцов. – Казань, 1882. – 577 с.
5. Мельников-Печерский П. И. Письма о расколе // П.И. Мельников-Печерский. Полн. собор. соч. Изд. 2-е. – СПб., 1909. – Т. 6. – С. 203–250.
6. Милоков П.Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2. – СПб., 1897. – 365 с.
7. Никольский Н.М. История русской церкви. – М., 2004. – 604 с.
8. Панченко А.А. Христовщина и скопчество: Фольклор и традиционная культура русских мистических сект. – М., 2004. – 541 с.
9. Реутский Н. В. Люди Божьи и скопцы. – М., 1872. – 230 с.
10. Таевский Д. Секты мира. Ростов н/Д: Феникс; СПб.: ООО Издательство «Северо-Запад», 2007. – 571 с.

O.G. KURDYUMOV

#### THE QUESTION OF ORIGIN OF RUSSIAN RELIGIOUS SKOPCHESTVO IN THE PRE-REVOLUTIONARY RESEARCH LITERATURE

*This article presents the characteristic of evolution of sights of Russian researchers on a problem of occurrence of skopchestvo in the Russian empire. Author gives the detailed analysis of different points of view and shows the reasons of delusions of some authors.*

*Key words: skopchestvo, skopcy (castration), khristovshchina, Orthodox Church, Orel province.*

# ФИЛОЛОГИЯ

---

**Н.В. БУЛАВИНА**, соискатель кафедры русского языка  
Орловского государственного университета  
Тел. 8 953 6188876; bnv1403@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ОТСУБСТАНТИВНЫХ КОНКРЕТНЫХ ОДУШЕВЛЁННЫХ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (на материале СМИ)

*В статье анализируются особенности образования одушевлённых имён существительных – новых слов, мотивированных именами существительными. В качестве исследуемого материала используются новообразования современной периодической печати. В первой части работы автор рассматривает семантические особенности новообразований, во второй части исследуются способы образования новых слов.*

*Ключевые слова: новое слово, имя существительное, одушевлённое имя существительное, мотиватор, способ словообразования, объективируемое идеальное содержание.*

Процесс обновления – один из самых существенных аспектов функционирования языковой системы. Он находит отражение в языке СМИ, поэтому язык газет позволяет выявить закономерности и тенденции развития современного русского языка. В данной статье рассматриваются особенности образования новых слов – отсубстантивных конкретных одушевлённых имён существительных.

Под отсубстантивными новообразованиями понимаются производные слова, образованные от имён существительных (далее ИС). Методом сплошной выборки на страницах газет «Комсомольская правда», «Московский комсомолец», «Аргументы и факты» за 2000–2009 гг. было выявлено 138 новообразований – одушевлённых ИС, образованных различными способами. При определении способа словообразования нужно учитывать лексическое значение (далее ЛЗ) производного слова и производящего (мотиватора). Это позволяет установить место новообразований в лексической системе языка, выявить причины появления новых слов.

Как показывает анализ новых слов, в центре внимания находится человек, его деятельность, состояние. Деятельность современного человека разнообразна. Человек проявляет себя в социальной, интеллектуальной, коммерческой, религиозной деятельности.

Социальная деятельность представлена политической и партийной деятельностью, которая отражается в соответствующих наименованиях лиц – членов партий (*родинец, яблочник, экс-медведь*), общественных организаций (*шосовец*), молодёжных организаций (*младоединец*), сторонников (*рогозинец, бабуринец, глазьевец, грабовист*) или противников политических, общественных деятелей (*антииельцинист, грабоборец*), в ИС со значением противодействия (*двойкоборец, гранатометатель, яйцететатель*) и воздействия (*талонщик*).

Социальной деятельностью является также государственная деятельность – работа в государственных структурах. Появление новых учреждений (холдингов), министерств (МЧС, МВД), силовых структур (ДАИ, ГИБДД, ППС, ДПС) приводит к созданию наименований служащих этих учреждений (*холдингс*), министерств (*эмчээсник*, *эмвэдэсник*), силовых структур (*даишник*, *гибдэдэсник*, *пэпээсник*, *дэпээсник*). Активно образуются наименования должностных, выборных лиц в государственные структуры (*думец*, *белодомовец*), в органы местного самоуправления (*спортсмэр*). Участие женщин в государственной деятельности порождает наименования лиц женского пола – деятельниц (*депутатша*, *спикерша*, *сенаторша*).

Интеллектуальная деятельность находит отражение в наименованиях лиц, занимающихся литературным творчеством (*речеписец*, *бытописательница*, *баечник*), живописью (*видописец*, *граффитчик*), музыкой (*виагрянка*, *уматурмовец*), лиц, связанных со сферой телевидения (*телеакадемик*, *телегенерал*, *теледива*, *тележурналист*, *рекламщик*, *сериальщик*) и развлечения (*городошник*, *ВЗГЛЯДовец*, *оэспэшник*). Развитие науки отражается в наименованиях учёных. Объект исследований учёных – человек (*попист*, *мозговед*) и растения (*капустовед*, *помидоровед*). Коммерческая деятельность лежит в основе появления ИС *чаеоторговец*. Объект купли и продажи лица, обозначаемого этим словом, – *чай*.

Демографическая ситуация, проблема рождения детей отражаются в названиях лиц *детопроизводитель*, *чадотворец*, а появление новых методов деторождения – в наименованиях *пробирочник*, *экошка*. Имущественные отношения, связанные с личной собственностью, нашли отражение в наименованиях *мобилотовладелец*, *облаковладелец*, *безнаследственница*.

Болезненное физическое состояние человека отражается в наименованиях *зубострадаец*, *дэцэпэшник*, *спидонос*, а склонность, влечение к чему-либо или кому-либо, которые могут перерасти в болезнь, – в наименованиях *интригоман*, *трубкаман*.

Необходимость передвижения человека, перемещения из одного места в другое с помощью транспортных средств лежит в основе наименований лиц, связанных со сферой транспорта (*автохам*, *автобаран*), с обслуживанием транспор-

тных средств (*маршруточник*, *батискафчик*).

Рассмотренные виды человеческой деятельности отражаются в идеальных содержаниях, в результате лексической объективации которых возникают новые слова, обуславливают выбор одного или двух мотиваторов. В качестве мотиваторов выступают ИС нарицательные (92) и собственные (46). При образовании имён существительных от нарицательных ИС мотиваторами являются наименования лиц (*герой*, *батя*, *журналист*, *поп-певец*, *депутат*, *сенатор*, *спикер*, *вождь*, *киллер*), частей тела человека (*попа*), конкретных предметов (*талон*, *пробирка*), учреждений (*холдинг*), средств передвижения (*маршрутка*, *батискаф*), наименования животных (*слон*, *осьминог*, *ёж*) и абстрактные ИС (*беспредел*, *монетизация*).

Для новых слов, образованных от собственных ИС, в качестве мотиваторов используются фамилии политических и общественных деятелей (*Рогозин*, *Путин*, *Жириновский*, *Бабурин*, *Глазьев*, *Дудаев*, *Семигин*, *Гайдар*, *Ельцин*, *Березовский*, *Грабовой*), названия политических партий («Медведь», «Родина»), организаций, учреждений (*Хамас*, «Агромир», *Дума*), названия телепередач («Городок», «Взгляд»), музыкальных групп («Ума Турман», «Виагра», «Дисотека Авария»), команд («Прима»), название планеты (*Венера*). Мотиваторами также являются аббревиатуры – названия партий («Яблоко», *ЛДПР*, *СПС*), организаций (*ШОС*, *ЮКОС*, *ЖЭК*), министерств (*МВД*, *МЧС*), силовых структур (*ДАИ*, *ППС*, *ГИБДД*), телевизионных каналов (*ОРТ*), передач (*ОСП*), медицинских исследований (*ЭКО*).

Новые слова создаются на базе одного или двух мотивировочных признаков объективируемого идеального содержания. 59 новых слов мотивированы словосочетаниями. Из них 29 новообразований создано на базе словосочетания «ИС+ИС» (*детопроизводитель*, *зубострадаец*, *бюджетополучатель*, *двойкоборец* и др.), 21 – на базе словосочетания «имя прилагательное+ИС» (*легко-трудница*, *белодомовец*, *младоединец*), 8 – «глагол + ИС» (*оскароносец*, *тапочконосец*, *спидонос* и др.), 1 – на базе словосочетания «местоимение+ИС» (*самовыдвиженец*).

Объективируемое идеальное содержание определяет ЛЗ новых слов. Первое место занимают наименования лиц по отношению к объекту, связанному с родом деятельности (*талонщик*, *ре-*



*чепи́сец, мозго́вед, капу́стовед, помидоро́вед, баечник* и др.), по отношению к объекту деятельности, который создаётся в результате этой деятельности (*реклами́щик, сериа́льщик, видописе́ц, граффи́тчик* и др.). На втором месте наименования лиц по отношению к месту деятельности (*маршруто́чник, батиска́фчик* и др.), на третьем – названия лиц по отношению к общественным организациям, движениям, партиям (*шосо́вец, младоеди́нец, роди́нец, яблочник* и др.).

Анализируемые новые слова образованы способами, зафиксированными в литературном языке, и окказиональными способами. Выбор способа словообразования зависит от типа мотивировки. Тип мотивировки находит отражение в контексте. «Если объективируемое содержание выражается лексически, то есть не расчленено, целостно, используется мотивировка всем содержанием» [9, с. 71]. Если расчленённое объективируемое содержание представлено в двухсловном словосочетании, то используется «либо мотивировка признаком, либо мотивировка всем содержанием» [9, с. 71]. В нашем материале представлены оба вида мотивировки. В качестве мотиваторов используются слова – ИС (79) и словосочетания (59).

При одном мотиваторе в качестве словообразовательного средства выбираются суффиксы, префиксы, префиксы в комбинации с суффиксами, при двух мотиваторах – интерфиксы, интерфиксы в комбинации с суффиксами в морфологических способах. При мотивировке одним признаком первое место занимает суффиксальный способ (72 слова). Этим способом образуются названия лиц мужского и женского пола. В наименованиях лиц мужского пола с мутационным словообразовательным значением (далее СЗ) суффиксы сочетаются с системой флексий мужского рода (с нулевым окончанием в начальной форме), а в наименованиях лиц женского пола с модификационным и мутационным СЗ – с системой флексий женского рода (с окончанием *-а* после суффикса *-юг-* представлено в ИС мужского рода *журна́люга* с модификационным СЗ).

В суффиксальных наименованиях лиц мужского пола первое место в количественном отношении занимают новообразования с суффиксом *-овец-* (12 слов), второе место – с суффиксом *-ник-* (11 слов), третье место – с суффиксом *-ец-* (10 слов), четвёртое место – с суффиксом *-щик-* (7 слов), пятое место – с суффиксом *-шник-* (6 слов),

шестое – с суффиксом *-чик-* (3 слова), седьмое – с суффиксом *-ист-* (2 слова). Единичны новые слова с суффиксом *-инец-*, *-ер-*, *-ор-*. Таким образом, самой высокой продуктивностью в нашем материале, как и в литературном языке, обладают суффиксы *-овец-*, *-ник-*, *-ец-*.

Выбор суффикса в мутационных наименованиях лиц мужского пола обусловлен семантически и формальными особенностями мотиватора. Наш вывод совпадает с выводами В.В. Виноградова о том, что при помощи суффикса *-ец-* названия лиц мужского пола образуются «от основ существительных, обозначающих организацию, учреждение или представляющих собою собственное имя выдающегося деятеля» [2, с. 97] (*холдинге́ц, бабу́ринец, гла́зьевец*). Суффикс *-ец-* присоединяется к односложным основам (*думе́ц*), к двусложным (*холдинге́ц, гла́зьевец, путине́ц, роди́нец*), к трёхсложным (*бабу́ринец, семи́гинец, дуда́евец, рого́зинец, авари́ец, жири́новец*).

Производный от суффикса *-ец-* суффикс *-овец-* используется в образовании названий лиц от названий организаций [2, с. 98] (*юкосо́вец, шосо́вец*). Суффикс *-овец-* присоединяется к односложным основам (*шосо́вец, ВЗГЛЯ́Довец, примове́ц, жэ́ковец*), к двусложным основам (*юкосо́вец, хама́совец, гайда́ровец*), к трёхсложным (*умату́рмовец, эмчээ́совец, агроми́ровец*), к четырёхсложным (*элдэ́тээ́ровец*). Выбор суффикса зависит от конечной согласной основы. Суффикс *-ец-* употребляется после согласных [м], [г], [н], [в], [й], суффикс *-овец-* – после согласных [р], [с], [л], [к], [д].

При образовании личного ИС *жири́новец* выбран суффикс *-ец-*, а не *-овец-*, так как имя собственное – фамилия Жириновский – склоняется по адъективному типу склонения. Наличие отрезка *-ов* в усечённой основе обуславливает выбор суффикса *-ец-*. На использование суффикса *-инец-* в ИС *бати́нец* могло повлиять ИП с суффиксом *-инск-* *бати́нский*.

Суффикс *-ник-* присоединяется к конечному согласному [с] основ буквенных аббревиатур (*дэ́пээ́сник, пэ́пээ́сник, эмчээ́сник, эспээ́сник*) и к шипящему [ч] на месте заднеязычного [к] (*баечник, пробиро́чник, яблочник, маршруто́чник*). Основа мотиватора «Городок» – названия развлекательной передачи – также оканчивается на заднеязычный. Поэтому закономерно образование названия лица *горо́дочник* [к/ч]. Но в новом слове *горо́дошник* вместо [ч] используется [ш].



Возможно, на это чередование [ч//ш] повлияло ИП *городошный* с ЛЗ «относящийся к игре в городки» [7, с. 336] и ИС *городошник* с ЛЗ «игрок в городки» [7, с. 336]. В русском литературном языке имеется личное ИС с суффиксом *-шник-* *киношник* (разг.) [1, с. 428]. Суффикс *-шник-* присоединяется к основам буквенных аббревиатур на гласный [э] (*дэцэпэшник, гибэдэдэшник, эмвэдэшник, оэртэшник, оэспэшник*) и к основе звуковой аббревиатуры на [и] (*даишник*).

Суффикс *-щик-* присоединяется к основам на согласные [р] (*пиарщик*), [м] (*рекламщик*), [л'] (*сериальщик, беспредельщик*), [н] (*талонщик*), [в] (*грабовщик*). Суффикс *-чик-* выступает в позиции после согласных [т] (*граффитчик*), [д] (*пирמידчик*), [ф] (*батискафчик*). Суффикс *-ист-* присоединяется к основе на согласный [п'] (*полист*), суффикс *-тор-* — к усечённой основе мотиватора *монетизация* (*монетизатор*), *-ер-* к основе на мягкий согласной [д'] (*баландер*).

В наименованиях лиц женского пола первое место в количественном отношении занимают новообразования с суффиксом *-ш-* (4 слова), второе место — с суффиксом *-к-* (2 слова). Единичными являются новые слова с суффиксами *-есс-*, *-шк-*, *-янк-*, *-иц-*, *-ианк-*. Суффикс *-ш-* присоединяется к основам немотивированных ИС со значением лица мужского пола, которые заканчиваются на [р] (*сенаторша, спикерша, гренадёрша*) и [т] (*депутатша*). Суффикс *-к-* выступает в позиции после согласных [р], [с] в основах заимствованных мотиваторов (*киллерка, мисска*), суффикс *-есс-* присоединяется к основе немотивированного ИС на согласный [р'] (*юморесса*). Суффиксы *-янк-*, *-ианк-* присоединяются к основе на согласный [р'] (*виагрянка, венерианка*), суффикс *-шк-* — к основе звуковой аббревиатуры на гласный [о] (*экошка*), суффикс *-иц-* — к основе ИС со значением лица мужского пола на согласный [д'] (*вождица*).

Так же, как и рассмотренные личные ИС мужского и женского пола, суффиксальным способом при помощи суффиксов *-онок-*, *-ятк-* созданы неличные ИС *осьминожонок, слонятка* со значением невзрослости. Суффикс *-онок-* зафиксирован в литературном языке. При образовании слова *слонятка* к суффиксу *-ят-* в форме множественного числа (*слонята* ← *слонёнок*) прибавляется суффикс *-к-* по ассоциации со словом *дятко* (*ласк. обычно в обращении*) [5, с. 143].

Наименования лиц мужского пола образуются

также префиксальным способом при помощи префикса *экс-* со значением «бывший» (*экс-медведь*) и при помощи префикса *не-* со значением отсутствия чего-либо (*негерой*). Выбор способа образования и словообразовательного комплекса обусловлен объективируемым идеальным содержанием. При обозначении противников того, что обозначено мотиватором, выбирается префикс *анти-* и суффиксы *-чик-*, *-ист-* (*антигамбитчик, антигильцинист*). При образовании сторонников того, что названо мотиватором, выбирается префикс *под-* и суффикс *-ик-* (*подберёзовик*). По окказиональной префиксально-суффиксальной модели образовано ИС со значением лица женского пола *безнаследственница* с префиксом *без-* и суффиксом *-енниц-*. Префикс *без-* имеет значение «отсутствие чего-либо». На выбор суффикса *-енниц-* могли повлиять однокоренные слова — имя прилагательное (далее ИП) с суффиксом *-енн-* *наследственный* и ИС с суффиксом *-иц-* *наследница*.

При образовании ИС от двух мотиваторов используются следующие способы: сложение с интерфиксацией (*зубострадаец, детопроизводитель, бюджетополучатель, джиноугонщик, чаеоторговец, яйцеметатель, камнеметатель*), сложение с интерфиксацией и суффиксацией (*смокингоносец, речеписец, видописец, оскароносец, тапочконосец, младоединец, солнце-ед^, спидонос^, легкотрудница, браконенавистница, белодомовец, еврофиник, письмоносица, первоапрельщица*), сложение со связанными компонентами: *теле-* (*телечудик, теледевушка, тележурналист, теледива, тележенщина, телеконкурент, телебосс*), *ман-* (*интригоман, трубоман*), *агро-* (*агробизнесмен*), сложение усечённых основ (*нацбол*), сложение усечённой основы и целого слова (*спецслужбист, спортс-мэр*), а также лексико-синтаксический способ (*на-тофашист*).

Новые слова пополняют словообразовательные гнёзда (далее СГ) с вершинами, зафиксированными в «Словообразовательном словаре русского языка» (далее ССРЯ) (*монетизатор* с вершиной *монета*, *юморесса* с вершиной *юмор*). Также появляются новые СГ, не отмеченные в ССРЯ, сформировавшиеся на базе новых слов: *СПИД* (*спидонос, спидоноситель, спидоносительница, спидоносец, спидовёд*), *Грабовой* (*грабовщик, грабовист, грабоборец*).

Таким образом, для современного русского язы-

ка характерен активный рост числа отсубстантивных конкретных одушевлённых имён существительных в средствах массовой информации. В качестве мотиваторов используются личные ИС, конкретные неодушевлённые ИС, абстрактные субстантивы, а также аббревиатуры. 57,3% новых слов образовано от одного слова и 42,7% – от словосочетаний, что является отражением тенденции к аналитизму во флективно-синтетическом строе русского языка [3, с. 74]. Большинство новообразований создано по имеющимся в языке моделям (88%). Самым продуктивным при образовании отсубстантивных конкретных одушевлённых имён существительных является суффиксальный способ, которым образовано 52,2% слов, на втором месте – способ сложения с интерфиксацией 17%. Как и прежде, русский язык пополняется новыми словами со связанными интернациональными компонентами *теле-, агро-, -ман*. 12% слов создано по моделям, не зафиксированным в языке.

83,3% новообразований – мужского рода, 16,7% –

слова женского рода. Наши выводы о соотношении форм рода в новообразованиях – личных ИС совпадают с выводами И.П. Мучника о продуктивности форм рода: «Во всех основных разрядах новообразований слов, кроме разряда слов, обозначающих отвлечённые понятия, наиболее часто слова оформляются по моделям мужского рода» [4, с. 204]. Личные ИС мужского рода «заклучают в себе общее понятие о человеке, обозначают его социальную или профессиональную принадлежность независимо от пола» [6, с. 467]. Поэтому преобладают личные ИС мужского рода (115 слов). Выбор формы рода зависит от способа образования слова.

94,2% новых слов пополняют СГ с вершинами, зафиксированными в языке, 5,8% – с вершинами, не зафиксированными в языке. Проведенный анализ показывает, что группа отсубстантивных конкретных одушевлённых ИС мужского и женского рода постоянно пополняется новыми словами и является сферой активных количественных и качественных языковых изменений.

#### Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
2. Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования в свете трудов И.В. Сталина по языкознанию [Текст] / В.В. Виноградов // Современный русский язык. Морфология (Курс лекций) / Под ред. акад. В.В. Виноградова. – М.: МГУ, 1952. – С.10 – 125.
3. Лопатин В.В. Новое в русском языке советской эпохи [Текст] / В.В. Лопатин // Русский язык в школе. – 1987. – № 5. – С. 70–77.
4. Мучник И.П. Грамматические категории глагола и имени в современном русском литературном языке [Текст] / И.П. Мучник. – М.: Наука, 1971. – 206 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – 17-е изд., испр. – М., 1985. – 798 с.
6. Плотникова В.А. Имя существительное [Текст] / В.А. Плотникова // Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. – С. 460 – 531.
7. Словарь русского языка: в 4-х т. [Текст] / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.
8. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2-х т. [Текст] / А.Н. Тихонов. – М.: Русский язык, 1990. – Т. 1–2.
9. Торопцев И.С. Словообразовательная модель [Текст] / И.С. Торопцев. – Воронеж: ВГУ, 1980. – 148 с.

N.V. BULAVINA

#### CHARACTERISTICS OF CREATION OF NEW SUBSTANTIVE SPECIFIC ANIMATE NOUNS IN PERIODICAL PRESS

*This article represents an analysis of characteristics of creation of new specific animate nouns derived from substantives. In its first part the authoress shows semantic classification of such neologisms. In the second one the ways of word-formative process and their genre features are examined. In support of the validity of her assumptions the authoress demonstrates numerous examples taken from the contemporary periodical press.*

*Key words: neologisms, specific animate nouns, ways of word-formative process, lexical system of a language, substantive nouns.*

**О.Н. ВЕСЕЛОВА**, соискатель кафедры русской литературы XX–XXI веков и истории зарубежной литературы Орловского государственного университета

Тел. 89536205042; Veselov\_roman@bk.ru

## ПРОБЛЕМА ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

*Данное исследование посвящено проблеме культурной традиции в современном литературоведении. Понятие «традиция» рассматривается как в филологическом, так и в социально-философском плане. Дается определение термина «традиция», намечаются возможные аспекты ее проявления, уделяется внимание тесно связанным с ней проблемам художественного новаторства, литературного развития, а также проблеме читательского восприятия литературных текстов.*

*Ключевые слова: традиция, преемственные связи, новаторство, литературное развитие, читательское восприятие.*

Исследование традиции, преемственности в литературе – одно из фундаментальных направлений литературоведения, как и изучения культуры в целом. Вопросы преемственности всегда волновали и самих творцов новых произведений. Не случайно автор «Слова о полку Игореве» начинает свою песнь с размышления о творчестве Бояна. Исследователи же всегда будут стремиться к обнаружению источников, выяснению роли традиций в создании того или иного цельного и неповторимого произведения любого вида искусства. В литературоведении важнейшее место отводится понятию, которое принято обозначать терминами «традиция», «преемственность», «наследие», «культурная память», «влияние».

Ф. Лосев в своих работах показывает, что именно традиция является основой непрерывного развития культуры. М. М. Бахтин также отмечает, что «литература – неотрывная часть целостности культуры, ее нельзя изучать вне целостного контекста культуры», причем необходимо принимать во внимание «столбовые линии развития литературы, подготовлявшие того или иного писателя, то или иное произведение в веках (и у разных народов)» [5, 344–345]. В последние три десятилетия проблеме традиции в литературе посвящены многочисленные как коллективные, так и монографические труды. Как пишет современный исследователь, это объясняется тем, что XX столетие «одновременно явилось и заключительным этапом Нового времени, и переходной эпохой, и началом еще не оформившейся новой стадии в истории мировой культуры» [22, 48]. Кроме того, современное состояние России, переживающей очередную перелом, заставляет вспомнить соответствующие периоды отечественной истории, их восприятие и оценку, отраженные, в частности, в литературе.

Восприятие художественного текста с точки зрения литературной традиции позволяет не только постичь сущность отдельного произведения, но и генетически рассмотреть литературный процесс в целом. Традиция выполняет функцию некоего связующего звена между эпохой, в которую непосредственно создается художественное произведение, и вечными, бытийными началами, многие из которых по своей сути являются архетипичными и восходят к мифологической древности.

В науке существует много трактовок термина «традиция». Ученые, делая вывод о полисемантизме термина, отмечают, что в русском языке понятие традиции испол-

зуется в трех планах. Во-первых, оно является выражением того, что переходит или перешло от одного поколения к другому. Это значение фиксируют все академические словари русского языка. Во-вторых, оно служит синонимом понятий «обычай», «обряд», «ритуал» и т. д. В-третьих, употребляется в качестве обычной, принятой нормы, манеры чего-либо. В словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой с пометой «спец.» встречается еще одно значение термина как предания, устной передачи каких-либо исторических сведений.

К толкованию традиции в сфере культуры подходят и с социально-философской точки зрения. Так, Э.С. Маркарян главную функцию традиции видит в возможности обеспечить для человечества условия, необходимые для решения новых творческих задач, отталкиваясь от коллективного опыта деятельности прошлых поколений [18]. Более широкая интерпретация традиции принадлежит А.Г. Спиркину. По его мнению, традиция представляет собой «определенный тип отношения между последовательными стадиями развивающегося объекта, в том числе и культуры, когда «старое» переходит в новое и продуктивно «работает» в нем» [21, 8]. Вообще, в философии традиция рассматривается как одна из фундаментальных категорий социально-культурной проблематики, как неотъемлемый способ развития человеческой культуры.

Обобщая и систематизируя разнообразные трактовки термина в современной науке, представляется возможным в данной работе под традицией понимать передающийся последующим эпохам и поколениям культурно-художественный опыт, восходящий к многоплановому комплексу вечных тем, некую точку опоры в исканиях подлинных талантов, своеобразный творческий ориентир, а подчас и стихийное, независимое от намерений автора влияние на литературное творчество.

Проблема традиции не может рассматриваться вне тесно связанной с ней проблемы художественного новаторства. Как правило, новаторство понимается как «обновление и обогащение содержания и формы литературы новыми художественными достижениями и открытиями» [12, 599]. При этом оно опирается на традиции, развивает их и одновременно формирует новые. Недостаточное понимание взаимосвязи категорий традиции и новаторства может привести как к излишней тради-

ционности (а следовательно, к полному отрицанию какого бы то ни было культурного развития), так и к безграничному новаторству, родственному нигилистическому игнорированию всякой преемственности в искусстве.

До недавнего времени в литературоведении имело место противопоставление традиции новаторству, и наоборот. При таком подходе сама традиция оказывается в известной мере приближена к консерватизму. При этом признается, что традиция и новаторство — это два явления одного ряда, противоположные по смыслу, но взаимодополняющие друг друга. В рамках данной работы такой подход представляется не совсем верным. На наш взгляд, в понимании традиции целесообразно выделить два аспекта: традиционализм и творческое наследование прошлого.

Традиционализм господствовал в литературном творчестве до середины XVIII века. Для традиционалистского сознания характерна подчиненность сложившимся нормам и правилам, приверженность уже имеющимся художественным образцам. Центральной категорией литературного процесса оказывается произведение, повторяющее и варьирующее «старые» формы. Автор как создатель художественного текста оказывается отодвинутым на второй план. Яркой отличительной особенностью традиционализма является неукоснительное следование жанровым и стилевым канонам. Традиционализм в сущности не исключает моментов новации. Однако в рамках традиционалистской эстетики какое-либо «новое» явление бытует в качестве добавления к уже имеющемуся, ранее созданному и не претендует на преодоление сформировавшихся и успевших устояться литературных догм.

Впоследствии приобрело актуальность другое значение термина «традиция», под которым стали понимать инициативное и творческое наследование культурного опыта, предполагающее «поиск живого в старом, его продолжение, а не механическое подражание иногда отмершему» [14, 52].

Становится очевидным, что традиция — понятие более широкое и емкое, включающее в себя не только стабилизирующую функцию, но и творческий, новаторский, оригинальный подход. Новаторство, таким образом, противостоит не традиции в целом, а той лишь ее части, которую весьма условно можно обозначить «консерватизмом».



Создавая произведение, любой художник, естественно, заботится о максимальной индивидуальности своего творения. При этом любое произведение так или иначе непременно содержит элементы общественного опыта. На это указывал еще Гёте, полагавший, что «как только мы рождаемся, мир начинает влиять на нас, и так до конца нашей жизни» [29, 844–845].

В.Д. Плахов в монографии «Традиция и общество. Опыт философско-социологического исследования» замечает, что «проникновение традиции в художественное творчество осуществляется объективно, тотально, независимо от желания или нежелания авторов, и по многим «каналам» — через личность художника и школу, которую он прошел, через историческую и статистическую детерминацию художественного развития общества, через нормативные системы и т. д.» [20, 174]. Исследователь обнаруживает двоякую связь с традицией. В первом случае связь с ней выражается в копировании, подражании, механическом заимствовании, что закрывает путь для творчества. Во втором случае данная связь предполагает дальнейшее развитие традиции, обогащение ее новыми элементами, и в этом случае для истинного художника открываются неисчерпаемые возможности.

Англоамериканский поэт и литературный критик Т.С. Элиот, как и Гёте, отрицал возможность полной уникальности художника, ценности его произведений вне традиции: «Ни один поэт, ни один художник не обретает свое значение изолированно. Значимость поэта возможно оценить лишь в его соотносительности с поэтами и художниками прошлого» [30, 158].

Приверженность классической традиции может проявляться не только в виде намеренной ориентации на творчество предшественников, но и в стихийной, интуитивной форме.

Русский философ начала XX века В.Ф. Эрн считал, что человечество существует благодаря свободному следованию традиции. У мыслителя возникает своеобразный парадокс: если традиция что-то действительно передает начинающему философу, то это переданное уже не может являться собственным приобретением философа, а следовательно, мысль философа становится несвободной. Выход из этого парадоксального положения В.Ф. Эрн видит в свободе социальной, при которой философская традиция будет являться не внеш-

ней, а внутренне данным. Он заключает, что истинным культурным и философским началом может быть только традиция, понимаемая исключительно во внутреннем смысле. Присутствие этой внутренней традиции философ доказывает тем, что «в явлениях, не имеющих никакой внешней зависимости друг от друга, обнаруживается поразительное внутреннее единство» [31, 98]. По Эрну, «свободная традиция <...> есть не что иное, как внутреннее метафизическое единство человечества» [31, 98].

Другой русский философ XX века — С.Л. Франк — писал о том, что лишь соборное единство прошлого и настоящего обеспечивает устойчивость и жизненность общественного целого [25, 127]. Подобные мысли высказывал позднее и нидерландский культуролог И. Хёйзинга. В своем исследовании «Homo ludens» он заметил: «Здоровый дух не боится брать с собой в дорогу весомый груз ценностей прошлого» [26, 257].

Рассмотрение категории традиции неизбежно сопряжено с проблемой литературной динамики. И особое внимание здесь обращает на себя процесс обновления искусства.

Проблема литературной эволюции широко разрабатывалась в классической русской филологии 1910–1920-х годов. М.М. Бахтин еще в 1924 году писал, что каждый автор находится в состоянии настоящего диалога с другими авторами, со своей предшествующей и современной ему культурой [3, 6–71]. А в статье «Ответ на вопрос редакции «Нового мира» исследователь, оценивая состояние современного ему литературоведения, использовал понятия «малое историческое время» и «большое историческое время», при этом под первым подразумевая современность писателя, а под вторым — опыт предшествующих эпох. Он справедливо отметил, что литературоведение в первую очередь должно установить прочную связь с историей культуры: «Произведения разбивают грани своего времени, живут в веках, то есть в большом времени, притом часто (а великие произведения — всегда) более интенсивной и полной жизнью, чем в своей современности. Но произведение не может жить в будущих веках, если оно не вобрало в себя как-то и прошлых веков» [5, 331]. Бахтин обращает свое исследовательское внимание на «разнонаправленность» динамики литературного движения: через «назад — вперед», через «воссоздание — пересоздание», с помощью «восстановления — обновление» и т. д.



Для Ю.Н. Тынянова сущность литературного обновления заключается в изменении «принципов конструкции», «в новом использовании отношения конструктивного фактора и факторов подчиненных – материала» [24, 16]. Русские формалисты полагали, что отстранение, т.е. отклонение от традиции, преемственности, является определяющим принципом литературной эволюции. Так, В. Шкловский объясняет литературную эволюцию трансформацией приемов, а отстранение, в его понимании, предстает как основная движущая сила эстетических трансформаций [28, 101–114].

Тыняновская модель литературной эволюции связана, вероятно, с общей антипозитивистской ориентацией культуры рубежа XIX–XX веков и увлечением маятниковыми или циклическими теориями. В обобщенном виде эта концепция представляет собой совокупность эволюционных циклов, в каждом из которых выделяется четыре попеременно сменяющих друг друга этапа. Сначала «по отношению к автоматизированному принципу конструкции диалектически намечается противоположный конструктивный принцип», далее происходит его «приложение», затем экспансия, и на последнем этапе «он автоматизируется и вызывает противоположные принципы конструкции» [24, 17]. По мысли теоретика, важнейшим фактором, обусловившим литературное движение, является «смена систем», которые в зависимости от эпохи могут иметь «то более медленный, то скачковый характер» [24, 46]. Бытование той или иной традиции в художественном тексте не столько свидетельствует о формальном совпадении элементов, сколько говорит о сходстве или различии «разных функциональных систем». Преемственность Ю.Н. Тыняновым рассматривается исключительно как категория, присущая эпигонским явлениям, тогда как основным принципом литературной эволюции выдвигается «борьба и смена» [24, 11].

Вопрос об особенностях литературного движения имеет богатую историю научного изучения и обнаруживает множество толкований. Так, в течение довольно продолжительного периода в науке господствовала теория поступательного развития литературы, отличительной чертой которой является сам характер, способ литературного развития, в своей основе сводящийся к размеренному следованию одной культурной эпохи за другой. При этом такой процесс предполагает неизбежное восхождение от низшего к высшему, от худшего к

лучшему, от старого к новому, от менее талантливого к более гениальному и т. д. В советское время идея прогресса в искусстве достигает своего апогея. Принцип восходящего движения литературы напрямую связывается с улучшением социально-экономических, научно-технических, идейно-нравственных сфер жизни советского человека.

В статье Ю.Н. Тынянова «Литературный факт» «явления мирной преемственности» подвергаются обоснованной критике [24, 10]. Мандельштам убежден, что «для литературы эволюционная теория особенно опасна, а теория прогресса прямотаки убийственна» [17, 56]. Он приходит к однозначному выводу: «Никакого «лучше», никакого прогресса в литературе быть не может хотя бы потому, что нет никакой литературной машины и нет старта, куда нужно скорее других доскакать» [17, 57].

Своего рода компромиссное решение проблемы динамики историко-литературного процесса предлагают теоретические изыскания Г.А. Гуковского. Ученый абсолютно убежден в том, что прогресс в искусстве существует, что «человечество движется от низших форм бытия к высшим, от тьмы к свету и в литературе» [9, 119]. Однако Гуковский предпочитает говорить о прогрессе искусства как о «прогрессе возможностей гениальности отдельного человека», как о «прогрессе содержания», которое неизбежно прогрессирует от эпохи к эпохе. Исследователь считает, что преемственность реализуется прежде всего в отрицании, скачке, революционном сдвиге, и в этом он близок представителям формальной школы. В ходе своих размышлений Гуковский приходит к положению о стадийности литературного развития, воплощенного в стадийности стилей. Идея ученого заключается в том, что художник последующих стадий литературы, имея за плечами богатый культурный опыт прошлого, обладает возможностью вобрать в себя все лучшее, созданное на предшествующих стадиях, а потому заведомо оказывается в более выгодном положении по сравнению со своими предшественниками. Концепция Гуковского вполне логично объясняет закономерность динамической смены классицистической, романтической и реалистической парадигм в русской литературе XVIII–XIX веков, появление авангардных течений в начале XX века, прогнозирует дальнейшее развитие искусства.

В 1960–1970-е годы проблема преемственности, культурных влияний разрабатывается весьма активно. Место традиции в истории культуры, ее функционирование в обществе становятся предметом рассмотрения и филологов, и философов, и историков. К традиции подходят как к социально обусловленному явлению, без которого не может быть ни развития культуры, ни ее прогресса. Говоря о традиции, советские ученые подразумевают под ней прежде всего классическую литературу XIX века и противопоставляют ей советскую литературу как высший образец новаторского искусства, основанную на прогрессивном методе социалистического реализма.

Традиции и новаторство – это «проблемы-близнецы» (выражение Д.Д. Благого) [6, 30], которые диалектически сопряжены друг с другом, при этом по отношению к традиции, как правило, звучат снисходительные, а иногда и пренебрежительные нотки, тогда как новаторство воспринимается исключительно как передовая тенденция, обеспечивающая верную позицию писателя в литературной борьбе.

В кругу размышлений советского литературоведения 1960–1970-х годов о проблеме культурных традиций обращает на себя внимание монография А. Бушмина «Преемственность в развитии литературы» (1975). Исследователь понимает преемственность литературного развития как синтез великих художественных творений минувших эпох. А. Бушмин не разделяет расхожего мнения о безусловном превосходстве советской литературы над всей предшествующей культурой, а, напротив, абсолютно убежден, что «не всякое новое лучше старого» [8, 45]. Исследователь выступает против упрощенного понимания традиции, из-за которого поиски культурных влияний сводятся к возведению бездоказательных аналогий, когда выводы о приверженности того или иного писателя классической традиции делаются лишь на основе внешнего сходства тематики или других общих признаков.

Проблема преемственности является едва ли не самой актуальной и в современном литературоведении. Ю.М. Лотман отмечал активную роль культурной памяти в порождении нового. В своих работах исследователь ставит вопрос о модели литературного движения. В его понимании циркулярная модель («движение вперед есть возвращение к первооснове»), развернутая линейно в простран-

стве или во времени, превращается в волнообразную прямую и обрекает исторический процесс в лучшем случае на повторение старого в обновленных формах, в худшем – на ликвидацию. Внесение в динамический процесс момента Взрыва, по Лотману, не позволяет системе двигаться по циркулярной модели, а следовательно, спасает ее от самоуничтожения. В своем исследовании «Культура и взрыв» Ю.М. Лотман подвергает постепенные и взрывные процессы детальному изучению. Сначала ученый рассматривает их в качестве «двух попеременно сменяющих друг друга этапов», а затем отмечает, что их отношения могут развиваться и в синхронном пространстве: «И постепенные, и взрывные процессы в синхронно работающей структуре выполняют важные функции: одни обеспечивают новаторство, другие – преемственность» [15, 21]. Размышляя о повторяемости и уникальности в механизме культуры, автор определяет, что постепенные процессы самодостаточны и развиваются по своим внутренним законам. Переход от постепенного процесса к взрывному возможен только в результате случайной катастрофы.

Любопытную концепцию литературного развития, принесшую автору всемирную известность, представил американский литературовед Х. Блум. В его книгах («Страх влияния: Теория поэзии» (1973), «Карта неверного прочтения» (1975), «Кабала и критика» (1975), «Поэзия и подавление: Ревизионизм от Блейка до Стивенса» (1976)) теория поэзии предстает как описание поэтического влияния, как повествование о внутривоэтических отношениях. История поэзии Х. Блумом рассматривается как история «поэтического недонесения». Опираясь на идеи Фрейда и Ницше, автор определяет литературную эволюцию через последовательность эдиповых переходов от великого предшественника к его ревнивым последователям: «Поэтическое Влияние – когда оно связывает двух сильных, подлинных поэтов – всегда протекает как перечитывание первого поэта, как творческое исправление, а на самом деле это всегда неверное истолкование. История плодотворного поэтического влияния, которое следует считать ведущей традицией западной поэзии со времен Возрождения, – это история страха и самосохраняющей карикатуры, искажения, извращения, преднамеренного ревизионизма, без которых современная поэзия как таковая существовать бы не могла» [7,

32–33]. В своих исследованиях Х. Блум прежде всего стремится выявить на конкретных примерах из английской и американской поэзии источники того страха влияния, который испытывает поэт в момент создания художественного произведения, и проанализировать их. При этом настойчиво утверждается, что смысл любого стихотворения находится в прямой зависимости от предшествующих текстов.

Следует сказать, что в XX веке отказ от традиций уже составил своего рода традицию. Вообще всякий разрыв с традицией осуществляется в рамках традиции, т. к. он уже диалектически предполагает эту самую традицию. С.Л. Франк отмечал, что «чем больше жажда нового принимает характер не творчески положительного созидания, а чистого отрицания старого, тем больше она духовно обращена в самом этом отрицании на старое и прикована к нему» [25, 127].

Приведенные выше разнообразные теории и концепции литературного движения лишены раз убеждают в необходимости восприятия традиции как глобальной проблемы истории литературы.

Культурная традиция, так или иначе «внедряющаяся» в текст произведения, весьма разнообразна. Группируя возможные формы проявления традиции, представляется необходимым выделить три аспекта:

- интертекстуальный: присутствие в произведении маркированных отголосков других текстов в виде цитат, аллюзий, реминисценций;
- архетипический: нахождение в тексте мировоззрений, концепций, идей, так называемых «вечных» тем, издавна бытующих в литературе;
- жанрово-родовой: наличие жанрового обозначения произведения, способного вызвать у подготовленного читателя целый комплекс литературных ассоциаций.

В различной форме роль интертекста всегда осознавалась как создателями, так и теоретиками литературы. О.Э. Мандельштам в «Письме о русской поэзии» утверждал, что нет «ни одного поэта без роду и племени», и приводил пример того, каким должен быть «органический» поэт: «весь корабль сколочен из чужих досок, но у него своя стать» [17, 175]. В начале всякого слова всегда было какое-то чужое слово. Говорить о тексте как о единице диалога автора со всей предшествующей культурой стало возможным благодаря поэти-

ке «чужого голоса», «чужого слова», заложенной М.М. Бахтиным. В трудах Ю.М. Лотмана и его школы мысль Бахтина о диалоге продолжилась и развилась в концепцию семиосферы. Семиосфера, по Лотману, представляет собой некое семиотическое пространство, без которого семиозис (знаковый процесс) невозможен. При этом диалог является основой всех смыслопорождающих процессов [16, 5–23].

Само явление взаимосвязи художественных текстов в настоящее время обозначается термином «интертекстуальность», получившим широкое распространение как в зарубежной, так и в отечественной науке. Ю. Кристева утверждала: «Любой текст строится как мозаика цитации, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [13, 99]. А.Р. Барт называл текст «раскавыченной цитатой» и утверждал, что художественное произведение «многосмысленно» по своей природе, что «текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности» [2, 428].

В настоящей работе представляется возможным опереться на термин И.В. Арнольд, которая под интертекстуальностью понимает «присутствие в тексте более или менее маркированных следов других текстов в виде цитат, аллюзий или целых вводных рассказов» [1, 53]. Следует заметить, что маркеры интертекстуальных связей могут быть выражены через различные графические средства (кавычки, жирный шрифт, курсив), через эпиграф, с помощью лексических средств, а иногда и вовсе могут отсутствовать.

И.В. Арнольд отмечает достаточную близость проблемы интертекстуальности и проблемы литературной традиции [1, 54]. Они имеют общую причину (преемственность), но разное направление анализа. Если, исследуя влияния, мы опираемся на замысел автора и процесс создания произведения, то, изучая интертекстуальность, мы рассматриваем следы этих влияний, а также ассоциации, которые они могут вызвать. В поддержании литературных традиций и заключается важнейшая функция интертекстуальных связей.

Другим аспектом проявления традиции может являться литературно-мифологический архетип. Понятие «архетип» в современную науку было введено основателем аналитической психологии К.Г. Юнгом. Под архетипом Юнг понимал некие структурные схемы, структурные предпосылки

образов, существующих в сфере коллективного бессознательного. Комплекс архетипичных «вечных» тем может выступать в тексте либо явственно и стоять в центре произведений, либо присутствовать непреднамеренно, интуитивно, в виде мифопоэтического подтекста. В последнее время исследователи уделяют большое внимание проблеме причастности литературных произведений мифологической архаике [19].

Функцию связующего звена между писателями разных эпох могут выполнять также жанровые системы, обеспечивающие развитие литературы. Литературный процесс по своей сути представляет собой причудливым образом соединенную цепь разнообразных сюжетов, образов, тем и героев произведений, находящихся в состоянии скрытого или явного диалога. Каждое из произведений в большей или меньшей степени индивидуально. Однако жанровая принадлежность художественного текста заставляет говорить о его причастности целой системе, о его «похожести» на множество других произведений, как написанных в прошлом, так и создаваемых в будущем. Категория жанра не только способствует сближению литературных произведений разных эпох и направлений, но и несет в себе некую стабилизирующую функцию.

Жанр – одна из ведущих тем исследований М.М. Бахтина. По мысли ученого, жанры существуют в большом историческом времени и служат своеобразным посредником между писателем и читателем. Он отмечал, что «литературный жанр по самой своей природе отражает наиболее устойчивые, «вековечные» тенденции развития литературы» [4, 178]. Исследователь определяет категорию жанра как основу литературной преемственности.

В современном литературоведении жанр справедливо рассматривают как одну из важнейших категорий, обеспечивающих надежную связь писателя с читателем. Пристальное изучение типологии жанров создает серьезные предпосылки для рассмотрения читателя как одного из полноправных участников литературного процесса [27]. В книге А. Компаньона – одного из ведущих французских филологов, ученика Р. Барта – встречаем следующий взгляд на рассматриваемую проблему: «Жанр, как литературный код, комплекс норм и правил игры, сообщает читателю, каким образом ему следует подходить к данному тексту, и тем самым обеспечивает понимание этого текста»

[11, 186]. Писательское обозначение жанра произведения способно вызвать у подготовленного читателя целый комплекс литературных ассоциаций. Жанр предстает как категория литературного процесса, ориентированная на определенные отношения между автором и читателем. Подобные отношения носят характер доверительного диалога, взаимопонимания, способствуют общению между писателем и читателем.

Очевидно, что преемственные связи между писателями, работающими в родственных жанрах, легче обнаруживаются и удобнее для научных наблюдений. Однако поиски традиций не должны замыкаться пределами жанра.

Новый поворот в исследовании преемственных связей в литературе стал возможен благодаря актуализации исследовательского интереса к проблеме читательского восприятия художественных текстов. Очевидным является тот факт, что, создавая свое произведение, автор ориентируется на «читателя-получателя» творимой им художественной реальности. Однако в авторском сознании всегда присутствует и предполагаемый, воображаемый, внутренне ожидаемый «читатель-адресат», непременно пребывающий в литературном тексте. Именно с таким читателем и возникает внутренний диалог посредством «говорящих» заглавий, эпиграфов, авторских примечаний, жанровых обозначений и т. д.

Проблему духовного «присвоения» читателем художественного текста ставит перед собой рецептивная эстетика – направление в литературоведении и эстетике, возникшее в начале 1960-х годов. Ученые так называемой «Констанцской школы» (Х.Р. Юсс, В. Изер, Х. Вайнрих, Г. Гримм и др.) в своих трудах пересмотрели традиционные принципы анализа литературы и ввели в него в качестве обязательной инстанции восприятие читателя. Художественное восприятие предстает как неперемное условие существования текста, открывающее возможность возникновения коммуникации между автором и читателем. Ученые говорят о том, что восприятие произведения искусства по своей сути является глубоко личностным, сугубо индивидуальным процессом, выходящим за рамки обычного понимания текста. Этот процесс во многом зависит от культурного опыта и степени подготовленности воспринимающего, от его эстетического вкуса, внутренних резервов, ассоциативного тезауруса личности.



В последнее время получил широкое распространение и так называемый коммуникативный подход в изучении литературы. По мнению его создателей, подобный метод анализа произведений занимает промежуточное положение между пониманием художественного текста как автономного объекта (структурализм) и непреложной зависимостью литературного произведения от его взаимодействия с аудиторией (рецептивная эстетика). Коммуникативная природа литературы позволяет каждому читателю интерпретировать текст согласно своему жизненному и эстетическому опыту и знанию определенной литературной традиции, которая определяется как «принадлежность коммуницируемой знаковой структуры, т.е. текста, системе литературных жанров и ее традиционное в ней место, ее тематическая и образная связь с литературным направлением, фольклором, национальной и интернациональной литературной традицией, а также с традициями других видов искусства и духовной деятельности (философии, эстетики, этики и т.д.)» [10, 134].

Несомненно, что проблема культурной традиции – одна из самых актуальных как в классическом,

так и в современном литературоведении. Обращает на себя внимание тот факт, что рассматриваемая нами категория давно вышла за пределы литературной науки и стала предметом пристального изучения смежных с ней дисциплин. В настоящее время все чаще стали говорить о диалогизме искусства, о проблемах взаимосвязи автора и аудитории, о «своем» и «чужом» слове в художественном тексте, о власти преемственности как основном законе развития искусства. Стала очевидной невозможность существования современной культуры без соотнесения с опытом предыдущих эпох.

Констатация присутствия культурной традиции в творчестве того или иного писателя или поэта сама по себе мало что дает для анализа и интерпретации художественных текстов. Важно не просто обозначить наличие традиций предшественников, но и выяснить, по какой причине и для чего возникла подобная связь. Любой художник в начале своего творчества ощущает «сладость зависимости» от прошлого, и только в произведениях истинных поэтов традиция способна возродиться, зазвучать малоизвестными интонациями, увидеть новый поворот.

#### Библиографический список

1. Арнольд И.В. Проблемы интертекстуальности // Вестник С.-Петерб. ун-та. Серия 2. Филология. – 1992. – № 4.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1989.
3. Бахтин М.М. Проблема материала, содержания и формы в художественном творчестве // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худож. лит., 1975.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Худож. лит., 1972.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
6. Благой Д.Д. О традициях и традиционности // Традиция в истории культуры: Сб. ст. – М.: Наука, 1978.
7. Блум Х. Страх влияния. Карта перечитывания / Пер. с англ. С. А. Никитина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998.
8. Бушмин А. Преемственность в развитии литературы: 2-е изд., доп. – Л.: Худож. лит., 1978.
9. Гуковский Г.А. О стадийности истории литературы // Новое литературное обозрение. – 2002. – № 55.
10. Ильин И.П. Между структурой и читателем (теоретические аспекты коммуникативного изучения литературы) // Теории, школы, концепции: Художественная рецепция и герменевтика. Вып. 5. – М.: Наука, 1985.
11. Компаньон А. Демон теории: Литература и здравый смысл / Пер. с франц. С. Зенкина. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2001.
12. Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. Т. 7. – М.: Сов. энциклопедия, 1972.
13. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман (1967) // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1995. – № 1.
14. Лихачев Д.С. Память // Лихачев Д.С. Прошлое – будущему: Статьи и очерки. – Л.: Наука, 1985.
15. Лотман Ю.М. Культура и взрыв // Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2000.
16. Лотман Ю.М. О семиосфере. Структура диалога как принцип работы семиотического механизма // Труды по знаковым системам. XVII. – Тарту, 1984.
17. Мандельштам О. Слово и культура: Статьи. – М.: Сов. писатель, 1987.
18. Маркарян Э.С. Интегративные тенденции во взаимодействии общественных наук. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР, 1977.
19. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах / Рос. гос. гуманит. ун-т, Ин-т высш. гуманит. исслед. – М., 1994.
20. Плахов В.Д. Традиции и общество. Опыт философско-социологического исследования. – М.: Мысль, 1982.



21. Спиркин А.Г. Человек, культура, традиция // Традиция в истории культуры. – М.: Наука, 1978.
22. Стеценко Е.А. Концепция традиции в литературе XX века // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М., 2002.
23. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Культура», 1995.
24. Тынянов Ю.Н. Архаисты и новаторы. – Л.: Прибой, 1929.
25. Франк С.Л. Двуетвство традиции и общества // Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992.
26. Хейзинга Й. Homo ludens; В тени завтрашнего дня / Пер. с нидерл. – М.: Прогресс, 1992.
27. Чернец Л.В. Литературные жанры (проблемы, типологии и поэтики). – М.: Изд-во МГУ, 1982.
28. Шкловский В. Искусство как прием // Поэтика. – СПб.: [Б.и.], 1919.
29. Эккерман И.П. Разговоры с Гёте в последние годы его жизни. – М.; – Л.: Academia, 1934.
30. Элиот Т.С. Традиция и индивидуальный талант // Элиот Т.С. Назначение поэзии. Статьи о литературе / Пер. с англ. – М.: ЗАО «Совершенство», 1997.
31. Эрн В.Ф. Нечто о Логосе, русской философии и научности // В.Ф. Эрн. Сочинения. – М.: Правда, 1991.

O. N. VESELOVA

#### THE PROBLEM OF TRADITION IN MODERN LITERARY CRITICISM

*The given research is devoted to the problem of cultural tradition in modern literary criticism. The concept of «tradition» is examined both in philological, and in the socially-philosophical plan. Definition of the term «tradition» is made, possible aspects of its display are outlined, the attention to problems of art innovation closely connected with it, literary development, and also a problem of reader's perception of literary texts is paid.*

*Key words: Tradition, successive connections, innovation, literary development, reader's perception.*



**А.В. ВДОВИЧЕНКО**, кандидат филологических наук,  
сотрудник сектора теоретического языкознания  
Института языкознания РАН, доцент кафедры теории и истории  
языка филологического факультета ПСТГУ  
Тел. 8-901-519-54-18; an1vdo@mail.ru

## ВИТГЕНШТЕЙН О ВСЕОБЩЕМ ЗНАНИИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ВНЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ<sup>1</sup>

*В своей интерпретации знания Витгенштейн обнаруживает сразу два подхода – лингвистический (объективный) и внелингвистический (субъективный). В первом случае знанию навязывается вербальность, знание оказывается неосознанным, автоматизированным, отрегулированным. Здесь ключевую роль играет традиционная идея о регулярности языка и о понимании, которое якобы следует из всеобщего знания языка, якобы отражающего реальность. Во втором случае знание признается одобрением, т.е. заведомо субъективным процессом. Эта точка зрения не доведена Витгенштейном до логического завершения, что могло бы радикально изменить трактовку языкового процесса в философской схеме Витгенштейна.*

*Ключевые слова: философия языка, интерпретация всеобщего знания, Витгенштейн, лингвистические и внелингвистические основания, знание языка, одобрение, субъективные и объективные предпосылки.*

В случае, когда проблемы гносеологии увязываются с фактами языка, вопрос об источнике всеобщего знания поднимается сам собой, вслед за констатацией простого факта, а именно того, что говорящие на одном языке понимают друг друга. Из этого прямо следует (как демонстрирует, например, Платон), что говорящие понимают слова одинаково, и, соответственно, ставится следующий вопрос: откуда возникает тождественное знание всеми существующих слов? Принципиальное значение имеет традиционно то, что вопросы понимания непосредственно связываются со знанием языка и его слов. Картина речевого и мыслительного процессов в целом становится более адекватной по мере того, насколько мысль исследователя удаляется от вербальности в трактовке якобы всеобщего знания.

Витгенштейн в своей интерпретации знания обнаруживает сразу два подхода – лингвистический и внелингвистический. Первый продолжает линию объектного знания, второй стремится вписаться в рамки субъектной парадигмы. Поскольку эти подходы принципиально взаимоисключаются, они плохо согласованы между собой в рамках единой схемы Витгенштейна.

Лингвистический путь ведет к тому, что вербальность навязывается знанию, знание оказывается неосознанным, автоматизированным, отрегулированным. Здесь ключевую роль играет традиционная идея о регулярности языка и о понимании, которое якобы следует из всеобщего знания этой регулярности, правильности.

© А.В. Вдовиченко

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках НИР «Оптимизация коммуникативных процессов как предмет междисциплинарного исследования», государственный контракт №. 02.740.11.0370, федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России»; гранта РГНФ № 08-04-00329а «Написание монографии «Лингвистические основания библейских исследований».

Как видно, правило – главная ценность, которую пытается сохранить Витгенштейн, разрубая узел сформулированного парадокса. Интерпретации не нужны, а необходимо согласие людей, и оно относится к языку, который в качестве формы жизни работает сам собой. Как уже было замечено выше, в результате возникает своего рода антиментализм, некое неосознанное единство частных мнений, слитое в едином общем понимании. Реальное взаимодействие говорящих оказывается несвободным, диктуемым чем-то неосознанным, представляет собой некую игру с жестко очерченным набором возможностей (которые приходится, как ни странно, все время нарушать), что относится как к самому знанию, так и к языку.

Сам Витгенштейн, не удовлетворяясь таким положением, был вынужден *интерпретировать*, констатируя, как уже было замечено, нарушение правил, но это приводит лишь к признанию необходимости вводить новые правила, отменяющие прежние. Правила, таким образом, становятся в центр гносеологической проблематики и весьма похожи на те сущности, которые постулируются для заделывания брешей в корпусе теоретической схемы, подобно «языку» Соссюра или «языковой компетенции» говорящих Хомского. Реальность использования «языка» дает примеры, заставляющие признать факт нарушения «правил» этой игры. Но следует признать, что с нарушением правил в рамках избранной аналогии игра прекращается и наступает то, что уже не описывается правилами данной игры, – что не является данной игрой. В проекции на языковой материал в этот момент следует констатировать прекращение осмысленного языкового процесса. Но он парадоксальным образом продолжается. Характерно, что для завершения мысли Витгенштейну в финале необходимы *новые правила*, регулирующие отмену прежних: в первом присутствует другое «правило» – не этой игры, только что прерванной из-за нарушения правил, а другое – «правило, регулирующее применение данного правила» [1, с. 119], во втором – проведение границ по разным основаниям, перепрыгивание через барьеры, ставшее правилом новой игры [1, с. 223].

Вместе с тем в своей неудовлетворенности (или, скорее, при невозможности отрицать реальное положение дел) Витгенштейн приближается к нелингвистическому пониманию знания и понимания. Попытавшись увязать знание с правилом и

языком как практикой, Витгенштейн приходит к бессознательности, автоматизму обоих. Оказывается, что знать (и говорить) – значит, не знать, а просто неосознанно «жить-быть», т. е. не знать. Возможно, поэтому Витгенштейн продолжает настойчиво спрашивать, *что* все-таки значит знать (особенно в трактате «О достоверности»). На этом пути намечается преодоление пределов вербальности, правильности в трактовке знания и коммуникации, в чем, по-видимому, следует видеть главную заслугу Витгенштейна. Тем самым обозначается направление, в русле которого философия «языка» и сама наука о «языке» получают новые возможности. По-видимому, это следует признать наиболее важным следствием так называемого парадокса, вернее, косвенным признанием ошибки в его формулировке: необходимо не спасать априорно введенные правила, а теоретически от них избавляться, продвигаясь от регулярности (продиктованной понятием о системном «языке» и вербальности понимания) в область свободных субъективных внеязыковых сознательных процессов.

В формах, которые предлагает Витгенштейн, этот переход намечается в трактовке основополагающей роли несомненного знания и в идее об одобрении как источнике всеобщего знания. Остается шаг до того, чтобы полностью избавиться от языка как теоретического объекта и признать за вербальностью новый, менее почетный статус в теоретической схеме понимания и коммуникации.

Несомненное знание образует петли, на которых вращаются все возможные высказывания: «341. Вопросы, которые мы ставим, и наши сомнения зиждутся на том, что для определенных предложений сомнение исключено, что они словно петли, на которых держится движение остальных [предложений]» [1, с. 362].

Кроме того, согласно Витгенштейну, несомненное знание образует систему, в которой означиваются все единичные элементы этой системы: «410. Наше знание образует большую систему. И только в этой системе единичное имеет ту значимость, которую мы ему приписываем» [1, с. 370].

В конце концов, как заключает Витгенштейн, знание лежит в основании любой языковой игры. Похоже, что здесь его рассуждение приближается к тому, чтобы разорвать связь между знанием и вербальностью («О достоверности»): «509. Я, собственно, хочу сказать, что языковая игра возможна лишь при том условии, если на что-то по-

лагаются. (Я не сказал “можно на что-то положиться”). 510. Заявляя: “Конечно, я знаю, что это – полотенце”, – я произношу фразу. Я не забочусь о верификации. Для меня это – непосредственное выражение. Я не думаю о прошлом или будущем... Точно так же, как при непосредственном действии: как, не колеблясь, я беру полотенце. 511. Но этому непосредственному действию соответствует все-таки *уверенность*, а не знание. А разве не таким же образом я схватываю имя вещи? 512. Вопрос же вот в чем: “А что, если бы ты должен был изменить свое мнение и об этих фундаментальных вещах?” И ответ на это, как мне кажется, таков: “Ты не *должен* его изменять. В этом-то и состоит их фундаментальность”. 513. А что, если бы произошло нечто *действительно* неслыханное? Если бы, например, я увидел, что дома без видимой причины постепенно испаряются; если бы скот на лугу встал на голову, смеялся и говорил разумные слова; если бы деревья постепенно превращались в людей, а люди в деревья. Разве тогда, наблюдая все эти происшествия, было бы по-прежнему правомерно говорить: “Я знаю, что это дом” и т. д. или просто: “Это дом” и т. д.?”» [1, с. 385].

Остается попросить автора «О достоверности» ответить на вопрос: 1) в чем отличие уверенности от знания, а также 2) почему никто не должен менять свое мнение о фундаментальных вещах, если весь поступательный процесс познания, каким он обыкновенно мыслится, сводится к постоянному изменению мнений о фундаментальных вещах? Как в таком случае сделать новый шаг в постижении реальности и вообще как возможен сам этот процесс и сопряженное с ним словесное действие, если мнение о фундаментальных вещах должно оставаться постоянным?

На первый вопрос Витгенштейн высказывает в трактате «О достоверности» так: «415. Не является ли совершенно ошибочным употребление слова “знание” как самого почитаемого философского слова? Почему же такой интерес вызывает именно слово “знать”, а не выражение “быть уверенным”? Может быть, в силу того, что оно слишком субъективно. Но разве слово “знать” не *столь же* субъективно? Не вводит ли нас в заблуждение просто такая его грамматическая особенность: из “я знаю, что *p*” следует “*p*”? “Я считаю, что знаю это” должно бы выражать ничуть не меньшую степень уверенности. – Да, но выра-

зить-то хотят не субъективную уверенность, пусть даже наибольшую, а то, что определенные предположения, по-видимому, лежат в основе всех вопросов и всякого мышления» [1, с. 370].

Иначе говоря, словом «знать» хотят выразить «несубъективную» уверенность, и поэтому «знание» должно быть чем-то менее субъективным, чем «уверенность». Хотя, впрочем, – как ни странно – может им и не быть. Как видно, часто используемый у Витгенштейна анализ словесных значений дает неопределенные результаты. В этом эпизоде сталкиваются два аспекта, не согласованные в рамках единой философской схемы: точка зрения «языка», где слова «знание» и «уверенность» различны (следовательно, нужно искать отличий знания от уверенности), и точка зрения субъекта, использующего слова «языка» в актуальных ситуациях, в которых «знание» и «уверенность» могут быть совершенно идентичными (значит, вопрос о различиях снимается). В конце концов, для разрешения вопроса об отличиях (или сходстве) главным определяющим условием остается желание самого говорящего, но это вступило бы в противоречие с рассуждениями о «языке», вербальности понимания и логичности мышления. Витгенштейн, как видно, рассматривает значение слов «знание» и «уверенность» сразу с двух точек зрения – языка и субъекта, и поэтому вопрос о значениях этих слов остается без внятного ответа.

Что касается второго вопроса – о возможности менять устоявшиеся точки зрения, то сам Витгенштейн, писавший свой труд до полетов в космос и на Луну, дает пример мнимой неизменности фундаментальных вещей: «108. ...Разве не является либо истинным, либо ложным, что кто-то побывал на Луне? Если мыслить в нашей системе, то наверняка ни один человек не побывал на Луне. Дело не только в том, что всерьез нам не рассказывал об этом ни один здравомыслящий человек, но и в том, что вся система нашей физики запрещает в это верить» [1, с. 337].

Как видно, утверждение, что кто-то побывал на Луне, будет истинным или ложным в зависимости от многих факторов, и *само по себе*, вне актуального вербального действия, производимого лично и осознанно, оно ни истинно, ни ложно. Если современная автору система физики запрещает верить в это, можно воспользоваться услугами другой системы, например, фантастической повести



или детской сказки или той системы физики, которая сложится через десяток лет. Выбор системы зависит от актуальной ситуации, избранной и мыслимой субъектом, и, соответственно, в ней можно будет сказать то, что в другой системе будет совершенно неприемлемо. Как видно, для Витгенштейна на Луне *никто не побывал*, а для современного интерпретатора, знающего об американской экспедиции, – на Луне *кто-то побывал*. По-видимому, фундаментальные суждения, свойственные всем, которые объясняли бы понимание говорящих, не присутствуют в реальности, а присутствуют в сознании. В крайнем случае речь нужно вести о малых или больших группах коммуникантов, фундаментальные понятия которых схожи или различны. В этом случае идея об общепонятном, свойственном всем языке, который якобы зиждется на фундаментальных общих понятиях, теряет обоснованность. Поэтому все же можно надеяться, что фундаментальные понятия подлежат изменению, не вредя какому-то несуществующего всеобщему пониманию «языка».

По-видимому, причину того, что приведенные вопросы оставлены Витгенштейном без ответа, следует видеть в интенции автора искать основания изменений (или постоянства) в самой реальности, а не в ее осмыслении, т.е. в самом объекте, а не в субъектно воспринятой, приспособленной к созерцателю реальности. Другими словами, Витгенштейн требует приводить свое мнение о фундаментальных вещах в соответствие с тем, какими они есть и какими их видят все, и не выходить за пределы этого видения. Тогда якобы и реализуется то знание, которое необходимо для всеобщего понимания, что, в свою очередь, отражается в языке. Там это знание можно наблюдать («Философские исследования»): «115. Нас берет в плен картина. И мы не можем выйти за ее пределы, ибо она заключена в нашем языке и тот как бы нещадно повторяет ее нам» [1, с. 128].

В том же ключе Витгенштейн утверждает, что общество сформировалось таким образом, что некоторые вещи оно принимает как абсолютно достоверные, и эта достоверность закреплена в языке. Во все эти вещи люди верят безоговорочно: «...Как же может ребенок сомневаться в том, что ему внушили? Это могло бы лишь означать, что он не смог научиться определенным языковым играм» [1, с. 355].

Снова возникает образ коммуникации как процесса постоянного обмена общепринятыми точками зрения, в полном соответствии с правильностью, предполагаемой всей теоретической схемой Витгенштейна. Так, как будто говорящий «это дом» делает это лишь для того, чтобы отразить какой-то факт действительности – сыграть по правилам ради их исполнения и не более того. Заметим, что, совершая эту ошибку, Витгенштейн весьма близок к пресловутой языковой картине мира, идея которой зиждется на признании, что мысль содержится в слове и что в словесном «языке» отражен мир таким, каким он предстает каждому, кто говорит на данном «языке»: «59. *Имена обозначают лишь то, что является элементом действительности. То, что неразрушаемо, что сохраняется при всех изменениях.*» – Но что это такое? – Да ведь оно витает перед нами при произнесении предложения! Мы выражаем словами какое-то вполне сложившееся представление, особую картину, которой хотим воспользоваться. Ведь опыт же не показывает нам этих элементов» [1, с. 108].

Таким образом, несомненное знание Витгенштейна оказывается теоретически недостаточным, поскольку оно не вполне свободно от языка, детерминировано некоей всеобщностью и правильностью, которые, в свою очередь, навязаны идеей всеобщего правильного средства понимания – языка.

На фоне этих суждений, которые можно считать закономерной данью прежней парадигме, *субъектное* понимание знания как одобрения подходит на расшатывание устоев только что возведенного здания («О достоверности»): «378. Знание в конце концов основывается на одобрении» [1, с. 378].

Последовательно проведенное, это суждение подрывало бы все, что автор «Философских исследований» высказывал ранее об обыденном языке, правильности, вербальном знании. Одобрение – свободное действие субъекта уже не в области слов или логики. Именно там локализуется интенция говорящего, который готовится произвести словесное действие. Ни традиционный «язык», ни классическая логика не определяют содержание одобрения, которое, надо заметить, вопреки мнению Витгенштейна, относится не к объектам и фактам действительности, а к главному подлежащему всех высказываний – самому говорящему, производящему вербальное действие в мыслимом

коммуникативном пространстве. Он одобряет не факт действительности, а прежде всего саму свою роль в той серьезной языковой игре, которую Витгенштейн парадоксально не имеет в виду, говоря о языковых играх, – коммуникативном процессе, осуществляемом вне регулярного «языка» и вне единства точек зрения. У Витгенштейна все объемлется правильной языковой игрой, т. е. традиционно понимаемым языком, что составляет непреодоленную теоретическую ошибку: «61. ...Значение слова есть способ его употребления. Ибо этот способ и есть то, что мы усваиваем, когда данное слово впервые входит в наш язык. 62. Вот почему существует соответствие между понятиями “значение” и “правило”. 63. Если мы представляем себе факты иными, чем они есть, то одни языковые игры что-то теряют в своей значимости, тогда как другие становятся важными. И таким образом постепенно изменяется употребление словарного состава языка. 64. Сравни значение слова с “функцией” чиновника. А “различные значения” – с “различными функциями”. 65. Когда изменяются языковые игры, изменяются и понятия, а вместе с понятиями и значения слов» [1, с. 331].

Таким образом, парадокс продолжает иметь место и после попыток Витгенштейна разрешить традиционный вопрос о соотношении знания (всеобщего понимания) и языка: вербальная коммуникация осуществляется, но ни традиционно понимаемый «язык», ни мысль о всеобщности (языкового) знания не могут ее объяснить. Как становится возможной вербальная коммуникация?

Довитгенштейновская схема лингвистического исследования давала следующую трактовку: вначале констатировался факт, что говорящие говорят посредством «языка», соответственно, взгляд исследователя устремлялся на этот инструмент и звучал сакраментальный вопрос – как же он устроен? Этот инструмент полагался под доступный микроскоп, и изыскивалась причина тайны, которой якобы является словесный механизм. Результатом такой процедуры становилось создание искусственного логического объекта – автономного языка. (В действительности тайна этого процес-

са, по-видимому, открывается в другом – в *действии* говорящего, которому не ведом «язык», но доступен определенный набор актуальных моделей для влияния в коммуникативном пространстве. Модели бессмысленны и не тождественны сами по себе до личного актуального действия, – осмысленна и самотождественна организация коммуникации, дектический синтаксис, всякий раз заново устанавливаемый коммуникантом для достижения своих целей и всякий раз заново истолковываемый интерпретатором).

Витгенштейн со своей стороны исследует не сам инструмент, но словно говорит: смотрите, как *бьет* этот молоток, тем самым оставляя нерушимым «язык», но делая шаг к подлинной онтологии вербального процесса – мыслимой типологии коммуникации. Следующий шаг, оставленный им для последователей, – констатация того, что работает не единообразный инструмент, а тот, кто держит в руках некий набор вербальных средств, соотнесенный пригодным для действия в ситуации.

Таким образом, сам автор «Философских исследований» оказался в том же положении, которое некогда было предложено им самим для пояснения правила: «99. ...Ведь, заяви я, что “крепко запер человека в комнате, оставив открытой только *одну* дверь”, подумали бы: выходит, он его вообще не запер. Его закрыли в комнате лишь для виду. Мне в таком случае могли бы сказать: “Ты вообще ничего не сделал”. Ограждение с дырою – это то же самое, что и *полное отсутствие ограды*» [1, с. 125], – накрепко заперев все двери, Витгенштейн оставил открытой одну – словесный обыденный «язык». В результате утешить его нечем: то, что говорится обыденным языком, ничуть не более истинно или ложно, чем то, что говорится т. н. искусственным или каким-либо другим (в т. ч. философским) «языком». Свободное личное действие словом совершают как философы, так и люди, говорящие «обыденным языком», и этим принципиально не отличаются друг от друга в сфере знания. Их действия могут быть исполнены или лишены знания независимо от используемого «языка» – «обыденного» или «философского».

Библиографический список

1. Витгенштейн Л. Философские исследования. Предисловие / Философские работы. Пер. с нем. М.С. Козловой и Ю.А. Асеева. – М., 1994. Ч. 1. – 398 с.
2. Kripke S.A. Wittgenstein on Rules and Private Language. – Cambridge, 1982. – 128 с.

A.V. VDOVICHENKO

WITTGENSTEIN'S COMMON KNOWLEDGE. LINGUISTIC  
AND EXTRALINGUISTIC BASE

*L. Wittgenstein's interpretation of knowledge implies simultaneously two approaches – linguistic (objective) and extralinguistic (subjective). The first imposes verballity to knowledge, the knowledge appears as not conscious, automatic, regulated. Here a key role is played by the traditional idea of the regularity of language. The understanding of speakers follows from the common knowledge of language which reflects the common reality. The second approach implies the approval as the base for knowledge, i.e. obviously subjective process. This point of view is not completed by Wittgenstein and is not put to a logic end, though that could change considerably the treatment of language process in Wittgenstein's philosophical scheme.*

*Key words: philosophy of language, interpretation of common knowledge, Wittgenstein, linguistic and extralinguistic approaches, knowledge of language, approval, objective and subjective base.*



**Н.Л. ЕРМАКОВА**, аспирантка кафедры русского языка  
филологического факультета Орловского государственного  
университета, главный редактор издательства ОрелГАУ  
Тел. 8 903 8818336; nel.ermakowa@yandex.ru

## ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЯЗЫКЕ ЛИРИКИ XIX—XX ВЕКОВ

*В статье на основе семантико-структурной классификации А.К. Федорова дается подробное описание вида сложноподчиненного сравнительного предложения на примере лирических текстов XIX—XX веков. Анализируются случаи, которые не входят в названную классификацию, но имеют место быть в лирике. Предлагается дополненный автором вариант классификации А.К. Федорова при описании сложноподчиненного сравнительного предложения.*

*Ключевые слова: сложноподчиненное сравнительное предложение, семантико-структурная классификация, тип, вид сложноподчиненного предложения, лирический текст.*

Лирический текст информативно и образно сгущен. Это образный «шифр», по определению Ю.М. Лотмана. Поэтому при анализе языка лирики возникают трудности изучения сложноподчиненных сравнительных предложений. Связано это с тем, что необходимо все разнообразие семантических оттенков внутри данного вида<sup>1</sup> придаточного предложения распределить по группам и дать их подробный анализ. В ходе проведенного анализа лирики на разных временных срезах были выделены примеры, которые оставались за рамками существующих классификаций сложноподчиненных предложений (далее СПП).

В основу распределения собранного языкового материала по группам была взята система семантико-структурной классификации А.К. Федорова<sup>2</sup>, так как, на наш взгляд, она на данный момент дает наиболее подробную характеристику СПП в целом и особенно СПП сравнения, которые являются непосредственным объектом нашего исследования.

В сравнительном типе А.К. Федоров выделяет две группы придаточных в зависимости от соотносительности с членами предложения. Первые имеют параллели в системе членов предложения, т.е. к ним от конкретного слова в главном предложении можно задать вопрос, заменить соответствующим членом простого предложения, вторые — не имеют аналогов, к ним нельзя поставить вопроса, нельзя заменить, они синтаксически независимы от какого-либо слова или словосочетания и относятся ко всему главному в целом. В каждой группе А.К. Федоров выделяет подгруппы (рисунок 1). Анализ собственного языкового материала позволяет говорить о различиях в употреблении придаточных каждой из выделенных групп сравнительного типа в поэтических текстах на разных временных срезах.

В группе придаточных, соотносительных с членами предложения (их в современном понимании называют периферийными, так как, характеризуясь наличием категории сравнения, они осложняют ее другими значениями), на всех временных срезах наибо-



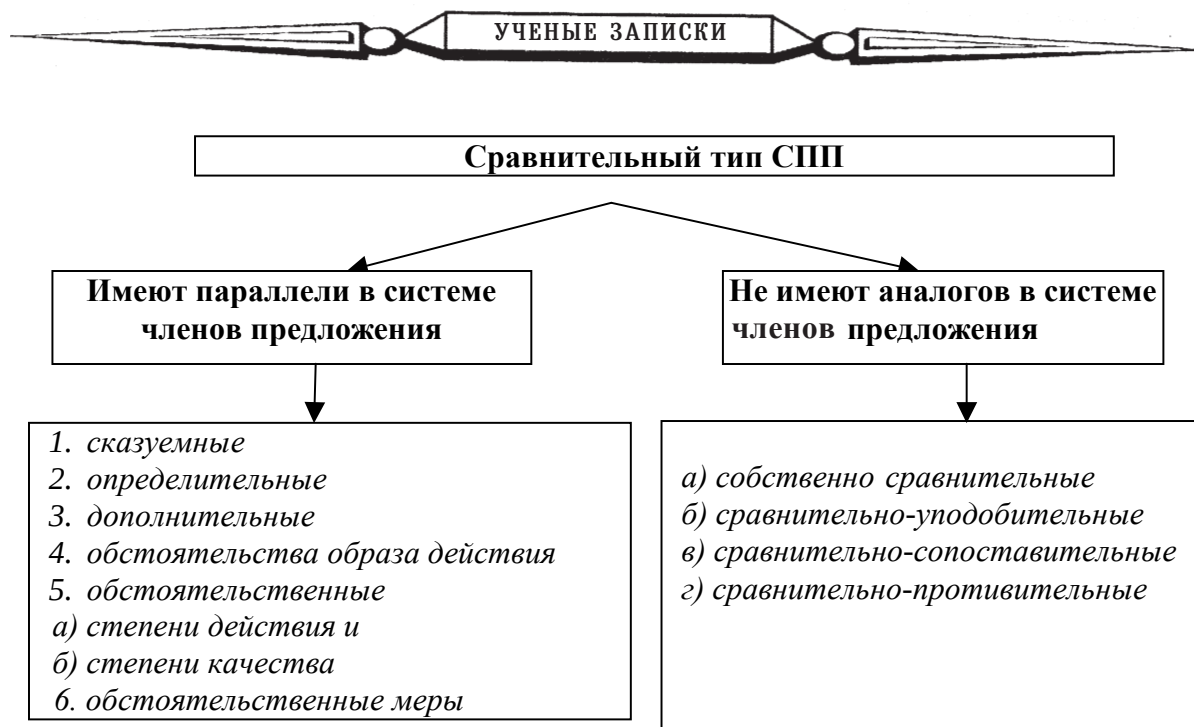


Рис. 1. Структура сложноподчиненного сравнительного предложения в классификации А.К. Федорова

более частотны примеры **СПП обстоятельственных образа действия**. В них придаточная часть содержит указание на образ или способ совершения действия, о котором говорится в главном предложении, и поясняет сказуемое главной части или сочетание сказуемого с коррелятом, если в главной части конструкций коррелят отсутствует, его можно легко восстановить. Придаточное предложение отвечает на вопросы *как? каким образом?*, способно сворачиваться во второстепенный член предложения – обстоятельство образа действия. Сказуемые главных предложений обозначают активное действие, движение или перемещение в пространстве, фазу процесса:

*Кони летят  
Без насады, без усилья  
По долам, по скату гор,  
**Будто** кто им придал крылья...* (Ф. Глинка)

*Его ношу в груди, болящей от забот,  
**Как** мать преступная с любовью и боязнью  
Во чреве носит тайный плод.* (П. Вяземский)

*... По воле рока  
Ты будешь петь,  
**Как** ночью мая  
Поет младая,  
В тени деревьев,  
Любви певича...* (А. Дельвиг)

*Капли осенние, сколько наводите  
На душу грусти вы чувства тяжелого.  
Тихо скользите по стеклам и бродите  
**Точно как** ищете что-то веселого.* (С. Есенин)

**СПП обстоятельственные степени действия и степени качества** по сравнению с обстоятельственными образа действия встречаются в поэтических текстах на разных временных срезах значительно меньше.

Придаточная часть **СПП обстоятельственных степени качества** обозначает степень проявления качества или состояния, названного в главной части, и обычно относится к сказуемому, выраженному глаголом со значением состояния, к составному именному предикату, именная часть которого – слово категории состояния или прилагательное, или к сочетанию сказуемого и указательного слова. В главной части присутствуют соотносительные слова **так, такой, настолько, столь**, или их можно восстановить. Придаточное предложение отвечает на вопросы *в какой степени? насколько?* Возможно свертывание придаточного в обстоятельство степени.

*В аллеях сумрачных затерянные пары  
Так по-осеннему тревожны и бледны,  
**Как будто** полночью их мучают кошмары  
Иль пеньем ангелов сжимают душу сны.* (М. Цветаева)

*Все так светло:*

**Как будто** все ко мне небесное  
С небес сошло!.. (Ф. Глинка)

*Придет мой час, когда удастся мне  
Любить тебя с восторгом наслажденья,  
Как я любил твой образ в светлом сне.*  
(Д. Веневитинов)

Придаточная часть **обстоятельственных степеней действия** обозначает степень проявления, но только действия, и обладает теми же формальными признаками, что обстоятельственных степеней качества.

*И так шумит над девочкой береза,  
И так вздыхает горестно и страстно,  
Как будто человеческою речью  
Она желает что-то рассказать.* (Н. Рубцов)

*Порой так шумно славят альты,  
Как будто нету их родней!* (Н. Рубцов)

Остальные виды придаточных, выделенные А.К. Федоровым в данной группе придаточных, на языковых срезах представлены меньшим соотношением примеров.

В **сказуемых СПП** придаточная часть находится в зависимости от сказуемого в главном, отвечает на его вопрос.

*О девице ль горько слезы льешь,  
Иль в забаву речи так выводил,  
Как весною соловьи поют.* (А. Дельвиг)

*А голос был так раздирающ, тонок,  
Что жалостью всю душу мне свело,  
Как будто всем хотел сказать ребенок:  
«Простите мне!»...»* (Н. Огарев)

В **определятельных СПП** придаточная часть указывает на то, с чем сравнивается содержание главного предложения. К придаточному предложению таких структур можно задать вопрос *какой?* В главных частях этих СПП коррелятов нет, но они легко восстанавливаются. Синтаксически придаточная часть связана с сочетанием существительного и соотносительного слова *такой*. Она указывает на характеристику предмета или на его признак:

*К башне пошла илионской великой:  
встревожилась вестью, (какой?)  
Будто троян утесняет могучая сила ахейн...*  
(Н. Гнедич)

*И вдруг стоят пред ним чертоги, (какие?)  
Как будто слиты из огня...* (В. Жуковский)

В **дополнительных СПП** главное предложение является информативно недостаточным, так как в его структуре имеется компаратив, требующий распространения управляемым членом – дополнением, выраженным существительным в родительном падеже. Поэтому придаточное такого СПП, обозначающее объект сравнения, способно сжиматься во второстепенный член предложения – дополнение:

*Пешком и ветром, по степям и по лесу  
Искали с утра до поры,  
Как вечер накинул седую завесу.*  
(В. Кюхельбекер)

СПП с синкретичной семантикой **СПП обстоятельственных меры** встречаются очень редко. Придаточное таких конструкций обозначает не только то, с чем что-то сравнивается, но и меру того, о чем говорится в главном предложении. В этих СПП используется коррелят *столько*, который указывает или на количество предметов, поддающихся счету:

*Я хочу,  
Чтоб крылось в слове  
Столько пламенного жара,  
Будто блещет капля крови,  
Тяжелей земного шара.* (Л. Мартынов)

Наибольшей по количеству языковых примеров, собранных из поэтических текстов, является вторая группа придаточных, возвращаемая в классификации А.К. Федорова, в которых зависимая от главного предложения часть не имеет аналогов в системе членов предложения (их называют ядерными СПП). Объем таких СПП в каждом временном среде составляет почти половину необходимого количества примеров для исследования. Особенно частотны здесь примеры с **собственно-сравнительными** и **сравнительно-уподобительными** придаточными:

Ядерными являются **собственно сравнительные СПП**, в которых семантика сравнения реализуется наиболее полно. Придаточное в таких конструкциях и по смыслу, и синтаксически соотносится со всем главным предложением в целом, к придаточному нельзя задать вопроса, невозможны свертывание придаточной части во второстепенный член предложения и восстановление в главной указательного слова.

*А я останусь в ничтожность погруженный,  
Как всемогущий перст цветок животворит?*  
(Н. Гнедич)

*И воспевал любовь и радость,  
Как сновиденья день за днем  
И ночь за ночью пролетали.* (Н. Языков)

*И дикой свежестью и силой  
Мне счастье вяло в лицо,  
Как будто друг от века милый  
Всходил со мною на крыльцо.* (А. Ахматова)

*Читал я что попало,  
Так молодость и наступала,  
Как будто древности в помине  
И не было на белом свете.* (Л. Мартынов)

Необходимым структурным признаком **сравнительно-уподобительных СПП** в собранных примерах является наличие соотносительной пары союза **так...как**. В таких предложениях употребляются семантически и лексически однородные сказуемые, часто даже полностью тождественные, то есть действие или признак в главном и придаточном предложениях полностью уподобляются друг другу, невзирая на их принадлежность одному или двум разным субъектам. Семантика уподобления подтверждается трансформацией с уподобительным союзом **подобно тому как**:

*Как хочет тень от тела отделиться,  
Как хочет плоть с душою разлучиться,  
Так я хочу теперь – забытой быть.*  
(А. Ахматова)

*И будут, как встарь, друиды  
Вести сердца к высоте,  
Как ангел водит кометы  
К неведомой им мечте.* (Н. Гумилев)

*Словно как птица, бесперым птенцам  
промышляючи корму,  
Ищет и носит во рту, что горько самой  
забывает, –  
Так я под Троей сколько ночей проводил  
бессонных...* (Н. Гнедич)

**СПП сравнительно-сопоставительные** встречаются в поэтических текстах не так часто, как два предыдущих вида СПП. Они делятся на две разновидности: СПП с союзами, образованными на базе союза **как**, и СПП с союзом **чем...тем**.

В предложениях первой разновидности маркерами сравнительных отношений являются составные союзы реальной модальности, производные от союза реальной модальности **как**: **так же как**, **точно как**, **точно так же как**, **точно так как**, **равно как**, **подобно тому как**, **как...так и**. Все они реализуют сравнительно-сопоставительные отношения, поскольку в СПП, где используются эти союзы, не только сравнивается содержание обеих предикативных частей, но и делается акцент на сопоставление действий, признаков, предметов, явлений в определенном аспекте, например, по характеру действия, по степени усиления признака, в плане сосуществования явлений во времени и т.д.

Особенность сравнительно-сопоставительных СПП с союзами, образованными на базе союзинварианта **как**, – частое употребление сказуемых-синонимов или сказуемых, не обладающих лексическим сходством.

*Как с мотыльками тебя делю –  
Так с морями меня поделишь!* (М. Цветаева)

*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. Асадов)

Содержание частей сравнительно-сопоставительных СПП второй разновидности – с союзом **реального сравнения чем...тем** – сопоставляется по интенсивности проявления признака или состояния, или по степени усиления признака, или по количественной обусловленности. Хочется подчеркнуть, что в этих ядерных структурах устанавливается ассоциативная связь, характерная именно для сравнительных СПП, придаточное предложение характеризует все главное через сопоставление,

коррелят отсутствует, вставить его невозможно, так же как невозможно преобразовать придаточное в член предложения.

В СПП с союзом **чем...тем** проявляется грамматический параллелизм, который заключается в соответствии видо-временных форм сказуемых и в наличии в обеих частях компаратива, являющегося обстоятельством или частью сказуемого.

*Чем* больше душе мятежной,  
*Тем* ясней миры. (А. Блок)

СПП **сравнительно-противительные** из «ядерных» СПП самые малочастотные. Их семантика предполагает сопоставление фактов, один из которых отвергается, а второй предпочитается, утверждается. Наличие противительного оттенка значения подтверждается трансформацией с противительно-сопоставительным союзом **а**. Придаточную часть подобных предложений нельзя трансформировать во второстепенный член, хотя главная часть здесь предопределяет наличие придаточной.

*Еще* весь гнев не проходил,  
*Как* я стыдился. (А. Дельвиг)

*Его* уста уж не алели,  
*А будто* улыбались мне. (Н. Огарев)

В основу анализа собственного языкового материала мы взяли семантико-структурную классификацию А.К. Федорова, к сожалению, она не смогла полностью охватить собранный материал. Поэтому в своем исследовании мы расширяем рамки семантико-структурной классификации и включаем в нее выделенные в ходе проведенного анализа хотя и малочисленные, но встречающиеся в поэтических текстах СПП **причины, цели и следствия и времени**. Присоединяем данные СПП к той группе в классификации А.К. Федорова, в которой нельзя проследить аналогию придаточных с членами предложения, вопрос к ним задается от главного в целом.

В СПП **причины** придаточная часть несет не только семантику сравнения, изъясняет опорное слово, находящееся в главном предложении, но и указывает на причину события, явления, о котором сообщается в главной части. Импульс к причинному значению задает эмотивная семантика

сказуемого первого предложения. Предикат должен быть выражен глаголом состояния, в первую очередь эмоционального, или именем состояния. В этих немногочисленных СПП значение причины грамматически не выражается, оно выявляется при анализе смыслового содержания СПП, в главном предложении которого указывается на эмоциональное состояние человека, и доказывается путем трансформирования этих структур в причинные, используется типизированная эмоционально окрашенная лексика, обозначающая психическое, физическое состояние человека и т.п.:

*Душа* внимает ей с тревожным  
наслажденьем, (почему?)  
*Как бы* предчувствием мучительным полна!  
(Е. Ростопчина)

*Вдруг*, пробудясь,  
*По лесам* зароптали березы, (почему?)  
*Словно* сквозь дрему  
*Расслышали* чьи-то угрозы,  
*Словно* почували  
*Гибель* живые создания... (Н. Рубцов)

*Его* убийцы жили в страхе, (почему?)  
*Как будто* это впрямь святой. (Н. Рубцов)

*Молча* вслед глядела и дрожала, (почему?)  
*Будто* виноватою была. (Л. Васильева)

Придаточное предложение в СПП **цели**, с одной стороны, относится к глагольному или именному сказуемому, указывая на цель действия или процесса, о которых сообщается в главном предложении, а с другой стороны, поясняет опорное существительное, раскрывая его признак. В СПП с синкретичной семантикой цели могут присутствовать указательные слова, но обязательным структурным признаком они не являются. Синтаксические отношения цели и причины пока слабо разделяемы. Дифференциация их между собой еще четко не оформилось, поэтому возникают вопросы при таком четком соотношении примеров СПП причины и цели:

*Он*, ветви вознося, казал их облаками, (зачем?)  
*Как будто* бы своей вершиной опаленной  
*Стремится* к небесам. (И. Козлов)



*И волны мутные ласкаешь, (зачем?)*  
*Как будто нужен им покой?* (Н. Рубцов)

*Улегся и замер там недвижим, (зачем?)*  
*Как будто бы телом хотел своим*  
*Еще отогреть своего хозяина.* (Э. Асадов)

*Заискиваем перед вышибалою, (зачем?)*  
*Как будто вышибала выше Байрона.*  
 (Е. Евтушенко)

СПП следствия не только раскрывает признак предмета, о котором говорится в главной части, но и указывает на следствие (результат) сообщаемого в главном предложении. Особенностью структуры таких СПП является то, что в главной части конструкций присутствует слово *такой*, или оно мыслится, выполняя функцию определения, предикативные части связаны союзом, синонимичным следственному союзу **так что**. СПП с определительно-следственным значением могут иметь семантический оттенок степени качества.

*Только семга ударит могучим хвостом,*  
*Словно доску плашмя уронили!*  
 (И. Шкляревский)

*Хоть бы палку ли рядом воткнуть,*  
*Как бы жадно вокруг он обвился.* (В. Солоухин)

В конструкциях СПП с **временным** значением придаточное относится к опорному слову – существительному, занимающему в главном предложении позицию обстоятельства времени. Опор-

ное слово часто сочетается с коррелятом. Связь с атрибутивными конструкциями актуализируется опорными существительными. Близость к временным СПП обуславливается наличием временного союза и тем, что опорное существительное выполняет функцию обстоятельства времени.

*Пешком и ветром, по степям и по лесу*  
*Искали с утра до поры,*  
*Как вечер накинул седую завесу*  
*На темя приречной горы.* (В. Кюхельбекер)

*Что ему дорога,*  
*Тучи громовые,*  
*Как придут по сердцу*  
*Очи голубые!* (А. Кольцов)

*Был век печали, и тогда*  
*Как враг в ее стучался двери,*  
*Бежал от мирного труда*  
*Изгнанник бледный, Алигьери.* (Н. Гумилев)

Закономерность деления на группы внутри сравнительного СПП, которое предложил А.К. Федоров, полностью подтверждается на основе собранного материала, примеры из поэтических текстов наполняют каждый вид придаточного в этой классификации. Однако распределение языкового материала по группам, выделенным исследователем, показало, что часть примеров осталось за ее пределами. Это **ССП причины, цели, времени и следствия**. Таким образом, мы можем дополнить классификацию А.К. Федорова и предложить свой вариант классификации СПП сравнения (рисунок 2).



Рис. 2. Классификация А.К. Федорова, дополненная автором статьи



Обращение к семантико-структурной классификации А.К. Федорова дало возможность говорить об еще одном важном положении в изучении СПП сравнения, а именно о том, что уже в своей классификации СПП сравнения А.К. Федоров делит его на виды по принципу отсутствия или наличия параллелей с членами предложений, этим самым затрагивая еще одну проблему СПП сравнения – проблему расчлененности/нерасчлененности. В вузовском преподавании сравнительные СПП относят к типу расчлененных предложений, так как они зависят от всего главного. Но на примере рассмотренной классификации соотносительность СПП сравнения с конкретным членом предложения говорит о его принадлежности и к типу нерасчлененных предложений, так как оно зависит от отдельного слова, отдельного члена предложения.

Таким образом, оказалось, что не все случаи вписываются в классификацию А.К. Федорова. На всех временных срезах встречаются **СПП причины, цели, времени и следствия**, которые не выделены в сравнительном типе. Это подтверж-

дает многомерность и многоаспектность СПП сравнения, поэтому они и не укладываются в рамки одной классификации.

Но в то же время классификация А.К. Федорова расширяет представление о СПП сравнения. Уже в основе выделения видов придаточных в типе СПП заложена отнесенность его к предложениям не только расчлененной структуры, но и нерасчлененной, мы имеем в виду деление на основе соотносительности с членами предложения, что дает возможность спорить со структурно-семантической классификацией, согласно которой СПП сравнения относятся только к предложениям расчлененной структуры.

Данные наблюдения говорят о СПП сравнения как одном из сложных типов, который на примерах подтверждает свою неоднозначность и противоречивость, и, наверное, весьма оправданно, ибо сравнение – это непосредственное отражение реального мира через призму человеческого восприятия. Лирика же является наиболее тонкой областью выражения художественного изображения, созданного в поэзии автором.

#### Примечания

<sup>1</sup> В современной структурно-семантической классификации **под типом** понимается совокупность сложных конструкций, функционирующих на высшем уровне системы СП, и в соответствии с этим выделяют структурно-семантические типы: **СПП, сложносочиненное и сложное бессоюзное предложения**; тип делится на **виды**, в которые конструкции объединяются на основе общности семантики и сходства элементов структуры. Например, тип СПП делится на виды: изъяснительные, атрибутивные, степенные, пространственные, временные, сравнительные, причинные и целевые, а вид образуют структурно-семантические разновидности. А.К. Федоров в своей классификации называет **типом** то, что мы подразумеваем под видом (**тип сложноподчиненных предложений** – это совокупность СПП, объединенных близкими смысловыми отношениями между частями, которые связаны союзами или союзными словами определенной семантики), выделяя в каждом **типе** не только отдельные виды придаточных, но и подтипы.

<sup>2</sup> Федоров А.К. Семантико-структурная классификация сложноподчиненных и придаточных предложений [Текст] / А.К. Федоров // Русский язык в школе. – 2002. – № 5. – С. 72.

#### Библиографический список

1. Дружинина С.И. Синкретизм в системе сложноподчиненных предложений [Текст]: Монография / С.И. Дружинина. – Орел: изд-во ОрелГАУ, 2008. – 436 с.
2. Федоров А.К. Семантико-структурная классификация сложноподчиненных и придаточных предложений [Текст] / А.К. Федоров // Русский язык в школе. – 2002. – № 5. – С. 72.

N.L. ERMAKOVA

#### DIFFICULTIES OF STUDYING OF COMPOUND COMPARATIVE SENTENCES IN LANGUAGE OF XIX–XX CENTURIES LYRICS

*In article on the basis of A.K. Fedorov's semantic-structural classification detailed description of the compound comparative sentence on an example of XIX–XX centuries lyrical texts is given. Cases which do not enter into the classification and take place in the lyric poetry are analyzed. The variant of A.K. Fedorov's classification improved by the author is offered for description of compound comparative sentence.*

*Key words: compound comparative sentence, semantic-structural classification, type, compound sentence kind, lyrical text.*

**Е.М. КОНЫШЕВ**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры истории русской литературы XI–XIX веков  
Орловского государственного университета  
Тел.: 76-42-01, 8-910-206-64-64

## ПАРАДОКСЫ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ФИЛОСОФИИ В РОМАНЕ ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

*В статье рассматривается метафизика человеческих превращений в романе Достоевского «Преступление и наказание». Подмена религиозных идеалов рационалистической теории открывает путь для проникновения зла в человеческую душу. Добрый и благородный Раскольников делается великим преступником.*

*Ключевые слова:* Достоевский, Раскольников, просвещение, христианство.

Общепризнано, что вся русская классическая литература испытала глубокое воздействие со стороны гуманистических идей. В полной мере это утверждение относится и к такому писателю, как Достоевский. В.А. Котельников справедливо подчёркивает: «Достоевский был глубоко проникнут духом Нового времени – как проникнуты им и мы, при завершении эпохи ныне присутствующие. Он долго оставался под влиянием секулярного гуманизма Ренессанса и Просвещения» [4, 20]. Вместе с тем бесспорно, что Достоевский дал и наиболее глубокую критику просветительской идеологии. Он как бы взрывал её изнутри, разрушая рационалистические конструкции, открывая в них просвет, сквозь который вырисовывался путь к христианскому восприятию мира и человека.

Мы рассмотрим роман «Преступление и наказание», выделяя в его бесконечно богатом содержании полемику писателя с такими важнейшими положениями просветительской философии, как доверие к доводам чистого разума и убеждённости в природной доброте человека.

В научной и критической литературе довольно часто высказывалось мнение, согласно которому теория Раскольникова, взятая сама по себе, именно как теория, не представляет никакого особенного интереса. С подобной точкой зрения нельзя согласиться. Достоевский не ставил своей целью убедить читателя, что убийство старухи-процентщицы, совершённое Раскольниковым, ужасно и отвратительно. Это в романе даётся как аксиома, как положение, не нуждающееся в доказательствах. Но, опираясь на данную аксиому, Достоевский стремится осудить гораздо более сложное явление, а именно определённый тип мышления, при котором проблемы личности, проблемы добра и зла получают слишком упрощённое и ограниченное истолкование.

В своё время Писарев в статье «Борьба за жизнь» счёл необходимым указать Достоевскому, что уголовные убийцы философскими теориями не интересуются, а революционеры не совершают уголовных убийств. Всё это было совершенно справедливо, но не касалось самого главного, самого существенного в той полемике, которую Достоевский вёл с просветительской идеологией. Суть её заключалась в ином. Достоевский стремился показать, что далеко не всегда арифметические подсчёты добра и зла, вытекающего из тех или иных действий, совпадают с нравственным чувством, что самые безукоризненные расчёт и логика в иных ситуациях либо бес-

сильны, либо дают заведомо ложные результаты, что, наконец, разум далеко не всегда может быть главным судьёй при решении тех или иных этических коллизий.

Примером того, как Достоевский буквально взрывает стройную логику просветителя, могут служить некоторые фрагменты из статьи Писарева «Борьба за жизнь».

Великий критик и просветитель откровенно признаёт, что жизненное положение, в котором очутилась героиня романа Соня Мармеладова, принадлежит к таким ситуациям, когда «оказываются неприменимыми правила и предписания общепринятой житейской нравственности». Он пишет: «В таком положении точное соблюдение каждого из этих превосходных правил и предписаний приводит человека к какому-нибудь вопиющему абсурду... Даже и беспристрастный наблюдатель, вдумываясь в такое исключительное положение, останавливается в недоумении и начинает испытывать такое ощущение, как будто бы он попал в новый, особенный, совершенно фантастический мир, где всё делается наизусть и где наши обыкновенные понятия о добре и зле не могут иметь никакой обязательной силы. Что вы скажете, в самом деле, о поступке Софьи Семёновны?.. Какой голос эта девушка должна была принять за голос совести – тот ли, который ей говорил: «сиди дома и терпи до конца; умирай с голоду вместе с отцом, с матерью, с братом и сёстрами, но сохраняй до последней минуты свою нравственную чистоту», или тот, который говорил: «не жалея себя, опозорь и загрязни себя, но спаси, утешь, поддержи этих людей, накорми и обогрей их хоть на неделю во что бы то ни стало»? «Я очень завидую тем из моих читателей, – заявляет Писарев, – которые могут и умеют решать сплеча, без оглядки и колебаний вопросы, подобные предыдущему. Я сам должен сознаться, что перед такими вопросами я становлюсь в тупик; противоположные воззрения и доказательства сталкиваются между собою; мысли путаются и мешаются в моей голове; я теряю способность ориентироваться и анализировать» [7, 331–332].

В данном случае Писарев, конечно, очень глубоко проник в художественный мир Достоевского. Следует отметить также, что цитируемый нами фрагмент из статьи Писарева может служить ярким примером того, что Достоевский, один из самых интеллектуальных писателей в мире, не только

не является врагом разума, но, напротив, необычайно активизирует мысль читателя («противоположные воззрения и доказательства сталкиваются между собой»). Выступает же Достоевский, по существу, только против односторонних, метафизических принципов, свойственных мышлению просветителей.

Особенно отчётливо это проявляется в том, как в романе Достоевского изображаются Раскольников, его теория и его преступление.

Раскольников считает, что совершённое им преступление не является преступлением, так как ценой пожертвования одного человека (старухи-процентщицы) он может спасти очень многих (свою мать, сестру, Мармеладовых). Раскольников полностью согласен со словами, которые он по этому же поводу случайно слышит от незнакомого ему студента:

«Сто, тысячу добрых дел и начинаний, которые можно устроить и поправить на старухины деньги, обречённые в монастырь! Сотни, тысячи, может быть, существований, направленных на дорогу; десятки семейств, спасённых от нищеты, от разложения, от гибели, от разврата, от венерических больниц, – и всё это на её деньги; убей её и возьми деньги, с тем чтобы с их помощью посвятить себя на служение всему человечеству и общему делу: как ты думаешь, не загладится ли одно крошечное преступленье тысячами добрых дел? За одну жизнь – тысячи жизней, спасённых от гниения и разложения!» [2, 6, 54].

Отложим пока обсуждение вопроса о том, действительно ли Раскольников хотел помочь людям или лицемерил. Допустим, что он действительно желал людям блага и что он действительно мог бы спасти от гибели хотя бы некоторых бедняков, обречённых на медленное умирание. Можно ли было бы в этом случае оправдать преступление Раскольникова? Ответ Достоевского, безусловно, отрицателен. Вместе с тем нельзя не видеть, что доказательства Раскольникова не противоречат логике и расчёту. Более того, эта логика вполне соответствует реальным жизненным обстоятельствам.

Довольно часто критики делают акцент, что мысли о преступлении возникли у Раскольникова гораздо раньше, чем он попал в трудное материальное положение. Ведь свою теорию он придумал задолго до того, как получил страшное, потрясающее своей безысходностью письмо мате-

ри. Но не следует забывать, что ещё до того, как Раскольников сам очутился в безнадёжном положении, он тысячу раз мог видеть и слышать, как другие люди погибают от бедности и нищеты, он мог много раз наблюдать истории вроде тех, о которой ему поведал Мармеладов: «Теперь же обращаюсь к вам, милостивый государь мой, сам от себя с вопросом приватным: много ли может, по вашему, бедная, но честная девица честным трудом заработать?.. Пятнадцать копеек в день, сударь, не заработает, если честна и не имеет особых талантов, да и то рук не покладая работавши!» [2, 6, 17]. Т.А. Касаткина, правда, считает, что Раскольников неверно представляет окружающую его действительность, чрезмерно заостряя и даже воображая себе всё, что в ней есть негативного. Его «вызов Богу бросается на основании несуществующих несправедливостей, ибо всем даётся ноша по силам и никому не даётся больше, чем он может снести» [3, 184]. В связи с этим, пишет исследовательница, «встаёт вопрос – в какой степени русское революционное движение боролось за освобождение народа от реальных тягот и в какой степени эти тяготы «приснились» благородным молодым сердцам...» [3, 184]. С Т.А. Касаткиной, безусловно, следует согласиться в том, что революционеры, преследуя свои политические цели, любят преувеличивать недостатки существующего режима. Но в жизни и в самом деле встречается немало ужасного. Достоевский не страшился это показывать именно потому, что был христианским писателем. Ведь очень часто именно в безднах отчаяния многие его герои открывают для себя веру в Бога. Что же касается Раскольникова, то ему эту веру заменяет теория.

Мы присоединяемся к тем исследователям, которые полагают, что в ней одновременно присутствует как индивидуалистическое, так и альтруистическое начало. Подобное утверждение вовсе не означает, что Достоевский хотел как-то оправдать теорию своего героя. Напротив, он тем самым увеличивал число тех идей, которые подвергал безоговорочному осуждению. Хорошо известны слова великого писателя: «Совесь без Бога есть ужас, она может заблудиться до самого безнравственного» [2, 27, 56]. Именно такая совесть руководит Раскольниковым. Т.А. Касаткина совершенно справедливо указывает: «Для Раскольникова самое главное не его личность, а теория, позволяющая ему (позволяющая вообще)

сделать мир счастливым. Характерно, что советское литературоведение старалось лишить Раскольникова «права» на такую, устраивающую счастье человечества идею. В этом смысле тоньше и проницательнее всех оказался Ю.Ф. Карякин, разом отказавший Раскольникову в стремлении действовать на благо человечества и сведший все его цели к чисто личным, эгоистическим. Карякину очень нужно было доказать, что истинные, светлые цели (переустройство человечества на справедливых началах) несовместимы с дурными средствами. Он хорошо понимал, каким ударом по социалистической и – шире – по гуманистической идее является роман «Преступление и наказание», если только допустить, что Раскольников действовал на «благо человечества» [3, 82].

Герой Достоевского хочет помочь людям. Но, убедив себя в том, что можно перешагнуть через любые нравственные запреты ради высокой цели, Раскольников устраняет грань между добром и злом. Рамки его действий могут быть беспредельно раздвинуты. Кровь пролита, чтобы спасти мать и сестру. Мармеладовым тоже надо помочь. Таких, как Мармеладовы, множество. Если, спасая многих, можно пожертвовать одним человеком, то можно и двумя. Поэтому убийство Лизаветы, хотя и не входило в планы Раскольникова, не противоречит его теории. Он в принципе становится способным совершить любое, самое страшное преступление. Можно представить себе, как в тот момент, когда Раскольников совершал убийство старухи, открылась бы дверь и в квартиру вошли бы его мать и сестра. У них, только что приехавших в Петербург, вполне могла возникнуть потребность обратиться к ростовщице, как, впрочем, и у Сони Мармеладовой, и у Разумихина. По идее, Раскольников должен был бы уничтожить самых близких людей. Можно также представить себе Раскольникова не больным и полусумасшедшим человеком, которого вот-вот арестуют, а диктатором, наделённым властью и решившим осчастливить человечество. А так как люди в массе своей грешны и неразумны, то для того, чтобы вести их к счастью, пророк «ставит где-нибудь поперёк улицы хор-р-рошую батарею и дует правого и виноватого, не удостоив даже и объясниться! Повинуйся, дрожащая тварь, и не желай, потому – не твоё это дело!» [2, 6, 212]. Идеал нового порядка вырисовывается в мечтах Раскольникова как «свобода и власть, а главное власть! Над всей дрожа-



щей тварью и над всем муравейником!» [2, 6, 253].

Диалектика Достоевского позволяет нам увидеть глубинное противоречие рациональной утопии. Оно очень чётко будет сформулировано в другом романе великого писателя. В «Бесах» Шигалёв признаётся: «Я запутался в собственных данных, и моё заключение в прямом противоречии с первоначальной идеей, из которой я выхожу. Выходя из безграничной свободы, я заключаю безграничным деспотизмом» [2, 10, 311]. Раскольников оперирует элементарными подсчётами: «Одна смерть и сто жизней взамен – да ведь тут арифметика» [2, 6, 54]. Достоевский опровергает теорию расчёта выгод, противопоставляя ей высшую математику. Но самое главное заключается в том, что эту теорию отказывается принять душа человека, воспитанного на христианских ценностях и понятиях.

Писатель подчёркивает, что Раскольников в прошлом был очень религиозен. Мать пишет ему: «Вспомним, милый, как ещё в детстве своём, при жизни твоего отца, ты лепетал молитвы свои у меня на коленях и как мы все тогда были счастливы!» [2, 6, 34]. Но дело не только в том, что у героя было традиционно православное воспитание. Христианское чувство чрезвычайно глубоко укоренилось в его душе и живёт там даже тогда, когда Раскольников становится нигилистом. Христианин должен любить других людей так, как любят самых близких. Этика Христа есть этика любви. Последнее наставление ближайшим своим ученикам, которое даёт Иисус перед своей смертью, есть наставление любить друг друга. Единственно это является признаком новой жизни и должно отличать их ото всех других. Но именно так Раскольников и относится к окружающим. Когда он слушает в трактире страшную исповедь спившегося чиновника Мармеладова, он жалеет этого человека так, как если бы это был его отец. Историю Сони Мармеладовой он воспринимает так, как если бы ему рассказывали всё это про собственную сестру. И, как сестру, он пытается защитить девушку на бульваре.

После убийства Раскольников начинает испытывать страшное одиночество.

Встреча с другом показывает Раскольникову, что он «всего менее расположен ...сходиться лицом к лицу с кем бы то ни было в целом свете» [2, 6, 88]. Добрая купчиха подаёт ему милостыню. Он бросает деньги в Неву, и в этом жесте проявляет-

ся окончательное осознание Раскольниковым того, что возвращение к прошлому, к жизни до преступления нет. Герой отвергает братскую помощь случайных прохожих, он не может быть вместе с другими людьми: «В какой-то глубине, внизу, где-то чуть видно под ногами, показалось ему теперь всё это прежнее прошлое, и прежние мысли, и прежние задачи, и прежние темы, и прежние впечатления, и вся эта панорама, и он сам, и всё, всё <...> Кажется, он улетал куда-то вверх, и всё исчезало в глазах его <...> Ему показалось, что он как будто ножницами отрезал себя сам от всех и всего в эту минуту» [2, 6, 90]. Создаётся впечатление, что речь идёт о каком-то демоническом герое, трагически переживающем своё отпадение от мира. Возникает ощущение космического холода и пустоты.

Вот, например, другое, в чём-то аналогичное описание Раскольникова, его переживаний, чувств, мыслей: «Он бродил без цели. Солнце заходило. Какая-то особенная тоска начала сказываться ему в последнее время. В ней не было чего-нибудь особенно едкого, жгучего; но от неё веяло чем-то постоянным, вечным, предчувствовались безысходные годы этой холодной мертвящей тоски, предчувствовалась какая-то вечность на “аршине пространства”!» [2, 6, 327].

Нельзя не видеть, что у Достоевского здесь опять возникает какой-то космический масштаб. Общий строй повествования вызывает представления о человеке, обречённом на разрыв с целым миром.

Достоевский пишет о Раскольникове, что «в нём два противоположных характера поочередно сменяются» [2, 6, 165]. Это указание раскрывает суть происходящей в душе героя борьбы, когда христианское начало вдруг сменяется индивидуалистическим. Доброта, открытость, милосердие сменяются холодностью и «бесчувствием до бесчеловечия» [2, 6, 165].

Соня стремится передать Раскольникову свою веру в Бога. И действительно, на какой-то миг они объединяются общими чувствами благоговения и признания. «Раскольников обернулся к ней и с волнением смотрел на неё: да, так и есть! Она уже вся дрожала в действительной, настоящей лихорадке. Он ожидал этого. Она приближалась к слову о величайшем и неслыханном чуде, и чувство великого торжества охватило её. Голос её стал звонок, как металл; торжество и радость звучали

в нём и крепили его <...> Огарок уже давно погас в кривом подсвечнике, тускло освещая в этой нищенской комнате убийцу и блудницу, странно сошедшихся за чтением вечной книги» [2, 6, 251]. Г.Б. Курляндская совершенно верно указывает, что «какой-то стороной своего существа Раскольников близок Соне, и она ему близка – не только состраданием к несчастным, не только способностью «переступить» и «руки на себя наложить», как думают наши критики, но также и упованием на высшую совершающуюся в мире справедливость. Раскольников не лишён этих упований, что подтверждается прежде всего его соображениями о «крови по совести». К тому и в своём внутреннем душевном опыте он пришёл, хотя и не совсем осознанно, только на уровне чувства и ощущения, к прямому непосредственному соприкосновению с нравственными основами человеческого существования. Протест нравственного чувства против насилия и разрушения выливается в форму тоски и неудовлетворённости и влечения к Соне как человеку, который знает истину. Соня чувствует в нём это глубоко человеческое начало, с которым борется он в себе самом с крайне ограниченных рационалистических позиций. Недаром Соня надеется на духовное возрождение Раскольникова, потому что чувствует в нём внутренний разброд. Если бы Раскольников во всём был противоположен Соне, не было бы содержательного общения» [5, 163]. Аналогичные суждения о Раскольникове высказывал Г.А. Бялый: «Он, конечно, ещё, по Достоевскому, не верующий человек, но его сознание как бы трепещет возможностью веры. Это очень далеко от базаровского полного и бесповоротного отрицания» [1, 45].

Если бы в глубинах сознания Раскольникова не сохранялось подлинно христианское отношение к людям, его раскаяние было бы вовсе не обязательным. Подобно таким благородным разбойникам, как Робин Гуд, Карл Моор, Владимир Дубровский, Сашка Жегулёв, Раскольников мог бы, совершив ограбление какого-нибудь богача, поделить свою добычу с бедняками и тем самым вполне успокоить свою совесть. Но для христианина, кото-

рый в каждом видит такого же человека, как он сам, убийство становится страшным насилием над собственной душой. И не случайно Раскольников говорит Соне: «Разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку! Тут так-таки разом и ухлопал себя, навеки!..» [2, 6, 323].

Хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что для неверующего человека теория расчёта выгод практически неопровержима. Атеист может ужаснуться тому количеству жертв, которое иногда необходимо для великой цели, но благо человечества в его сознании всё равно будет аргументом, способным оправдать любое злодеяние. Лишь в той системе нравственных координат, которая определяется христианским мировосприятием, преступление Раскольникова воспринимается как абсолютное зло. Отказ от теории произойдёт именно тогда, когда Раскольников в полной мере осознает себя христианином.

В настоящее время встречаются высказывания, что наследие Достоевского как мыслителя нам уже и не очень нужно, так как «исчез главный объект критики Достоевского – проект так называемого окончательного устройства, пресловутый хрустальный дворец, оказавшийся колоссальной тюрьмой. Изжит тип мышления, культурная парадигма, порождавшие такие проекты и выливавшиеся в такую практику...» [6, 225]. Нельзя не признать, что в какой-то мере это верно. Зачем нам теперь искать в «Записках из подполья» или в «Преступлении и наказании» возражения против социализма, если он оказался отвергнут самой историей? Но ведь Достоевский спорил не только с социалистами. Он крайне отрицательно относился и к буржуазной морали, и к либеральному плюрализму в решении нравственных проблем. И, наконец, по-прежнему остаётся в силе унаследованная нами от просветителей самоуверенная убеждённость во всемогуществе человеческого интеллекта. И то, как эта традиция рационалистического мышления подвергается в «Преступлении и наказании» качественному переосмыслению, составляет важнейшую часть философского наследия Достоевского.

#### Библиографический список

1. Бялый Г.А. О психологической манере Тургенева (Тургенев и Достоевский) // Русская литература. – 1968. – № 4.
2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. – Л., 1972–1985. Т. 6. Все дальнейшие ссылки делаются по этому изданию с указанием тома и страницы.
3. Касаткина Т.А. Характерология Достоевского. – М.: Наследие, 1996.

4. Котельников В.А. Христорожденье Достоевского // Достоевский и мировая культура. – Альманах № 11. – М., 1998.
5. Курляндская Г.Б. Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский. – Тула, 1986.
6. Парамонов Б. Потомки Достоевского // Звезда. – 1987. – № 12.
7. Писарев Д.И. Собр. соч.: в 4-х т. – Т. 4.

**E.M. KONYSHEV**

**PARADOXEZ OF THE ENLIGHTENMENT IN DOSTOEVSKY'S NOVEL  
«GRIME AND PUNISHMENT»**

*The article is devoted to the issue concerning metaphysics of human transformation in the Dostoevsky's novel «Grime and Punishment». Substitution of the religious ideas for the rationalistic theory might let evil into the human soil. Good and noble Raskolnikov became great criminal.*

*Key words: Dostoevsky, Raskolnikov, Enlightenment, Christianiti.*



**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

## ОБ ИНТЕГРАТИВНЫХ УРОКАХ ПОВТОРЕНИЯ СИНТАКСИСА В XI КЛАССЕ

*Предлагаются материалы к уроку русской словесности в XI классе, изучение и повторение сложносочиненного предложения сопровождается анализом поэтических текстов поэтов Серебряного века; показано, как сложносочиненные предложения и сочинительные союзы помогают авторам раскрывать смысл лирического произведения и выражать восприятие мира лирическим героем.*

*Ключевые слова: проблемы интегративного урока, уроки русской словесности, смысл художественного произведения, повторение пунктуации в сложносочиненном предложении на материале лирики поэтов Серебряного века.*

Внимание к языковому наполнению художественного текста обусловило разные формы его анализа. Многоаспектные смыслы текста учитель может расшифровывать не только на уроках русской словесности и литературы, но и на уроках русского языка. Это удобно делать, например, на уроках русского языка, когда в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку и литературе учащиеся повторяют синтаксис сложного предложения. Смысл текста выявляется и закрепляется языковой формой, особенно формой сложного предложения, поэтому изучение и повторение грамматики не отходит на второй план, а, наоборот, мотивируется в процессе анализа текста.

На уроке русской словесности главная цель – расшифровывание множественных смыслов художественного произведения при опоре на языковые средства его выражения. На уроке русского языка в центре внимания – языковые структуры и их эстетическая роль в художественной организации текста. Обе дидактико-методические цели пересекаются на главном объекте изучения филологических дисциплин – тексте.

Учебных часов, отведенных программой по литературе на изучение лирики Серебряного века, никогда не хватает, поэтому стихотворения русских поэтов можно анализировать на уроках русского языка.

Предлагаем конспект одного из таких уроков.

Ход урока.

На доске записана строка из стихотворения М. Волошина:

*«Я – глаз, лишенный век. Я брошено на землю,  
Чтоб этот мир дробить и отражать...».*

**1.** Постановка проблемы. Объявление темы урока: *Повторение пунктуации в сложносочиненном предложении. Художественная роль сложносочиненного предложения в лирическом тексте.*

– Попробуйте объяснить значение поэтических строк М. Волошина. (Человек воспринимает себя как «я», пришедшее с божественных высот, – нечто отдельное от этого мира, но в то же время пытается осознать мир во всем его многообразии, объединить его в себе).

Учитель обобщает ранее изученный материал по русскому языку, отмечает, что на прошлых уроках учащиеся анализировали тексты разных типов и стилей, выделяли



в них сложные предложения, повторяли классификацию сложного предложения, его типов и видов, а также производили синтаксический анализ сложных предложений разных типов.

2. Повторение изученного. Проверка домашнего задания.

Прежде чем приступить к анализу поэтических текстов, старшеклассники вспоминают группы сочинительных союзов по значению:

- 1) соединительные: и, да (в значении «и»), и...и, ни...ни, тоже, также;
- 2) противительные: а, но, да (в значении «но»), однако, же, зато, а то, не то;
- 3) присоединительные: да, да и;
- 4) разделительные: или, либо, ли...ли, то...то, не то...не то;
- 5) пояснительные: то есть, а именно.

Дома учащимся предлагалось познакомиться со стихотворениями А. Блока «Я вышел. Медленно сходили...», З. Гиппиус «Поверьте, нет, меня не соблазнит...» и А. Ахматовой «Молюсь оконному лучу...» и выполнить задания (по рядам):

– Выписать сложносочиненные предложения, сделать их синтаксический разбор, составить схемы.

– Определить функции сочинительных союзов. Что они соединяют: однородные члены предложения, части сложного предложения или выполняют текстовую функцию?

#### Материал для учителя:

– Сначала выбираем стихотворение только с соединительными союзами. Проанализируем способ выражения лирического «я» в стихотворении А. Блока «Я вышел. Медленно сходили...»:

1) Я вышел. Медленно сходили  
На землю сумерки зимы.  
Минувших дней молодые были  
Пришли доверчиво из тьмы...  
Пришли **и** встали за плечами,  
**И** пели с ветром о весне...  
**И** тихими я шел шагами,  
Провидя вечность в глубине...  
О, лучших дней живые были!  
Под вашу песнь из глубины  
На землю сумерки сходили  
**И** вечности вставали сны!.. (А. Блок).

Явления мира соединяются в душе лирического героя. В строках *Пришли и встали за плечами, И пели с ветром о весне...* соединительная

семантика союза **и** является точным обозначением объединения ситуаций объективного мира в душе лирического героя. Значение единства структурно поддерживается однородными сказуемыми:

⊕ **и** ⊕, **И** ⊕ ...

Лирический герой отделяет себя от земной реальности; он способен перекинуть мостик от субъективного восприятия мира к Высшему разуму, где истинно познает окружающую его действительность.

Прочтём строки:

*Пришли и встали за плечами,  
И пели с ветром о весне...  
И тихими я шел шагами,  
Провидя вечность в глубине...*

В этом отрывке умолчание формирует прерванный текст. Союз **и** выполняет текстовую функцию.

[ и, и ]... **И** [ ]...

Стихотворение заканчивается сложносочиненным предложением, части которого имеют общий второстепенный член, поэтому они не разделены пунктуационным знаком. Тем самым создается впечатление слитности, нераздельности, вечности окружающего мира в восприятии лирического героя.

[ ] **И** [ ]!..

Здесь велика роль умолчания, когда поэт дает возможность почувствовать недосказанное, уловить тончайшие оттенки чувств лирического героя. Поэт собирает мир в себе, творит собственный мир. Общая идея стихотворения – объединение мира в себе, многомерное единение мира и себя в нем.

В небольшом стихотворении союз **и** объединяет разные компоненты: однородные сказуемые, части сложносочиненного предложения, выступает в текстовой функции.

– Посмотрим, как в одном стихотворении соотносятся разные сочинительные союзы. Перед нами стихотворение З. Гиппиус «Поверьте, нет, меня не соблазнит...»:

2) Поверьте, *нет*, меня не соблазнит  
Печалей прежних путь давно пройденный.  
*Увы!* Душа покорная хранит  
Их горький след, ничем не истребленный.

Года идут, **но** сердце вечно то же.  
Ничто для нас не возвратится вновь,  
**И** ныне мне всех радостей дороже  
Моя неразделенная любовь.

Ни счастья в ней, ни страха, ни стыда,  
Куда ведет она меня – не знаю...  
**И** лишь в одном душа моя тверда:  
Я изменяюсь, – **но** не изменяю. (З. Гиппиус)

В первой строфе мы видим прерванный текст, оформленный двумя энтимемами: *нет* и *увя*. Они выражают недосказанность, невыраженность словом, прерванность мысли, эмоцию по поводу невысказанного, оставшегося за строкой [Бабайцева, 2009: 64–70].

Во второй строфе стихотворения автор выражает самое сокровенное и потаенное в своей душе. Это многокомпонентное сложное предложение с ведущей противительной связью с союзом **но**. Вторая строфа стихотворения структурно близка к тексту-рассуждению: первое предложение – тезис, остальные выражают аргументы, ограничивающие его, поэтому союз **но** оформляет ведущую связь в многокомпонентном предложении.

[ ], **но** [ ]. [ ], **и** [ ].

Жизнь, по мнению лирической героини, – это мимолетные мгновения, которые проходят, оставляя о себе лишь воспоминания. Чувства лирической героини – это нечто возвышенное, отдельное от этого мира, стоящее выше всего земного. Главное для нее – не изменить себе.

Строение предложения допускает вариативное восприятие поэтического текста: сложный внутренний мир лирической героини выражается по-разному. Особенно ярко это прослеживается в третьей строфе стихотворения, которую синтаксически можно рассматривать и как одно многокомпонентное сложное предложение с парцелляцией, и как два отдельных сложных предложения.

[ ], (куда...) – [ не знаю] ... **И** [ ]: [ ], – **но** [ ].

Использование прерванного текста (парцелляции) углубляет размышления автора, придает поэтическому тексту большую эмоциональность. Прием прерванного текста актуализирует двойственность восприятия мира лирической героиней.

В строках **И** лишь в одном душа моя тверда: Я изменяюсь, – **но** не изменяю... союз **но** несет главную смысловую нагрузку. Противительная семантика союза **но** выражает идею раздельности мира и лирической героини.

В стихотворении З. Гиппиус сочинительные союзы вместе с другими языковыми компонентами передают тончайшие оттенки мыслей, чувств, фиксируя плавный переход от соединительной семантики к семантике противоположного.

– Посмотрим, как изображается восприятие мира лирической героиней с помощью только противительных союзов. Прочитаем стихотворение А. Ахматовой «Молюсь оконному лучу...»:

3) Молюсь оконному лучу –  
Он бледен, тонок, прям.  
Сегодня я с утра молчу,  
А сердце – пополам.  
На ручке мой  
Позеленела медь.  
**Но** так играет луч на нем,  
Что весело глядеть.  
Такой невинный и простой  
В вечерней тишине,  
**Но** в этой хранине пустой  
Он словно праздник золотой  
И утешенье мне. (А. Ахматова)

Лирическая героиня осознает окружающий мир, объединяя его в себе и выделяя в нем нечто важное для себя.

Учитель обращает внимание учащихся на значение союза **а**. С его помощью передаются тончайшие, невысказанные несоответствия, внутренние и внешние:

Сегодня я с утра молчу,  
А сердце пополам.

[ ], **А** [ ].

Сопоставляться могут не только разные, противоположные, но и схожие явления. Здесь сопоставляется внешнее и внутреннее состояние героини.

Прочтём строки:

На ручке мой  
Позеленела медь.  
**Но** так играет луч на нем,  
Что весело глядеть.

Эти строки стихотворения синтаксически оформлены как два отдельных предложения, поэтому вторая часть актуализируется, выделяется по смыслу.

[ ]. Но [так], (что...).

Обратим внимание на то, что вариативность структуры стихотворения обуславливает впечатление неопределенности, неоднозначности восприятия, возможности разного прочтения.

Части предложения отделены точкой. Автор использует парцелляцию как экспрессивное средство передачи внутреннего состояния. Простая бытовая вещь – старый рукомошник – становится значимой деталью и оттеняет печальное настроение, которое чувствуется в первых строках стихотворения.

Последние строки представляют собой сложносочиненное предложение с союзом **но**, которое закольцовывает композицию стихотворения: «молось... и утешенье мне».

[ ], **но** [ ].

Солнечный луч для лирической героини – это луч надежды в безнадежности.

3. Исследовательская работа. (Работа по карточкам).

Ученики разбиваются на группы, каждой из которых предлагаются заранее подготовленные карточки:

*Увы!* Улыбчивые щеки,  
Веселый взгляд и детский рот  
С трудом ложатся в эти строки...  
**И** стих мой не передает  
Веснушек, летом осмугленных,  
Ни медных прядей в волосах,  
Ни блика золота в зеленых  
Слегка расставленных глазах. (М. Волошин)

Учащиеся отмечают, что в приведенном примере эмоциональная окраска стихотворения находит выражение в первой строке. Энтимема *увы*, отделенная восклицательным знаком, усиливает эмоциональность поэтических строк. Во второй части сложносочиненного предложения – итоговое заключение, подтверждающее печальные раздумья автора. Части предложения отделены многоточием, что усиливает глубину размышлений автора.

*О, да, я Избранный, я Мудрый, Посвященный,  
Сын Солнца, я – поэт, сын разума, я – царь.*

**Но** предки за спиной, и дух мой искаженный –  
Татуированный своим отцом дикарь.

(К. Бальмонт)

Для энтимемы характерно обращение к самому себе. Междометие **О** усиливает всплеск чувств и мыслей автора. Лирический герой возвышает себя, противопоставляет своим предкам. Противопоставление выражается союзом **но**. Части предложения отделены точкой. Этим достигается особая выразительность художественного произведения.

Учащиеся делают вывод, что такие модели поэтических текстов можно отнести к тексту-рассуждению, в котором находят выражение мысли и эмоции автора.

#### 4. Систематизация полученных знаний.

– Таким образом, сложносочиненное предложение помогало поэтам Серебряного века раскрывать свое лирическое «я». С помощью сочинительных конструкций, союзов им удавалось передать тончайшие оттенки мыслей и чувств лирического героя.

#### 5. Домашнее задание.

– Прочитайте стихотворение Н. Гумилева «Я конквистадор в панцире железном...» и ответьте на вопросы:

1) Какова семантическая функция союзов в сложносочиненных предложениях?

В стихотворении Н. Гумилева используются сложносочиненные предложения с соединительной и противительной семантикой. В сложносочиненном предложении *Растет туман... но я молчу и жду, И верю, я любовь свою найду... Я конквистадор в панцире железном...* окружающий мир противопоставляется внутреннему состоянию человека. Союз **но** выступает в противительном-уступительном значении. Лирический герой объединяет мир в себе, на что указывает соединительная семантика союза **и**.

В последней строфе стихотворения, которая представляет собой сложносочиненное предложение с союзом **но**, лирический герой ощущает себя частью природы, но в то же время отделяет себя, ставит выше, т.к. он способен изменить окружающую его реальность, создать свою мечту:

*Я пропасть и бурям вечный брат,  
Но я вплету в воинственный наряд  
Звезду долин, лилею голубую.*

2) Какие синтаксические особенности текста помогают передать внутреннее состояние лирического героя?

В сложносочиненном предложении *Растет туман... но я молчу и жду, И верю, я любовь*

*свою найду... Я конквистадор в панцире железном...* автор использует парцелляцию. Этим достигается недосказанность поэтического текста, экспрессия художественного выражения мысли.

#### Библиографический список

1. Бабайцева В.В. Русский язык. 10–11 классы. – М.: Дрофа, 2009. – 447 с.
2. Беднарская Л.Д. Русский язык: Трудные вопросы изучения синтаксиса. 10–11 класс. – М.: Дрофа, 2009. – 153 с.

A.A. LOGACHEVA

#### ABOUT INTEGRATION LESSONS OF REPETITION OF SYNTAX IN XI CLASS

*The summary: materials to a lesson of Russian literature in XI class are offered, studying and compound sentence repetition is accompanied by the analysis of poetic texts of poets of the Silver age; it is shown, how compound sentences and coordinative conjunctions help authors to open sense of lyrical product and to express perception of the world the lyrical hero.*

*Key words: problems integration a lesson, lessons of Russian literature, sense of a work of art, punctuation repetition in a compound sentence on a material of lyrics of poets of the Silver age.*



**А.Р. ЛУКИНОВА**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации Московского городского психолого-педагогического университета  
allareinold@mail.ru

## СЛОВО «ДУШИСТЫЙ» В ПОЭЗИИ А. А. ФЕТА

*Статья посвящается исследованию употребления слова «душистый» в поэзии А.А. Фета в связи с проблемой эволюции его творчества.*

*Ключевые слова: душистый, различные значения, символический, природа, впечатление, хронологическая последовательность.*

Изучение ключевых слов лирики А.А. Фета и изменений в их употреблении, связанных с интенсивным творческим поиском в разные периоды жизни, представляется важным для решения проблем эволюции мировоззрения и художественного метода поэта. Слово «душистый» встречается как в ранних, так и в поздних стихотворениях, и значения его вследствие употребления в разных контекстах часто, как это обычно бывает с ключевыми для поэта словами (например, «звезда», «блеск»), неожиданны, или наслаиваются одно на другое, или перерастают в символические.

### I

Определение *душистый* в лирике А.А. Фета может относиться к названиям цветов, к слову *весна* или другим словам, употреблённым при описании весны или цветов (например, *холод*, *чистота*). Особенно велика роль слова *душистый* в стихотворениях, относящихся к разделу «Весна». Но встречается оно и в других разделах. Интересно рассмотреть его употребление в хронологическом порядке.

### Стихотворения 1840–1856 гг.

В разделе «Весна» находим 6 стихотворений со словом *душистый*. Два раза оно относится к названиям цветов и употребляется в прямом значении, четыре раза – к словам, указывающим на обобщённо-отвлечённые понятия: *весна*, *холод*, *чистота*, то есть характеризует состояние природы или ощущение. Такие сочетания передают более полное впечатление, основанное на восприятии разными органами чувств, как бы охватывающее человека полностью. Вот в каких стихотворениях это происходит:

«Уж верба вся пушистая...», 1844, – *весна душистая* [Фет, 1937: 54]; «Ещё весна – как будто неземной...», 1847, – *душистый холод* [Фет, 1937: 54]; «Весенние мысли», 1848, – *душистый ландыш* [Фет, 1937: 57]; «Пчёлы», 1854, – *душистая сирень* [Фет, 1937: 56]; «Первый ландыш», 1854, – *душистая чистота* [Фет, 1937: 58]; «Ещё весны душистой нега», 1854 [Фет, 1937: 56].

Пять стихотворений со словом *душистый* находим в других разделах: 3 раза оно относится к названиям цветов, 1 раз – к слову *цветы*, 1 раз определяет слово *венки*, 1 раз – слово *лес*.

В стихотворении 1854 года «Как здесь свежо под липою густою» из раздела «Лето» цветки липы названы *душистые опахала* [Фет, 1937: 66], а в стихотворении 1855 года «О друг, не мучь меня жестоким приговором!» из раздела «Разные стихотворения» находим выражение «теперь *душистей лес*» [Фет, 1937: 185]. В том же разделе есть стихотворение 1855 года «Вчера, увенчана *душистыми цветами*...» [Фет, 1937: 188]. При многообразии предметов, определяемых словом *душистый*, само оно в этих произведениях употребляется в прямом значении. Отметим, что выражение «увенчана



*душистыми цветами*» (а не именно слово *душистый*) является знаком выделенности героини стихотворения.

В разделе «Мелодии» есть стихотворение «Свеж и *душист* твой *роскошный венок*» 1847 года [Фет, 1837: 95], где начальная строка повторяется 6 раз, обрамляя 3 строфы, а употребление слова *душистый* уникально: происходит наращивание значений слова *венки* в сочетании с определениями *душистый* и *роскошный* в зависимости от контекста каждой строфы. Если в первой строке стихотворения речь идет о *душистом венке* как ‘пахучих цветах’, то есть имеется в виду прямое значение как словосочетания в целом, так и отдельных слов, входящих в него, то уже в последней строке первой строфы *душистый роскошный венок* составляют сплетающиеся с цветами «кудри», которые «обильны и пышны», и это создает дополнительное метафорическое значение. Как справедливо заметила исследовательница творчества Фета Н.М. Мышьякова, во второй строфе создается «синкретический образ, в котором слиты прямой и метафорический смыслы», а в конце появляется символ, наполненный «психологическим, эмоциональным и изобразительным содержанием» [Мышьякова, 2004: 102].

Определение *душистый*, относящееся к названию цветка, находим в стихотворении из раздела «Подражание восточному» «Соловей и роза» 1847 года, где есть выражение *головка душистая розы*:

И к утру свершилось чудо:  
Краснея и млея сквозь слёзы,  
Склонилась к ветке упругой  
Головка душистая розы. [Фет, 1937: 45]

Элемент романтической традиции, где «соловей» и «роза» – выражение идеала, присутствует в этом стихотворении, и тогда *душистый* – свойство идеала. Но интересно, что у Фета не *роза душистая*, а *головка душистая розы*, и в строфе есть детальное её описание как живого движущегося существа, что сразу создаёт наложение метафорического смысла и вызывает ассоциации с другими образами произведений Фета, где речь уже идет действительно о женщине. Например, в стихотворении «Муза» 1854 года находим такие строки: «Отягощала *прядь душистая* волос головку дивную» [Фет, 1937: 182]. В стихотворении же 1883 года «Только в мире и есть...»: «Только в

мире и есть, что *душистый* милой головки *убор*» [Фет, 1937: 111] – слово *душистый* означает не только ‘приятно пахнущий, надушенный’, но и ‘подобный идеалу, необходимо имеющему это свойство’, а такое значение присуще слову-символу. Переключки ранних и поздних стихотворений свидетельствует, по-видимому, о таких общих чертах поэзии Фета, как сосуществование разных смыслов слова и многообразие оттенков значения слова даже в очень похожих контекстах, но в которых всё-таки нет одинаковых сочетаний слов. Главное же, думается, в том, что, сравнивая стихотворения разных периодов, удастся заметить направление мировоззренческого поиска поэта, выразившееся во все более частом употреблении слов-символов, характеризующих, однако, предметы не возвышенные и не являющиеся романтическими «знаками». В данном случае явно движение мысли от отвлечённых образов «розы» и «музы» к реальному образу земной женщины, который вытесняет прежние, и к осознанию земной любви как высшей ценности.

#### Стихотворения 1857–1875 гг.

В стихотворении из раздела «Весна» «Весенний дождь» 1857 года слово *душистый* передает аромат момента весенней жизни природы в его восприятии человеком, а остальные детали дают зрительную или слуховую характеристику, воспроизводя заворачивающую атмосферу мощи надвигающегося:

Две капли брызнули в стекло,  
От лип душистым мёдом тянет,  
И что-то к саду подошло,  
По свежим листьям барабанит. [Фет, 1937: 60]

Так создаётся картина методами импрессионистов. Нельзя сказать, что прилагательное *душистый* в этом стихотворении служит определением к слову *мёд* в его прямом значении: никакого мёда нет. Метафорическое выражение «*душистым мёдом* тянет» определяет аромат момента.

Стоит заметить, что импрессионистическое начало сильно и в стихотворении из раздела «Мелодии» «Солнце ниже лучами в отвес...» 1863 года. Особенно ярко зрительное впечатление передано в таких строках первой строфы, как «солнце ниже лучами в отвес...», «и дрожат испарений струи у окраины ярких небес». Не случайно со-

временникам, в частности В.П. Боткину, именно эти строки показались неясными, необъяснимыми, неудачными, о чем он пишет Фету в письме от 10 декабря 1863 года [Фет, 1937: 701]. Думается, подобное головокружительное ощущение необъятных стихий мира, переливающихся одна в другую, а также яркость и резкая динамичность изображения ближе литературе XX века и, может быть, нашему современнику. Недаром подобное размывание границ разных стихий можно встретить в поэзии Б.Л. Пастернака, например, в стихотворении «Сосны»:

С намеренным однообразием,  
Как мазь, густая синева  
Ложится зайчиками наземь  
И пачкает нам рукава <...>  
И столько широты во взоре,  
И так покорно все извне,  
Что где-то за стволами море  
Мерещится все время мне.  
[Пастернак, 1998:410]

Похожее явление можно найти у С.А. Есенина, например, в стихотворении «Край любимый! Сердцу снятся...»:

Край любимый! Сердцу снятся  
Скирды солнца в водах лонных.  
Я хотел бы затеряться  
В зеленях твоих стозвонных<...>  
Курит облаком болото,  
Гарь в небесном коромысле... [Есенин, 2003:42]

Образ, перекликающийся с фетовским, находим в начале романа братьев Стругацких «Улитка на склоне»: Перец, главный герой, влюбленный в лес и мечтающий туда попасть, сидя на обрыве, именно на границе леса видит поднимающиеся к небу испарения.

У Фета речь идет о лесе как могущественной стихии, огромном отрадном мире, подобном морю:

Чтоб и я в этом море исчез,  
Потонул в той душистой тени,  
Что раскинул твой пышный навес;  
Распахни мне объятия твои,  
Густолистый, развесистый лес! [Фет, 1837:105]

Характерное для поэзии Фета сочетание далёких друг от друга понятий *душистая тень* в та-

ком контексте, то есть при переключках со словами *море, густолистый, развесистый, пышный навес, потонул, исчез*, лишается камерного значения, какое есть, например, в сочетаниях *отойти в тень, постоять в тени*. Прилагательное *душистый* и существительное *тень* в значении 'прохлада' выступают как две главные характеристики целого мира лесной стихии в восприятии человека, его обоняния и осязания.

В стихотворении «Мотылёк мальчику» 1860 года из раздела «Разные стихотворения» представление о кратковременности жизни мотылька дано в его мольбе дать «жизнию упиться день один», что создаёт впечатление мгновенности зарисовки полного жизни дня «неувядающего мая». Вне этой общей картины сочетание *душистая ветка* выглядело бы обеднённо:

Цветы кивают мне, головки наклоня,  
И манит куст душистой веткой...  
[Фет, 1937: 197]

Значение определения *душистый* оказывается связанным с общим впечатлением дня, жизни мира.

Сочетание *душистый свод* вне контекста может быть понято по-разному. В стихотворении «Ещё акация одна ...» 1859 года речь идет о том периоде весны, когда ещё нет густой зелени, образующей замкнутый свод, а из кустарников цветёт только «акация одна»:

Ещё акация одна  
С цветами ветви опускала  
И над беседкою весна  
Душистых сводов не скругляла. [Фет, 1937: 201]

Поражает реалистическая точность зарисовки картины в соотношении со временем и с определённой ситуацией в природе, характеристикой которой и служит отсутствие *душистых сводов*.

В стихотворении «Только встречу улыбку твою...» 1873 года находим сочетание *душистая колыбель*, которое, как и предыдущие, вне контекста не имеет того смысла, который появляется в стихотворении. *Душистая колыбель* – это сам цветок розы в момент его полного расцвета, и слово *душистая*, употреблённое в прямом значении, это подчёркивает:

Про певца по зарям говорят,  
Будто розу влюбленную трелью  
Восхвалять неумолчно он рад  
Над душистой её колыбелью. [Фет, 1937: 211]

Но возможно и наслоение смысла: красота розы воспринимается в отрыве от её *колыбели*, отвлечённо, как и красота девушки. Тогда *душистый* служит символическим определением высшего понятия – *молодой владычицы сада* – красоты, и возникает параллелизм: красота розы – красота человека – красота вообще, которой «и песен не надо».

Итак, в этот период творчества Фета слово *душистый*, как правило, является одним из важнейших определений не единичного предмета, например *душистого ландыша*, а мощного, многостороннего явления естественной жизни природы, способного овладеть чувствами человека: стихии леса, цветущего весеннего дня, периода весны, красоты вообще.

### Стихотворения 1876–1892 гг.

В стихотворении «С бородою седою верховный я жрец...» 1884 года речь идёт о сущности поэзии и о поэте – жреце красоты, своим искусством сохраняющем навсегда красоту души человека:

С бородою седою верховный я жрец,  
На тебя возложу я душистый венец...

...И раскроет потомку минувшего мгла,  
Что на свете всех чище ты сердцем была.  
[Фет, 1937: 217]

Верховный жрец возлагает *душистый венец*, что заставляет воспринимать его как ‘награду’ в традиции античности. Но в соотношении с последними строками стихотворения выражение *душистый венец* становится символом отмеченности, выделенности человека в его причастности к лучшему в мире, возможно, святости, а значение слова *венец* здесь – это ‘ореол, светлый ободок вокруг небесного светила, вокруг головы на иконе’ [Ожегов, 1968: 69]. Но у Фета он не только светлый (визуальное восприятие), но и *душистый* (запах), и только при этом условии явление в поздней поэзии Фета становится идеальным. Определение же *душистый* заставляет вспомнить о значении слова *венчик* – ‘украшение из цветов’.

В этой связи представляется важным отрывок из письма А.А. Фета И.С. Тургеневу от 18 января 1858 года, где А.А. Фет, рассуждая о поэтическом даре Тургенева и выделяя его среди современников, использует именно слово *душистый*: «В свободное время не забывайте нас своими корот-

кими, но *душистыми* письмами... Вашу душу я бы сравнил ... с утренним лесом, в котором видишь одни распускающиеся почки плакучих берёз, но по ветру несёт откуда-то запахом черёмухи, и слышно жужжание пчелы ... Вы милейший и драгоценный для меня поэт ... Жена ... наивно воскликнула: «Да он и в письмах-то какой мастер!» [Фет, 1982, 2: 202]. Несомненно, что слово *душистый* для Фета служило знаком особой отмеченности и связывалось с совершенством, эталоном его для Фета была атмосфера русского весеннего леса, представление о котором всё-таки сохраняется «на дне» каждого образа при всём сложном наложении смыслов.

В уже упоминавшихся стихотворениях «Свеж и душист твой роскошный венок...» 1847 года и «Вчера, увенчана душистыми цветами...» 1855 года *венчик*, то есть *душистые цветы*, – вневременная, неотъемлемая часть внешнего облика девушки, подчёркивающая её причастность к миру красоты. Образ *душистого венка* перекликается с образом *короны звездной*: «...Моя малютка снилась мне в *короне звездной*» [Фет, 1937: 171], где *корона звездная* – символ мира красоты («Ах, дитя, к тебе привязан...», 1843).

Следовательно, символическое сочетание *душистый венец*, многослойное по своей смысловой наполненности, появляется в позднем стихотворении Фета как итог развития темы светлого начала в мире – оно воплощено в образе земной женщины.

Стихотворения «Если радует утро тебя...» 1887 года и «Роями поднялись крылатые мечты...» 1889 года посвящены возможностям искусства и впечатлениям жизни как его источнику, то есть *душистой пище* [Фет, 1937: 233] поэзии. Сочетание *вечно душистая роза* [Фет, 1937: 224] здесь – символ быстро исчезающей красоты природы, запечатлённой «в стихе» навек.

Сочетание *сплошной душистый цвет садовый* в стихотворении «Давно ль на шутки вызывала...» 1890 года выглядит как аллюзия из ранних стихотворений Фета о весне, а слово *душистый* здесь употребляется одновременно и в прямом камерном значении ‘пахучий’, и в переносном – ‘столь замечательный, как аромат весеннего сада’ – как характеристика весеннего состояния мира. Неожиданно появляющаяся картина весны в стихотворении, посвящённом психологии человека, столь полна и свежа сама по себе, что не может

восприниматься как символическая, – параллелизм состояний природа и человека даёт возможность понять его психологию:

– Друг, не зови её суровой.  
Что снегом ты холодным счёл, –  
Сплошной душистый цвет садовый,  
Весенний вздох и счастье пчёл. [Фет, 1937: 235]

Таким образом, целых три стихотворения из этой группы посвящены теме назначения поэзии и возможностей поэта, а слово *душистый* в них приобретает совершенно новое по сравнению с предыдущими периодами звучание и используется по-новому, в сложном наложении разных его значений, все больше приобретая символический характер. Использование же слова *душистый* в последнем из рассмотренных стихотворений, пожалуй, можно назвать уникальным в поэзии Фета.

## II

Особую группу образуют слова, употребляющиеся с определением *душистый* и указывающие на женские волосы, причёску: *локон*, *волоса* и т.п. Вот в каких произведениях они встречаются.

### Стихотворения 1840–1856 гг.

Найдено три стихотворения этого периода со словом *душистый*: как свойственно поэзии Фета, при сходстве сочетаний со словом *душистый*, совершенно одинакового словоупотребления все же нет.

В стихотворении из раздела «Элегии и думы» «Когда мечтательно я предан тишине» 1847 года встречаем выражение *волоса душистые* [Фет, 1937: 4]. Строка «Твой *душистый*, твой послушный *локон*, развиваясь, падает на плечи» [Фет, 1937: 92] повторяется в начале и в конце стихотворения «Фантазия» 1846 года, привнося в его строй музыкальный ритм (раздел «Мелодии») и особую смысловую и ритмическую завершенность. «*Прядь душистая волос*» [Фет, 1937: 182] в стихотворении «Муза» 1854 года (раздел «Разные стихотворения») принадлежит музе поэта, хотя Фет и «подчеркивает в своей музе ... простые и милые черты, которые могут быть принадлежащими не столько нетленной богине, сколько простой женщине», по наблюдению Н.М. Мышьяковой [Мышьякова, 2004: 63].

Так постепенно прилагательное *душистый* становится одним из «знаковых» слов поэзии Фета.

Однако во всех трех стихотворениях нет выходящего на первый план идеала земной возлюбленной и любви как высшей ценности, в связи с этим и слово *душистый* имеет прямое значение, без подчеркнутой выделенности характеризуемого им явления.

Среди стихотворений, созданных в период с 1857 по 1875 г., нет ни одного, где бы слово *душистый* относилось к женской причёске.

### Стихотворения 1876–1892 гг.

В этот период написано единственное стихотворение, соответствующее рассматриваемому виду произведений, «Только в мире и есть...», датированное 3 апреля 1883 года и помещенное в раздел «Мелодии». В нем находим уже упоминавшуюся строку *душистый милой головки убор* [Фет, 1937: 111]. Четыре строфы стихотворения, начинающиеся одинаково: «Только в мире и есть...» – постепенно приводят, по замечанию М.Л. Гаспарова, к мысли о невероятной сосредоточенности лирического героя стихотворения на единственном для него бесконечно любимом женском образе, в котором дорого даже то, что обычно не считается возвышенным и удивительным («влево бегущий пробор») [Гаспаров, 2001: 41]. В таком контексте слово *душистый* не только выступает в своем прямом значении, характеризуя один из многочисленных приятно пахнущих предметов, но и является «знаком» уникального.

## III

Определение *душистый* в стихотворении «Ты видишь, за спиной косцов...» 1864 года относится к слову *ужин*, что является единичным фактом в поэзии Фета и заставляет обратить на него особое внимание.

Это стихотворение из раздела «Лето» интересно соединением рассказов о завершении работы косцов с включением бытовых реалий и о созерцании сменяющихся картин постепенного наступления вечера, в частности вечернего неба. Н.Н. Скатов в работе «Некрасов и Фет» писал о «зарисовках деревенского быта и приметах крестьянского труда», встречающихся в стихотворениях Фета [Скатов, 1986: 179], и в связи с этим о демократизме Фета [Скатов, 1986: 177]. Это явление представляется важным для определения характера творческого метода Фета и его эволюции. Интересно также в этом стихотворении, каким



образом описано окончание работы косцов и наступление ужина и вечера, – всё это содержание передано одной импрессионистически сочной деталью:

Ты видишь, за спиной косцов  
Сверкнули косы блеском чистым...  
[Фет, 1937: 68]

В стихотворении даётся характерный для произведений Фета ряд далёких друг от друга явлений и, однако, сосуществующих. В этот ряд включены и конкретные слова, указывающие на бытовые понятия («косы», «пар котлов», «ужин душистый»), и названия абстрактных понятий, переданные словами в переносном значении («душа смиренная», «дыханье ночи»), и названия, передающие черты летней земной природы («ряд цветов», «тень и аромат», «туч края»), и слова, обозначающие явления космические, из мира Вселенной («дня светило», «звёздный полог»).

Мотив стихотворения создаётся переключкой ключевых слов, передающих зрительные впечатления и ароматы: «лиловый дым» – «тень» – «звёздный полог» и «душистый» – «пахучий» – «аромат». Из таких компонентов складывается «дыханье ночи», которое свободный созерцатель ощущает как явление жизни мироздания.

Известны два черновых варианта первых строк этого стихотворения, по которым можно судить о движении мысли поэта:

Ты видишь, за спиной косцов  
Сверкнула сталь в закате ярком,  
И поздний дым от их котлов  
Упитан праздничным приварком.

Ты видишь, за спиной косцов  
Сверкнула сталь лучом багровым,  
И поздний пар от их котлов  
Упитан ужином здоровым. [Фет, 1937: 640]

Уточнялись, как видим, две строки: вторая и четвёртая. В результате из описания кос во второй строке ушла *багровая яркость заката* и слово *сталь* было заменено на *косы* – картина сделалась более мирной, а указание на время окончания работ усилилось – «сверкнули косы блеском чистым». В то же время при сравнении вариантов особенно заметно стремление поэта передать поразительное впечатление блеска кос в луче за-

ката. (Подобные прорывы, думается, и сближают поэзию Фета с поэзией XX века). Это и сохранилось в окончательном варианте: не в страшноватом слове *багровый*, а усиленное повтором синонимических слов *сверкнули косы блеском*...

Первоначальная же грубая натуралистичность четвёртой строки, включавшей слово *приварок*, позже чуть смягчённая в выражении *ужин здоровый*, исчезла с появлением эпитета *душистый*, сразу занявшего место в ряду слов этого стихотворения, передающих чувственные ощущения. Кроме того, слово *душистый* принадлежит миру поэзии Фета, а значит, употребленное в любом сочетании, вызывает многообразные ассоциации в общем контексте творчества поэта.

#### IV

Некоторые важнейшие итоги нашего небольшого исследования сходны с результатами, полученными при исследовании других ключевых слов поэзии А.А. Фета, в частности слова «звезда» и слова «грач». Так, прилагательное *душистый* употребляется наиболее часто в стихотворениях первого периода творчества А.А. Фета в многообразных сочетаниях, при этом превалирует употребление слова в прямом значении. (В стихотворениях 1876–1892 гг., в отличие от более ранних, часто вместо прилагательного *душистый* употребляется *благовонный*.) Среди стихотворений третьего периода есть такие, где сочетание со словом *душистый* приобретает характер символа: это стихи о назначении поэзии. Возможно, такие изменения в употреблении прилагательного *душистый* отражают утрату естественности восторженной реакции на явления окружающего мира. Одновременно в произведениях Фета становится больше размышлений и философских обобщений, в частности о назначении поэзии. Особую значимость приобретает образ женщины, выходящий на первый план в поздних стихотворениях, и любовь, осознаваемая как высшая ценность жизни. С этим и связано появление слов-символов в поздней лирике Фета.

Интересно, что слово «звезда» тоже употребляется в стихотворениях, созданных Фетом с 1841 по 1856 год, чаще, чем в более позднее время, тоже в необычайно многообразных сочетаниях и чаще всего (не всегда!) в прямом значении, а в поздние годы приобретает символический смысл [Лукинова, 2010: 46–48]. О той же тенденции по



отношению к употреблению слова «грач» в поэзии Фета пишет исследовательница Эмили Кленин в первой части своей книги *The poetics by Afanasy Fet* («Поэтика Афанасия Фета»): «In the 1840s, Fet's rooks were vernal – more precisely, Fet's rook. In the spring rooks show up one at a time, seeking food for their young, often in cultivated fields. That is what they do in northern Europe, and that is what they do in early Fet. His later work is different. He is often considered a nature poet, but the late Fet had small use for nature for its own sake. He used it symbolically» [Klenin, 2002:32, 33]. (В 40-е годы фетовские грачи (вернее, фетовский грач) были весенними. Прилет грачей является признаком весны, когда грачи часто бродят по вспаханным полям, разыскивая корм для птенцов. Так они ведут себя в странах северной Европы, и так они ведут себя в ранних произведениях Фета. Не то в поздних его работах. Фета часто считают поэтом, воспевающим природу, но в позднем творчестве, обращаясь к образам природы, он использует их символически. (Пер. Лукиновой А.Р.).

Очень интересен и недостаточно изучен период поэзии Фета 1857–1874 годов, когда поэт писал намного меньше, чем в другие годы. Существует пять стихотворений этого периода творчества с

прилагательным *душистый*, и употребление его своеобразно: значение слова становится необыкновенно емким, непонятным и обедненным вне общего контекста стихотворения. Это прилагательное уже является характеристикой не одного предмета, а общего состояния мира в точно определенный момент времени (в весенний день в стихотворении «Мотылек мальчику») или какой-то существенной части мира (например, леса в стихотворении «Солнце ниже лучами в отвес»).

В произведениях второго периода появляются стихотворения, в которых лирический сюжет разворачивается не «от внешнего мира к душевным настроениям», по замечанию Б.Я. Бухштаба [Фет, 1937:672], что характерно для лирики 1841–1856 гг., а иначе: от повседневных дел к миру природы, несущему спокойствие и ощущение себя частью Вселенной.

Образы земной и космической природы несут сходное содержание в ранней и в поздней лирике Фета. «Душистая роза», «душистая пища», то есть образы из мира земной красоты, созвучны звёздным, однако звёзды – начало исходное. Так, в стихотворении «Угасшим звездам», датированном 6 мая 1890 года, определяется главное в поэзии А.А. Фета – воспевать звёзды – источник красоты мироздания.

#### Библиографический список

1. Фет А.А. Полное собрание стихотворений. – М.: Советский писатель, 1937. – С. 1–897.
2. Мышьякова Н.М. Проблемы поэтики А.А. Фета. Оренбург: Изд. ОГПУ, 2004. – С. 5–134.
3. Пастернак Б.Л. Избранные сочинения. – М., 1998. – С. 6–790.
4. Есенин С.А. Стихотворения. – Минск, Харвест, 2003. – С. 5–415.
5. Фет А.А. Сочинения: В 2-х т. – М.: Худ. лит., 1982. Т. 1. – С. 1–575.
6. Гаспаров М.Л. Фет безглагольный. Композиция пространства, чувства и слова // О русской поэзии: Анализы. Интерпретации. Характеристики. – М., 2001. – С. 27–42.
7. Скотов Н.Н. Некрасов и Фет // Скотов Н.Н. Некрасов. Современники и продолжатели. – М., 1986. – С. 151–196.
8. Лукинова А.Р. Развитие представлений о «невыразимом» в творчестве А.А. Фета // Проблемы филологии: язык и литература. – 2010. – № 2. – С. 33–48.
9. Klenin E. The poetics by Afanasy Fet. Koln, Weimar, Wiena, 2002. P. 1–409.

A.R. LUKINOVA

#### THE WORD «ДУШИСТЫЙ» IN FET'S POETRY

*The present article is devoted to analysis of the word «душистый» usage in Fet's poetry. It is connected with the problem of Fet's oeuvre evolution.*

*Key words: душистый; different senses; symbolically; nature; impression; chronological sequence.*

**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

## ОБРАЗОВАНИЕ ПОЛИСЕМАНТИЧНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С НУЛЕВЫМ СУФФИКСОМ, СОВМЕЩАЮЩИХ ЗНАЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ И СИНТАКСИЧЕСКИХ ДЕРИВАТОВ

*В статье предлагаются критерии выделения нулевых словообразовательных суффиксов. Дается характеристика производящей базе и морфонологическим особенностям образования полисемантичных существительных с нулевым суффиксом, совмещающих значения лексических и синтаксических дериватов. Отмечается продуктивность и регулярность производных с нулевым суффиксом.*

*Ключевые слова: нулевой аффикс, нулевой словообразовательный суффикс, лексический дериват, синтаксический дериват.*

Понятие и термин «нулевая морфема» в языкознании были введены И.А. Бодуэном де Куртенэ. В 1917 г. в работе «Введение в языковедение» он писал: «...мы должны принять непременно тоже м о р ф е м ы «н у л е в ы е», т.е. лишенные всякого произносительно-слухового состава и тем не менее ассоциируемые с известными семасиологическими и морфологическими представлениями.

Так, например, слова *дом, стол, воз, пруд, конь*, ... надо непременно считать двух-морфемными...: *дом-□, стол-□, воз-□, пруд-□*, где □ символизирует собою морфему «нуль». ... Представление именительного падежа единственного числа ассоциировано с морфемой «нуль» [1, 282–283].

Ф.Ф. Фортунатов, сопоставляя окончания одного и того же слова, отмечал, что какая-то из форм парадигмы слова бывает представлена нулевым окончанием. Например: *дом-□, но дом-а; человек-□, но человек-а* [5, 138].

Ученый делает вывод о том, что грамматические формы слова могут образовываться не только наличием аффиксов при основах слова, но грамматические формы может образовывать и «отсутствие всякого аффикса при тех же основах в других словах» [5, 146].

Это явление Ф.Ф. Фортунатов называл отрицательной формальной принадлежностью.

Г.О. Винокур выделял «единства, представляющие собой нуль звука, то есть отсутствие его там, где он есть в параллельных случаях, например: *стол* – нуль звука при *стола, рук* – нуль звука при *рукам, шел* – нуль звука при *шла*» [2, 397].

В настоящее время идеи И.А. Бодуэна де Куртенэ, Ф.Ф. Фортунатова, Г.О. Винокура получили признание не только в академических и вузовских грамматиках, но и в школьных грамматиках, в которых также выделяются нулевые окончания.

Все существующие в современном русском языке нулевые флексии объясняются исторически. Они генетически восходят к материально выраженным окончаниям в древнерусском языке и появились в результате фонетического процесса утраты слабых редуцированных гласных *ъ, ь* на конце слова в XI–XII вв. Так, современные

нулевые окончания в именительном падеже единственного числа существительных *стол*, *боль*, *конь* являются по своему происхождению материально выраженными окончаниями – окончаниями **ь**, **Ь**: *столь*, *боль*, *конь* (в последних двух словах **ь** – редуцированный гласный переднего ряда). На необходимость исторического подхода при выделении нулевых морфем обращал внимание Н.М. Шанский [6, 132].

Кроме нулевых окончаний к нулевым аффиксам относятся и нулевые формообразовательные суффиксы, выделяющиеся также на фоне материально выраженных суффиксов. Так, в современном русском языке значение прошедшего времени глаголов изъявительного наклонения мужского рода единственного числа может передаваться при помощи нулевого суффикса: *нёс-Ø* (ср.: *нес-л-а*, *нес-л-о*, *нес-л-и*), *вёз-Ø* (ср.: *вез-л-а*, *вез-л-о*, *вез-л-и*);

В современном русском языке в форме мужского рода единственного числа прошедшего времени глаголов суффикс **-л-** произносится и пишется только после гласного: *се-л*, *пе-л*, *взя-л*, *чита-л*. После согласных он не произносится и не пишется: *лез-Ø* (ср.: *лез-л-а*, *лез-л-и*), *увез-Ø* (ср.: *увез-л-а*, *увез-л-и*), *грёб-Ø* (ср.: *греб-л-а*, *греб-л-и*), *принес-Ø* (ср.: *принес-л-а*, *принес-л-и*), *испёк-Ø* (ср.: *испек-л-а*, *испек-л-и*).

Отсутствие у современных форм глаголов прошедшего времени в мужском роде формального показателя – суффикса **-л-**, который был в древнерусском языке (*лезлъ*, *увезлъ*, *греблъ*, *принеслъ*, *испеклъ*) и который сохранился в других формах прошедшего времени (*лезла*, *лезли*; *увезла*, *увезли*; *гребла*, *гребли*; *принесла*, *принесли*; *испекла*, *испекли*), можно объяснить следующим. Во всех формах прошедшего времени, кроме мужского рода, суффикс **-л-** находился перед гласными полного образования, поэтому был в сильной позиции. В сильной позиции он сохранялся. В мужском роде суффикс **-л-** стоял перед редуцированным гласным **ь** (*лезлъ* и т.д.), утратившимся в XI–XII вв., так как на конце слова оказался в слабой позиции. До утраты на конце слова слабого редуцированного гласного **ь** в этих формах суффикс **-л-**, поддержанный гласным, был также в сильной позиции и удерживался в произношении и на письме. Но после исчезновения редуцированного гласного **ь** согласный **л** оказался в слабой позиции по звонкости/глухости. Возникло противоречие между фонетическим законом конца

слова, когда на конце слова должны были произноситься только **глухие** шумные согласные, и отсутствием у сонорных парных им глухих шумных согласных. Это противоречие разрешилось в языке тем, что перестал произноситься и согласный **л**. В то же время в форме мужского рода единственного числа после гласных суффикс **-л-**, поддержанный натяжением голосовых связок при произношении предшествующих гласных, сохранился.

Начиная с 60-х годов XX века поднимается вопрос о нулевых словообразовательных суффиксах. В работах В.В. Лопатина, И.С. Улуханова, Е.А. Земской, А.Н. Тихонова и других расширяется область сопоставления и на основании сопоставления таких, например, слов, как *син-ев-а*, *подбор-к-а*, где имеются материально выраженные суффиксы **-ев-**, **-к-**, со словами *синь-Ø*, *подбор-Ø*, имеющими то же лексическое значение, в последних выделяются нулевые словообразовательные суффиксы. Выделение нулевых словообразовательных суффиксов в структуре производных слов возможно только в языковой системе при сопоставлении их со словоформами других производных слов, где то же словообразовательное значение имеет материальное выражение. Например: *синий* – *синь-Ø* – *Ø* (значение «опредмеченного признака» материально не оформлено и передается нулевым суффиксом) и *син-ев-а* (носителем значения «опредмеченного признака» является суффиксальный морф **-ев-**). Ср. толкование данных производных словарями: *синев-а* – синий цвет, *синее пространство* и *синь* – то же, что *синев-а* [4, 623–624].

У отглагольных имен существительных в русском языке значение «отвлеченного действия» в одних случаях может иметь материальное выражение (*разогреть* – *разогреть-ни* [j'э]), а в других – не имеет (*разогреть* – *разогреть-Ø* – *Ø*). При этом словообразовательное значение в обоих случаях аналогичное.

Нулевые словообразовательные суффиксы являются в производных словах, во-первых, путем сопоставления их с производными словами, у которых материально выраженные суффиксы имеют то же словообразовательное значение: *промыв-Ø* – *Ø* и *промыв-к-а*, *промыва-ни* [j'э]). Во-вторых, производные слова входят в ряд образований с тем же значением, у которых суффикс материально не выражается: *нагрев-Ø* – *Ø*, *подогрев-Ø* – *Ø*, *подбор-Ø* – *Ø*. Нулевые словообразовательные

суффиксы часто встречаются у имен существительных, образованных от глаголов.

Е.А. Земская при выделении нулевых словообразовательных суффиксов предлагает учитывать также и словообразовательные отношения между производным и производящим словами. Если к какому-либо слову в языке нет однокоренного слова, которое могло бы стать его производящим, то в данном слове нельзя выделять нулевой словообразовательный суффикс, поскольку оно представляет собой непроединную основу. Например, существительное *гам* с отвлеченным значением должно было бы быть производным от глагола, но в русском языке нет однокоренного глагола, поэтому в этом слове нельзя выделять нулевой словообразовательный суффикс. Учет словообразовательных отношений помогает правильно назвать словообразовательное средство. Так, отглагольное имя существительное *в-ход-Ø-Ø* имеет в своем составе не только нулевой словообразовательный суффикс, но и приставку. Однако в качестве словообразовательного средства здесь выступает только один нулевой суффикс, а приставка входит в производящую основу: *входить* – *вход-Ø-Ø*. Она является словообразовательным средством на предыдущей ступени: *ходить* – *в-ходить*.

Признание существующими нулевых словообразовательных суффиксов позволило дать полное и последовательное описание словообразовательной системы современного русского языка и установить наиболее продуктивный словообразовательный тип. Самой высокой продуктивностью и регулярностью при образовании многозначных отглагольных суффиксальных существительных обладает нулевой суффикс – 368 слов (31%). В современном русском языке полисемантические существительные с нулевым суффиксом наиболее часто образуются от глаголов. Такие существительные группируются в три основных семантических типа:

1. Существительные – лексические дериваты мутационного типа – 48 слов. Например:

*Св́атать* – 1. Предлагать кого-л. в мужья или в жены. *Ему сватают невесту. За него сватают вдову.* *Сват* [сват(а-ть) → сват-Ø] – 1. Тот, кто по поручению жениха или его родителей сватает (в 1 знач.) ему невесту. *Заслатъ сватов.* 2. Отец одного из супругов по отношению к родителям другого супруга. *Отправить внуков в деревню к свату.*

*Воз́ить* – 2. Перемещать, доставлять куда-л. при помощи каких-л. средств передвижения; обозначает действие, совершающееся не в одно время, не за один прием или не в одном направлении. *Зерно возят на элеватор.* *Воз* [воз(и-ть) → воз-Ø] – 1. Повозка (к возить во 2 знач.) с кладью. *Воз со снопами.* 2. Количество груза, помещающееся на такой повозке. *Продал воз пшеницы.*

*Привяз́ать* – 1. Стягивая, прикрепить. *Привязать веревку.* *Привязь* [привяз(а-ть) → привязь-Ø] – 1. Вербка, ремень, цепь, предназначенные привязывать (в 1 знач.) животных к чему-л. *Посадить собаку на привязь.* 2. Место, где кто-л. привязан. *Конная привязь.*

2. Существительные – синтаксические дериваты транспозиционного типа – 116 слов. Например:

*Наговор́ить* – 2. *разг.* Говоря на кого-л., оклеветать, ложно обвинить. *Наговорить на соседа.* 4. Нашептать заклинания, призвав волшебную, магическую силу. *Наговорить на воде.* *Наговор* [наговор(и-ть) → наговор-Ø] – 1. *разг.* Клевета, напраслина (к наговорить во 2 знач.). *Жертва наговора.* 2. Заклинание (к наговорить в 4 знач.). *Лечить наговорами.*

*Подгон́ять* – 1. Гоня, приближать или загонять подо что-л. *Подгонять стадо к реке. Подгонять кур под навес.* 4. Доводить до нужного размера, прилаживать, чтобы подходило одно к другому. *Подгонять стекло к раме.* *Подгон* [подгон(я-ть) → подгон-Ø] – 1. Действие по глаголу подгонять (в 1 знач.). *Подгон стада к реке.* 2. Действие по глаголу подгонять (в 4 знач.). *Подгон паркета.*

*Бол́еть* – 2. Испытывать физическое страдание (о какой-л. части тела). *Голова болит. Сердце болит.* 3. Испытывать нравственное страдание. *Болеть душой за детей.* *Боль* [бол(е-ть) → боль-Ø] – 1. Состояние по глаголу болеть (во 2 знач.). *Зубная боль.* 2. Состояние по глаголу болеть (в 3 знач.). *Душевная боль.* 3. *перен.* Приступ физической боли. *Боль в области печени.*

3. Существительные, которые могут относиться в одних значениях к синтаксическим дериватам транспозиционного типа, а в других – к лексическим дериватам мутационного типа – 204 слова. Это самая многочисленная группа среди многозначных отглагольных существительных с нулевым суффиксом. Например:

*Подкорм́ить* – 1. Кормить немного. *Подкормить птиц.* *Подкорм* [подкорм(и-ть) → подкорм-Ø] – 1. Действие по глаголу подкормить (в 1 знач.).



*Подкорм скота.* 2. То, чем подкармливают. *Жидкий подкорм.*

*Подносить* – 1. Неся, приблизить к чему-л., а также доставить. *Подносить ребенка к окну. Подносить ложку ко рту. Подносить снаряды к оружию.* *Поднос* [поднос(и-ть) → поднос-Ø] – 1. Действие по глаголу подносить (в 1 знач.). *Поднос кирпичей.* 2. Доска или металлический (пластмассовый) лист для подачи еды, для переноски посуды. *Поднос с едой.*

*Загнать* – 1. Гоня, заставить войти куда-л., переместить куда-л. *Загнать овец в хлев. Загон* [загн(а-ть) → загон-Ø] – 1. Действие по глаголу загнать (в 1 знач.). *Принимать участие в загоне коров в хлев.* 2. Огороженное место для скота. *Загон для лошадей.*

Рассмотрим образование полисемантических существительных с нулевым суффиксом, совмещающих значения лексических и синтаксических дериватов. К таким производным относятся:

1. Существительные мужского рода II склонения с нулевым суффиксом, которые мотивируются глаголами совершенного и несовершенного видов I продуктивного класса: *пригрев(а-ть) – пригрев-Ø, заклад(ыва-ть) – заклад-Ø, отклик(а-ть-ся) – отклик-Ø, налив(а-ть) – налив-Ø, запев(а-ть) – запев-Ø, распев(а-ть) – распев-Ø, присев(а-ть) – присев-Ø, подсев(а-ть) – подсев-Ø, обсев(а-ть) – обсев-Ø, недосев(а-ть) – недосев-Ø, высев(а-ть) – высев-Ø, присвист(ыва-ть) – присвист-Ø, пропуск(а-ть) – пропуск-Ø, припуск(а-ть) – припуск-Ø, подпуск(а-ть) – подпуск-Ø, выпуск(а-ть) – выпуск-Ø, наплыв(а-ть) – наплыв-Ø, перепев(а-ть) – перепев-Ø, намыв(а-ть) – намыв-Ø, намек(а-ть) – намёк-Ø, прилив(а-ть) – прилив-Ø, отлив(а-ть) – отлив-Ø, недолив(а-ть) – недолив-Ø, лай'(а-ть) – лай-Ø, подкоп(а-ть-ся) – подкоп-Ø, вклад(ыва-ть) – вклад-Ø, прокат(а-ть) – прокат-Ø, надзир(а-ть) – надзор-Ø, призыв(а-ть) – призыв-Ø, нажим(а-ть) – нажим-Ø, зажим(а-ть) – зажим-Ø, перегиб(а-ть) – перегиб-Ø, подрез(а-ть) – подрез-Ø, спуск(а-ть) – спуск-Ø, спай'(а-ть) – спай-Ø, размыв(а-ть) – размыв-Ø, промыв(а-ть) – промыв-Ø, подмыв(а-ть) – подмыв-Ø, слом(а-ть) – слом-Ø, прогон(я-ть) – прогон-Ø, прогиб(а-ть-ся) – прогиб-Ø, излом(а-ть) – излом-Ø, прокоп(а-ть) – прокоп-Ø, выгул(я-ть) – выгул-Ø, выгон(я-ть) – выгон-Ø; IV продуктивного класса: *вывих(ну-ть) – вывих-Ø, окрик(ну-ть) – окрик-Ø; V продук-**

*тивного класса: сцеп(и-ть) – сцеп-Ø, прицеп(и-ть) – прицеп-Ø, отцеп(и-ть) – отцеп-Ø, строй'(и-ть) – строй-Ø, подсвет(и-ть) – подсвет-Ø, посад(и-ть) – посад-Ø, наряд(и-ть)<sup>2</sup> – наряд-Ø<sup>2</sup>, запрос(и-ть) – запрос-Ø, промысл(и-ть) – промысел-Ø, приплав(и-ть) – приплав-Ø, выплав(и-ть) – выплав-Ø, оборот(и-ть) – оборот-Ø, поднос(и-ть) – поднос-Ø, перенос(и-ть) – перенос-Ø, нанос(и-ть) – нанос-Ø, занос(и-ть) – занос-Ø, донос(и-ть) – донос-Ø, вынос(и-ть) – вынос-Ø, взнос(и-ть) – взнос-Ø, обмолот(и-ть) – обмолот-Ø, вымолот(и-ть) – вымолот-Ø, замес(и-ть) – замес-Ø, улов(и-ть) – улов-Ø, перелив(а-ть) – перелив-Ø, выкуп(и-ть) – выкуп-Ø, укос(и-ть) – укос-Ø, прокос(и-ть) – прокос-Ø, покос(и-ть) – покос-Ø, подкорм(и-ть) – подкорм-Ø, накат(и-ть) – накат-Ø, свод(и-ть) – свод-Ø, привод(и-ть) – привод-Ø, перевод(и-ть) – перевод-Ø, обвод(и-ть) – обвод-Ø, взвод(и-ть) – взвод-Ø, недовес(и-ть) – недовес-Ø, привоз(и-ть) – привоз-Ø, ввод(и-ть) – ввод-Ø, ушиб(и-ть) – ушиб-Ø, ход(и-ть) – ход-Ø, сход(и-ть) – сход-Ø, проход(и-ть) – проход-Ø, подход(и-ть) – подход-Ø, переход(и-ть) – переход-Ø, обход(и-ть) – обход-Ø, выход(и-ть) – выход-Ø, вход(и-ть) – вход-Ø, сруб(и-ть) – сруб-Ø, разруб(и-ть) – разруб-Ø, переруб(и-ть) – переруб-Ø, обруб(и-ть) – обруб-Ø, надруб(и-ть) – надруб-Ø, спил(и-ть) – спил-Ø, распил(и-ть) – распил-Ø, пропил(и-ть) – пропил-Ø, подпил(и-ть) – подпил-Ø, надпил(и-ть) – надпил-Ø, пал(и-ть) – пал-Ø, разлом(и-ть-ся) – разлом-Ø, пролом(и-ть) – пролом-Ø, перелом(и-ть) – перелом-Ø, облом(и-ть-ся) – облом-Ø, укус(и-ть) – укус-Ø, уклон(и-ть-ся) – уклон-Ø, наклон(и-ть) – наклон-Ø, скат(и-ть) – скат-Ø, перекат(и-ть) – перекат-Ø, поворот(и-ть) – поворот-Ø, перевоз(и-ть) – перевоз-Ø, привал(и-ть) – привал-Ø, развал(и-ть) – развал-Ø, провал(и-ть) – провал-Ø, повал(и-ть) – повал-Ø, перевал(и-ть) – перевал-Ø, отвал(и-ть) – отвал-Ø, обвал(и-ть-ся) – обвал-Ø, завал(и-ть) – завал-Ø, выброс(и-ть) – выброс-Ø, залож(и-ть) – залог-Ø, вымысл(и-ть) – вымысел-Ø, раскат(а-ть) – раскат-Ø; непродуктивных классов: *слет(е-ть-ся) – слёт-Ø, вырез(а-ть) – вырез-Ø, переплес(ти) – переплёт-Ø, плак(а-ть) – плач-Ø, упер(е-ть) – упор-Ø, запер(е-ть) – запор-Ø, отпас(ть) – отпад-Ø, размол(о-ть) – размол-Ø, помол(о-ть) – помол-Ø, налет(е-ть) – налёт-Ø, укол(о-ть) – укол-Ø, прокол(о-ть-ся) – прокол-Ø, отрез(а-ть) – отрез-Ø, стечь – сток-Ø,**

истечь – исток-Ø, срез(а-ть) – срез-Ø, разрез(а-ть) – разрез-Ø, прорез(а-ть) – прорез-Ø, порез(а-ть) – порез-Ø, перерез(а-ть) – перерез-Ø, надрез(а-ть) – надрез-Ø, разорв(а-ть) – разрыв-Ø, прорв(а-ть) – прорыв-Ø, порв(а-ть-ся) – порыв-Ø, перерв(а-ть) – перерыв-Ø, оборв(а-ть) – обрыв-Ø, надорв(а-ть) – надрыв-Ø, спас(ть) – спад-Ø, распад(а-ть-ся) – распад-Ø, перепас(ть) – перепад-Ø, слив(а-ть) – слив-Ø, съех(а-ть-ся) – съезд-Ø, разъех(а-ть-ся) – разъезд-Ø, проех(а-ть) – проезд-Ø, подъех(а-ть) – подъезд-Ø, переех(а-ть) – переезд-Ø, выех(а-ть) – выезд-Ø, въех(а-ть) – въезд-Ø, сдвиг(а-ть) – сдвиг-Ø, перегон(я-ть) – перегон-Ø, загн(а-ть) – загон-Ø, выбр(а-ть) – выбор-Ø, течь – ток-Ø, притечь – приток-Ø, натечь – натёк-Ø, рассказ(а-ть) – рассказ-Ø, пересказ(а-ть) – пересказ-Ø, посе(ж'а-ть) – посе-Ø.

Конечные гласные основы инфинитива усекаются. Усекаются также финальная часть **-ну-** у глаголов IV продуктивного класса и финальная часть **-ыва-** у глаголов I продуктивного класса. Мягкие согласные конца усеченной основы инфинитива регулярно чередуются с парными им твердыми: *выбро[с'](у-ть) – выбро[с]-Ø, зава[л'](у-ть) – зава[л]-Ø, обва[л'](у-ть-ся) – обва[л]-Ø, отва[л'](у-ть) – отва[л]-Ø, перева[л'](у-ть) – перева[л]-Ø, нова[л'](у-ть) – нова[л]-Ø, прова[л'](у-ть) – прова[л]-Ø, разва[л'](у-ть) – разва[л]-Ø, прива[л'](у-ть) – прива[л]-Ø, перево[з'](у-ть) – перево[з]-Ø, поворо[т'](у-ть) – поворо[т]-Ø, перека[т'](у-ть) – перека[т]-Ø, ска[т'](у-ть-ся) – ска[т]-Ø, нахло[н'](у-ть) – нахло[н]-Ø, укло[н'](у-ть-ся) – уклон[н]-Ø, уку[с'](у-ть) – уку[с]-Ø, обло[м'](у-ть-ся) – обло[м]-Ø, перело[м'](у-ть) – перело[м]-Ø, проло[м'](у-ть) – проло[м]-Ø, разло[м'](у-ть-ся) – разло[м]-Ø, па[л'](у-ть) – па[л]-Ø, надпи[л'](у-ть) – надпи[л]-Ø, подпи[л'](у-ть) – подпи[л]-Ø, пропи[л'](у-ть) – пропи[л]-Ø, распи[л'](у-ть) – распи[л]-Ø, спи[л'](у-ть) – спи[л]-Ø, надру[б'](у-ть) – надру[б]-Ø, обру[б'](у-ть) – обру[б]-Ø, переру[б'](у-ть) – переру[б]-Ø, разру[б'](у-ть) – разру[б]-Ø, сру[б'](у-ть) – сру[б]-Ø, вхо[д'](у-ть) – вхо[д]-Ø, выхо[д'](у-ть) – выхо[д]-Ø, обхо[д'](у-ть) – обхо[д]-Ø, перехо[д'](у-ть) – перехо[д]-Ø, подхо[д'](у-ть) – подхо[д]-Ø, прохо[д'](у-ть) – прохо[д]-Ø, схо[д'](у-ть) – схо[д]-Ø, хо[д'](у-ть) – хо[д]-Ø, ушиб[б'](у-ть) – ушиб[б]-Ø, вво[д'](у-ть) – вво[д]-Ø, приво[з'](у-ть)*

– приво[з]-Ø, недо[в]е[с'](у-ть) – недо[в]е[с]-Ø, взво[д'](у-ть) – взво[д]-Ø, обво[д'](у-ть) – обво[д]-Ø, перево[д'](у-ть) – перево[д]-Ø, приво[д'](у-ть) – приво[д]-Ø, сво[д'](у-ть) – сво[д]-Ø, нака[т'](у-ть) – нака[т]-Ø, подкор[м'](у-ть) – подкор[м]-Ø, поко[с'](у-ть) – поко[с]-Ø, проко[с'](у-ть) – проко[с]-Ø, уко[с'](у-ть) – уко[с]-Ø, выку[п'](у-ть) – выку[п]-Ø, уло[в'](у-ть) – уло[в]-Ø, заме[с'](у-ть) – заме[с]-Ø, вымоло[т'](у-ть) – вымоло[т]-Ø, обмоло[т'](у-ть) – обмоло[т]-Ø, взно[с'](у-ть) – взно[с]-Ø, выно[с'](у-ть) – выно[с]-Ø, доно[с'](у-ть) – доно[с]-Ø, зано[с'](у-ть) – зано[с]-Ø, нано[с'](у-ть) – нано[с]-Ø, перено[с'](у-ть) – перено[с]-Ø, подно[с'](у-ть) – подно[с]-Ø, оборо[т'](у-ть) – оборо[т]-Ø, выпла[в'](у-ть) – выпла[в]-Ø, припла[в'](у-ть) – припла[в]-Ø, промыс[л'](у-ть) – промыс[л]-Ø, запро[с'](у-ть) – запро[с]-Ø, наря[д'](у-ть) – наря[д]-Ø, подса[д'](у-ть) – подса[д]-Ø, подсве[т'](у-ть) – подсве[т]-Ø, отце[п'](у-ть) – отце[п]-Ø, прце[п'](у-ть) – прице[п]-Ø, сце[п'](у-ть) – сце[п]-Ø, прого[н'](я-ть) – прого[н]-Ø, выго[н'](я-ть) – выго[н]-Ø, перего[н'](я-ть) – перего[н]-Ø, выгу[л'](я-ть) – выгу[л]-Ø. В нескольких словах с компонентом **-ехать** чередование /х/–/зд/: *вье[х](а-ть) – вье[зд]-Ø, вые[х](а-ть) – вые[зд]-Ø, перее[х](а-ть) – перее[зд]-Ø, подье[х](а-ть) – подье[зд]-Ø, прое[х](а-ть) – прое[зд]-Ø, разье[х](а-ть-ся) – разье[зд]-Ø, съе[х](а-ть-ся) – съе[зд]-Ø*. В некоторых случаях происходят чередования /с/–/т/, /с/–/д/. У существительных появляются те согласные, которые формируют основу будущего времени мотивирующего глагола: *перепле[с](ти), перепле[т](ут) – переплёт[т]-Ø; спа[с](ть), спа[д](ут) – спа[д]-Ø; перепа[с](ть), перепа[д](ут) – перепа[д]-Ø; отпа[с](ть), отпа[д](ут) – отпа[д]-Ø*. В отдельных образованиях чередуются /к/–/ч'/, /ж/–/з/, /й'/–/в/: *пла[к](а-ть) – пла[ч']-Ø, зало[ж](у-ть) – зало[з]-Ø, посе[ж'](а-ть) – посе[в]-Ø*. Все указанные выше чередования согласных происходят на морфемном шве перед нулевым суффиксом в морфах производящей основы. Чередования гласных наблюдаются не на морфемном шве в корневых морфах: /э/–/о/: *перепл[э]с(ти) – перепл[о]т-Ø (переплёт), нал[э]т(е-ть) – нал[о]т-Ø, (налёт), сл[э]т(е-ть-ся) – сл[о]т-Ø, (слёт), нам[э]к(а-ть) – нам[о]к-Ø, (намёк), нат[э]чь – нат[о]к-Ø, (натёк), при-*

*т[э]чь – прит[о]к-Ø, т[э]чь – т[о]к-Ø, ист[э]чь – ист[о]к-Ø, ст[э]чь – ст[о]к-Ø, зап[э]р(е-ть) – зап[о]р-Ø, уп[э]р(е-ть) – уп[о]р-Ø; “нуль звука – /и/(ы): разорв(а-ть) – разр[ы]в-Ø, надорв(а-ть) – надр[ы]в-Ø, оборв(а-ть) – обр[ы]в-Ø, перерв(а-ть) – перер[ы]в-Ø, порв(а-ть-ся) – пор[ы]в-Ø, прорв(а-ть) – прор[ы]в-Ø; “нуль звука – /о/: выбр(а-ть) – выб[о]р-Ø, загну(а-ть) – загну[о]н-Ø; “нуль звука – /э/: вымысл(и-ть) – вымысл[э]л-Ø, промысл(и-ть) – промысл[э]л-Ø; /и/ – /о/: надз[и]р(а-ть) – надз[о]р-Ø.*

Чередования на морфемном шве в аффиксальных морфах могут происходить на границе приставки и корня. В словах с компонентом *-рвать* в приставках – чередование “/о/ – нуль звука”: *раз[о]рв(а-ть) – разрыв-Ø, над[о]рв(а-ть) – надрыв-Ø, об[о]рв(а-ть) – обрыв-Ø*. Наличие или отсутствие гласного *о* в префиксах зависит от последующего корневого морфа: если корневой морф является односложным и в нём самом происходит чередование гласного с нулем звука, то префикс выступает в виде двух алломорфов – с гласным *о* и без гласного. Причем алломорф с гласным *о* в префиксе закономерно появляется в тех случаях, когда в корневом морфе есть нуль звука. Если же односложный корневой морф содержит гласный, то префикс представлен алломорфом без гласного.

У д а р е н и е. У существительных с префиксом **вы-** ударение на префиксе независимо от места ударения у мотивирующего глагола: *выходить – выход-Ø, выпускать – выпуск-Ø, выгонять – выгон-Ø, выносить – вынос-Ø, высевать – высев-Ø, вырезать – вырез-Ø, выбросить – выброс-Ø, выкупить – выкуп-Ø, вымолотить – вымолот-Ø, выплавить – выплав-Ø, выгулять – выгул-Ø, выехать – выезд-Ø, выбрать – выбор-Ø, вывихнуть – вывих-Ø, вымыслить – вымысел-Ø*. Ударение на слоговом префиксе у существительных с корневыми морфами *-пуск(а-ть)* и *-мысл(и-ть)*: *пропускать – про́пуск-Ø, подпускать – под́пуск-Ø, припускать – при́пуск-Ø, промыслить – про́мысел-Ø*, а также в следующих образованиях: *откликаться – от́клик-Ø, окри́кнуть – окрик-Ø, присвистывать – при́свист-Ø*. Во всех остальных случаях ударение у производных существительных на предсуффиксальном слоге корневого морфа независимо от места ударения у мотивирующего глагола: *замесить – замес-Ø, оборвать – обрыв-Ø, надорвать – надрыв-Ø, разорвать – разрыв-Ø, надзирать – надзор-Ø, загнать – за-*

*гон-Ø, перервать – перерыв-Ø, порваться – порыв-Ø, прорвать – прорыв-Ø, упереть – упор-Ø, запереть – запор-Ø, намереть – намер-Ø, налететь – налет-Ø, переплестись – переплёт-Ø, заложить – залог-Ø, перегонять – перегон-Ø, прогонять – прогон-Ø, прицепить – прицеп-Ø, отцепить – отцеп-Ø, подсветить – подсвет-Ø, подсадить – подсад-Ø, нарядить – наряд-Ø, запросить – запрос-Ø, оборотить – оборот-Ø, подносить – поднос-Ø, переносить – перенос-Ø, наносить – нанос-Ø, заносить – занос-Ø, доносить – донос-Ø, обмолотить – обмолот-Ø, уловить – улов-Ø, укусить – укус-Ø, прокосить – прокос-Ø, покосить – покос-Ø, подкормить – подкорм-Ø, накатить – накат-Ø, приводить – привод-Ø, переводить – перевод-Ø, обводить – обвод-Ø, привозить – привоз-Ø, ушибить – ушиб-Ø, проходить – проход-Ø, подходить – подход-Ø, переходить – переход-Ø, обходить – обход-Ø, разрубить – разруб-Ø, перерубить – переруб-Ø, обрубить – обруб-Ø, надрубить – надруб-Ø, распилить – распил-Ø, пропилить – пропи́л-Ø, подпилить – подпи́л-Ø, надпилить – надпи́л-Ø, разломиться – разлом-Ø, проломить – пролом-Ø, переломить – перелом-Ø, обломиться – облом-Ø, укусить – укус-Ø, уклониться – уклон-Ø, наклонить – наклон-Ø, перекачать – перекач-Ø, поворачивать – поворот-Ø, перевозить – перевоз-Ø, приваливать – привал-Ø, разваливать – развал-Ø, проваливать – провал-Ø, поваливать – повал-Ø, переваливать – перевал-Ø, отваливать – отвал-Ø, обваливать – обвал-Ø, заваливать – завал-Ø, пересказать – перескаж-Ø, рассказать – рассказ-Ø, распасться – распад-Ø, проколоться – прокол-Ø, уколоться – укол-Ø, помолоть – помол-Ø, размолоть – размол-Ø, раскатать – раскат-Ø, переливать – перелив-Ø, прогибаться – прогиб-Ø, прокопать – прокоп-Ø, изломать – излом-Ø, подмывать – подмыв-Ø, промывать – промыв-Ø, размывать – размыв-Ø, перегибать – перегиб-Ø, зажимать – зажим-Ø, нажимать – нажим-Ø, призывать – призы́в-Ø, прокатать – прокат-Ø, подкопаться – подкоп-Ø, недоливать – недолив-Ø, отливать – отли́в-Ø, приливать – прилив-Ø, намыывать – намы́в-Ø, перепевать – перепев-Ø, напльвывать – наплыв-Ø, недосевать – недосев-Ø, обсевать – обсев-Ø, подсевать – подсев-Ø, присевать – присев-Ø, распевать – распев-Ø, запевать – запев-Ø, наливать – налив-Ø, пригревать – пригрев-Ø,*



*истечь* – *исток-Ø*, *притечь* – *приток-Ø*, *натечь* – *натёк-Ø*, *посеять* – *посев-Ø*, *отпасть* – *отпад-Ø*, *перепасть* – *перепад-Ø*, *разъехаться* – *разъезд-Ø*, *проехать* – *проезд-Ø*, *подъехать* – *подъезд-Ø*, *переехать* – *переезд-Ø*, *приплавить* – *приплав-Ø*, *недовесить* – *недовес-Ø*, *закладывать* – *заклад-Ø*, *отрезать* – *отрез-Ø*, *разрезать* – *разрез-Ø*, *прорезать* – *прорез-Ø*, *порезать* – *порез-Ø*, *перерезать* – *перерез-Ø*, *надрезать* – *надрез-Ø*, *подрезать* – *подрез-Ø*.

2. Существительные женского рода I склонения с нулевым суффиксом, которые мотивируются глаголами совершенного и несовершенного видов V продуктивного класса: *оплат(и-ть)* – *оплат-Ø-а*, *доплат(и-ть)* – *доплат-Ø-а*, *переплат(и-ть)* – *переплат-Ø-а*, *недоплат(и-ть)* – *недоплат-Ø-а*, *приплат(и-ть)* – *приплат-Ø-а*, *перемен(и-ть-ся)* – *перемен-Ø-а*, *замен(и-ть)* – *замен-Ø-а*, *смен(и-ть)* – *смен-Ø-а*, *переправ(и-ть)* – *переправ-Ø-а*, *оборон(и-ть)* – *оборон-Ø-а*, *притрав(и-ть)* – *притрав-Ø-а*, *протрав(и-ть)* – *протрав-Ø-а*, *запруд(и-ть)* – *запруд-Ø-а*, *скреп(и-ть)* – *скреп-Ø-а*, *езд(и-ть)* – *езд-Ø-а*; реже – глаголами других классов:

I продуктивного класса: *игр(а-ть)* – *игр-Ø-а*, *работ(а-ть)* – *работ-Ø-а*, *пропад(а-ть)* – *проп-а-Ø-а*; III продуктивного класса: *проб(ова-ть)* – *проб-Ø-а*; непродуктивных классов: *пряс(ть)*, *пряд(ут)* – *пряж-Ø-а*, *ес(ть)*, *ед(ят)* – *ед-Ø-а*, *погн(а-ть-ся)* – *погон-Ø-я*, *сечь* – *сеч-Ø-а*.

Конечные гласные основы инфинитива **-и**, **-а** усекаются; у глаголов III продуктивного класса усекается финальная часть **-ова**. Мягкие согласные конца усеченной основы инфинитива перед нулевым суффиксом чередуются с парными или твердыми: *опла[т'](и-ть)* – *опла[т]-Ø-а*, *допла[т'](и-ть)* – *допла[т]-Ø-а*, *перепла[т'](и-ть)* – *перепла[т]-Ø-а*, *недопла[т'](и-ть)* – *недопла[т]-Ø-а*, *припла[т'](и-ть)* – *припла[т]-Ø-а*, *переме[н'](и-ть-ся)* – *переме[н]-Ø-а*, *заме[н'](и-ть)* – *заме[н]-Ø-а*, *сме[н'](и-ть)* – *сме[н]-Ø-а*, *перепра[в'](и-ть)* – *перепра[в]-Ø-а*, *оборо[н'](и-ть)* – *оборо[н]-Ø-а*, *притра[в'](и-ть)* – *притра[в]-Ø-а*, *протра[в'](и-ть)* – *протра[в]-Ø-а*, *запру[д'](и-ть)* – *запру[д]-Ø-а*, *скреп[н'](и-ть)* – *скреп[н]-Ø-а*, *езд[д'](и-ть)* – *езд[д]-Ø-а*. В *пог[н](а-ть-ся)* – *пого[н']-Ø-я*, чередуются /н/–/н'/. Другие чередования согласных: /д/–/ж/ в *пропа[д](а-ть)* – *пропа[ж]-Ø-а*; /с/ – /ж/: *пря[с](ть)*, *пря[д](ут)* – *пря[ж]-Ø-а*; /с/–/д/: *е[с](ть)*, *е[д](ят)* – *е[д]-Ø-а*

(у существительного появляется та согласная, которая формирует основу настоящего времени мотивирующего глагола). Все указанные выше чередования согласных происходят на морфемном шве перед нулевым суффиксом в морфах производящей основы. Не на морфемном шве наблюдается чередование “нуль звука – /о/” в корневом морфе: *погн(а-ть-ся)* – *пог[о]н-Ø-я*.

У д а р е н и е. У производных существительных ударение на предсуффиксальном слоге корневого морфа независимо от места ударения у мотивирующего глагола: *рабо́тать* – *рабо́т-Ø-а*, *прóбовать* – *прóб-Ø-а*, *перепр́авить* – *перепр́ав-Ø-а*, *пр́ясть* – *пр́яж-Ø-а*, *се́чь* – *се́ч-Ø-а*, *пропа́дать* – *пропа́ж-Ø-а*, *скреп́ить* – *скреп́-Ø-а*, *запру́дить* – *запру́д-Ø-а*, *протра́вить* – *протра́в-Ø-а*, *притра́вить* – *притра́в-Ø-а*, *оборо́нить* – *оборо́н-Ø-а*, *смен́иться* – *смен́-Ø-а*, *замен́ить* – *замен́-Ø-а*, *перемен́иться* – *перемен́-Ø-а*, *припла́тить* – *припла́т-Ø-а*, *недопла́тить* – *недопла́т-Ø-а*, *перепла́тить* – *перепла́т-Ø-а*, *допла́тить* – *допла́т-Ø-а*, *опла́тить* – *опла́т-Ø-а*, *погна́ться* – *пого́н-Ø-я*. У нескольких существительных ударение на флексии: *э́здить* – *езда-Ø-а́*, *е́сть* – *ед-Ø-а́*. У существительного *игра* в единственном числе ударение также на флексии, а во множественном числе переходит на корневой морф: *игра́ть* – *игр-Ø-а́*, но *и́гр-Ø-ы*.

3. Существительные женского рода III склонения с нулевым суффиксом, которые мотивируются глаголами совершенного вида непродуктивного класса: *запис(а-ть)* – *запись-Ø*, *подпис(а-ть)* – *подпись-Ø*, *распис(а-ть)* – *ропись-Ø*, *опис(а-ть)* – *опись-Ø*.

Конечные гласные основы инфинитива усекаются. Перед нулевым суффиксом на морфемном шве твердые согласные конца усеченной основы инфинитива чередуются с парными им мягкими: *запи[с](а-ть)* – *запи[с']-Ø*, *подпи[с](а-ть)* – *подпи[с']-Ø*, *распи[с](а-ть)* – *роспи[с']-Ø*, *опи[с](а-ть)* – *опи[с']-Ø*. Чередование гласных /а/ – /о/ наблюдается на морфемном шве в префиксальном морфе производящей основы: *р[а]спис(а-ть)* – *р[о]спись-Ø*.

У д а р е н и е. У производных существительных ударение на первом слоге независимо от места ударения у мотивирующего глагола: *запи́сать* – *за́пись-Ø*, *подпи́сать* – *по́дпись-Ø*, *распи́сать* – *ро́пись-Ø*, *опи́сать* – *о́пись*.

4. Нулевой суффикс содержится также в суще-



ствительном среднего рода П склонен и я *дело*, мотивированном глаголом несовершенного вида I продуктивного класса *делать*: *дел(а-ть)* – *дел-Ø-о*. Конечная гласная основы инфинитива усекается. У д а р е н и е у существительного сохраняется на корневом морфе, как и у мотивирующего глагола: *дѣлать* – *дѣл-Ø-о*.

Наиболее часто отглагольные многозначные существительные с нулевым суффиксом, являющиеся в одних значениях лексическими дериватами мутационного типа, а в других – синтакси-

ческими дериватами транспозиционного типа, образуются от глаголов V и I продуктивных классов, а также непродуктивных классов: V продуктивный класс – 96 слов (47%), I продуктивный класс – 49 слов (24%), непродуктивные классы – 56 слов (27,5%). В единичных случаях многозначные существительные мотивируются глаголами III и IV продуктивных классов: III продуктивный класс – 1 слово (0,5%), IV продуктивный класс – 2 слова (1,0%). Глаголы II продуктивного класса не участвуют в образовании подобных производных.

#### Библиографический список

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию [Текст] / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М., 1963. – Т. 2. – С. 282–283.
2. Винокур Г.О. Формы слова и части речи в русском языке [Текст] / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М., 1959. – С. 397.
3. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование [Текст] / Е.А. Земская. – М., 1973.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М., 1987. – С. 623–624.
5. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды [Текст] / Ф.Ф. Фортунатов. – М., 1956. – Т. 1. – С. 138.
6. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию [Текст] / Н.М. Шанский. – М.: Изд-во Московского университета, 1968. – С.132.

V.N. MUSATOV

#### FORMATION OF POLYSEMANTIC NOUNS WITH THE ZERO SUFFIX COMBINING THE MEANINGS OF LEXICAL AND SYNTACTICAL DERIVATIVES

*The article offers criteria of singling out zero derivational suffixes. It gives characteristic features of the derivational base and morphonological peculiarities of the formation of polysemantic nouns with the zero suffix, which combine meanings of lexical and syntactical derivatives. The author notes productivity and regularity of the derivatives with the zero suffix.*

*Key words: the zero affix, the zero derivational suffix, lexical derivative, syntactical derivative.*

**Е.А. ТАНЫГИНА**, аспирант кафедры иностранных языков  
Курского государственного технического университета  
Тел. 8-915-514-53-62; eabel@yandex.ru

## ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ЗНАНИЯ И НАИМЕНОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ ЧЁРНЫЙ)

*В статье рассматривается проблема соотношения знания и наименования слова с точки зрения концепции индивидуального знания А.А. Залевской и концепции культурного знания Ф. Шарифиана. Приводится описание образа цветообозначения чёрный в сознании носителя современного русской культуры на основании результатов свободного ассоциативного эксперимента.*

*Ключевые слова:* цветообозначение, индивидуальное знание, культурное знание, языковое сознание, лексико-семантический вариант, ассоциация.

Без сомнения можно сказать, что сегодня группа слов-цветообозначений (ЦО) является одной из самых интригующих и перспективных для изучения в лингвистике. Особый интерес представляет и вопрос о том, каким образом наши знания о цвете как физическом и психическом явлении связаны с нашими знаниями о цветонаименованиях. С одной стороны, кажется, что значение ЦО можно легко определить с позиции физики, то есть указав длину волны и интенсивность того или иного цветового оттенка. С этой точки зрения цветовое восприятие является одним для всех групп людей. Однако языковая концептуализация цвета, несмотря на некоторое сходство, отличается в разных культурах. Язык отражает происходящее в сознании, наше же сознание формируется, в частности, и под воздействием окружающей нас культуры. Следовательно, данный подход не может раскрыть всю полноту значения ЦО с точки зрения лингвистики. Так, например, А. Вежбицкая справедливо замечает, что «научное знание оказывается нехватающим, если нас интересует ЗНАЧЕНИЕ и если под значением мы понимаем то, что ЛЮДИ ИМЕЮТ В ВИДУ, когда они употребляют слова» [2, с. 236]. Кроме того, по словам Рассела, «названия цветов использовались за тысячи лет до открытия волновой теории света, и то, что длина волны уменьшается при продвижении по цветовой шкале от красного цвета к фиолетовому, было гениальным открытием» [11, с. 261]. Еще один подход к проблеме описания значения ЦО мы находим в работе А.П. Василевича [1], где к каждому ЦО в ходе эксперимента подбирается соответствующий ему колерный образец, однако и в данном случае не происходит учет того внутреннего смысла, который каждое ЦО имеет для человека. Можно сказать, что в сознании носителя любого языка существует определенный образ цвета. По мнению А.П. Василевича, «отношения между словами-цветонаименованиями и их “смыслами” следует исследовать постольку, поскольку они существуют в сознании носителя языка» [1, с. 7].

Однако важно помнить, что «языковое сознание» имеет много разных уровней и что оно содержит как факты, лежащие на поверхности, так и другие факты, которые скрыты очень глубоко. Важно различать молчаливое знание, которое спрятано в «глубинах» человеческого сознания, но которое можно вытащить на поверхность, и научное знание, которого наивные носители могут просто не иметь и которое не могут обнаружить самые настойчивые поиски. Последнее, в противоположность первому,

не отражается в языке и не играет никакой роли в лингвистическом исследовании. Так, как уже было сказано, обычный носитель языка при употреблении названия того или иного цвета не имеет в виду его физические параметры. Несмотря на косвенные связи с человеческой нейрофизиологией, значения названий цвета (как и значения названий эмоций) представляют собой артефакты культуры.

С точки зрения проблемы соотношения знания и слова интересной представляется концепция индивидуального знания А.А. Залевской, согласно которой языковые знания для индивида существуют не сами по себе, а лишь в контексте его многообразного опыта, формируемого через его личностное переживание и отношение. Слово в данном случае выступает как средство доступа к базе знаний человека, к его информационному тезаурусу. По мнению исследователя, «для носителя языка не существует проблемы “изолированного” слова, поскольку опознать слово как таковое уже означает включить его в контекст предшествующего опыта, то есть во внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в данной культуре в качестве условий для взаимопонимания и в ходе общения и взаимодействия» [7, с. 32]. А.А. Залевская предлагает различать индивидуальное и коллективное знание. При этом под «индивидуальным знанием» понимается не содержание знания, специфичное для того или иного человека (в таком случае автор предлагает использовать термин «личностное знание»), а принципиальные особенности знания как достояния индивида, т.е. знания, формирующегося по закономерностям психической деятельности, но под воздействием и контролем выработанных социумом норм и оценок [5, с. 32].

Функционирование индивидуального знания опирается на многочисленные опоры, такие как «параллельная опора на перцептивный, когнитивный, эмоционально-оценочный (вербальный и невербальный) опыт при взаимодействии всех форм хранения знаний и разнообразных стратегий оперирования знаниями на разных уровнях их осознаваемости» [5, с. 53]. Это принцип одновременного переживания знания/понимания и отношения к этому знанию/пониманию. Все это обеспечивает предметность узнавания и включение опознаваемого во всё более широкие и разнообразные системы связей. Принцип включения во множество связей непосредственно увязан с принципом/ме-

ханизмом ассоциирования и с принципом выхода на образ мира с учетом многообразных выводных знаний (энциклопедических и языковых) на разных уровнях осознания [5, с. 54]. Обратим внимание на то, что принцип ассоциирования связан с широким пониманием ассоциации как связи любого типа на любом уровне психической деятельности человека. Принцип ассоциирования обеспечивает человеку возможность увязывания многих, казалось бы, не имеющих отношения друг к другу объектов на разных уровнях единой перцептивно-когнитивно-аффективной системы (памяти), позволяя решать те самые «плохо сформулированные задачи», с которыми он то и дело сталкивается как в повседневной жизни, так и в научных исследованиях. При этом важно акцентировать внимание на постоянном взаимодействии ряда основополагающих принципов функционирования индивидуального знания, в том числе – опоры на признаки и признаки признаков, включения в разнообразные системы связей на разных уровнях осознаваемости, выхода на картину мира с учетом выводных знаний и т.д. Такое взаимодействие разных принципов само по себе также является одной из фундаментальных особенностей функционирования индивидуального знания (см.: [5, с. 54]).

Мы знаем, что «ассоциации – это психическая реальность, и их исследование столь же важно, как и исследование других реальностей» [7, с. 111]. Более того, «индивидуальная память человека – это хранилище ассоциаций. ... Связываются между собой, т.е. ассоциируются, сливаются вместе в один образ прежде разобщенные образы восприятия, памяти, собственных действий» [5, с. 54].

Ассоциация – это «связь между некими объектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном, опыте. Опыт этот может совпадать с опытом той культуры, к которой мы принадлежим, но всегда является также и сугубо личным, укорененным в прошлом опыте отдельного человека» [10, с. 189]. Так, для любого человека европейской культуры чёрный цвет – это прежде всего цвет траура, тогда как в японской культуре в том же качестве выступает белый цвет. Очевидно, что здесь имеет место некая культурная условность, которую мы называем «символической цвета». При этом для отдельного индивида не важно, почему так сложилось, что именно *чёрный* (или *белый*, или *зелёный*) цвет принято считать цветом печали, поскольку человек рождается в

уже готовый мир. *Чёрный* ассоциируется у нас с трауром, потому что в нашем окружении так принято, потому что мы не встречали кого-либо, у кого *чёрный* не ассоциируется с трауром. Однако в то же самое время отдельный человек может иметь иные, сугубо личностные, ассоциации, связанные с тем же чёрным цветом. Например, с его машиной, костюмом, кучей угля во дворе и т. д. Таким образом, знание индивидуальное и коллективное часто не совпадает или совпадает частично.

Понятие коллективного знания связано с понятием знания культурного. Попытка определения структуры культурного знания была предпринята австралийским ученым Ф. Шарифианом, который предложил модель распределенного эмерджентного культурного знания (*distributed emergent cultural cognition*). Он рассматривает знание как культурно обусловленное, принадлежащее группе, а не отдельным индивидуумам, являющееся результатом взаимодействия людей, принадлежащих к одной культуре. Культурное знание неодинаково распределено между носителями определенной культуры, т.е. отдельные индивиды обладают им в большей или меньшей степени. Следовательно, культурное и индивидуальное знания не являются тождественными. Индивидуальные различия в репрезентации культурного знания объясняют различия его проявления в языке, поведении, артефактах и т.д. [12]. Согласно предложенной модели культурное знание существует на двух уровнях: глобальный уровень включает в себя совокупность знаний, присущих определенной культуре; локальный уровень отражает неравномерность распределения знания между представителями культурной группы. Можно говорить, что локальный уровень Шарифиана – это личностные знания у А.А. Залевской. Результатом социального взаимодействия носителей культуры и в то же время опорой для понимания при таком взаимодействии является культурная концептуализация. Являясь аспектами культурного знания и функционируя на глобальном уровне, культурные концептуализации неравномерно распределены в сознании отдельных индивидов. На глобальном уровне мы имеем некую интегральную характеристику отдельных личностных знаний, и чем эти отдельные личностные знания сильнее коррелируют друг с другом у большего числа представителей данной культуры, тем сильнее закрепление данного знания на глобальном уровне.

Подобный подход Ф. Шарифиана к проблемам взаимосвязи языка, знания и культуры сближает его взгляды с психолингвистической трактовкой индивидуального знания и его репрезентацией в сознании носителей конкретного языка и культуры. Рассматривая язык в единстве трех его основных функций, отражая и социальный характер, и релятивную знаковую природу когнитивных структур индивида, психолингвистический подход к изучению культурных значений сближает и лингвокультурологический, и лингвокогнитивный, и социальный подходы, преодолевая ограничения каждого из них. Как отмечает А.А. Залевская, становление и структурирование индивидуальной картины мира происходит в культуре, через разнообразную (в том числе речевую) совместную деятельность людей при обязательной реализации знаковой функции языка и важнейшей роли системности лексических значений и грамматических отношений, при характеристике дискурса как комплекса структурных, семантических, прагматических и других особенностей [5].

Итак, для того, чтобы выявить значение ЦО, недостаточно просто обратиться к значению, зафиксированному в словаре. Изучение этого значения может быть построено с использованием ассоциативного эксперимента в качестве способа выявления скрытых связей и смыслов, которые окружают различные цветонаименования. Этот метод также помогает выявить специфику индивидуального представления ЦО в сознании носителей языка.

Проведенное нами исследование по изучению ассоциативного поля основных прилагательных – ЦО русского языка подтверждает наличие различий между культурным образом данных цветов и их индивидуальным восприятием рядовыми носителями языка. В качестве испытуемых в данном исследовании выступили студенты первого и второго курсов Курского государственного технического университета в возрасте от 17 до 21 года. Основным методом исследования – метод свободных ассоциаций. В задании испытуемым предлагалось написать первые пришедшие в голову слова на заданные стимулы, количество реакций не ограничивалось.

Рассмотрим в качестве примера прилагательное *чёрный*. С точки зрения физики чёрным является тело, обладающее близким к нулю альбедо – показателем отражения падающего света. В част-



ности, альбеде угля около 0,04. Под культурным знанием в данном случае понимается значение слова, зафиксированное в словаре. Конечно, различные словари часто по-разному трактуют значение одного и того же слова. Однако в целом при изучении словарных статей нескольких авторов можно получить обобщенное представление о культурном знании народа относительно того или иного явления окружающей действительности. В ходе изучения толковых словарей русского языка [3, 4, 8] было выяснено, что данное слово имеет следующие ЛСВ: ЛСВ1 – “цвета сажи, угля”; ЛСВ2 – “темный, более темный по сравнению с обычным цветом (о побывавшем на солнце, испачканном, грязном, потемневшем)”; ЛСВ3 – “предназначенный для каких-л. служебных или бытовых нужд, не главный, не парадный”; ЛСВ4 – “неквалифицированный, подсобный, не требующий высокого мастерства, физически тяжелый или грязный (о работе, труде и т. п.)”; ЛСВ5 – “отрицательный, плохой”; ЛСВ6 – “мрачный, безрадостный, тяжелый, печальный”; ЛСВ7 – “злостный, низкий, коварный, преступный”; ЛСВ8 – “тот, кто имеет кожу чёрного или темного цвета”; ЛСВ9 – “губительный, изнуряющий (о болезни)”; ЛСВ10 – “лживый, грязный, фальшивый (о пиаре)”; ЛСВ11 – “полученный незаконным путем, скрываемый от налогообложения (о доходах, деньгах)”; ЛСВ12 – “связанный со сверхъестественными силами природы или с нечистой силой, с Сатаной, с Дьяволом и способный причинить вред, зло кому-либо; чародейский, колдовской (о магии)”; ЛСВ13 – “не частновладельческий; государственный (на Руси IX–XIII вв.)”.

Можно отметить, что в реакциях испытуемых актуализировались не все зафиксированные в словаре значения слова *чёрный* (в нашем исследовании не отмечено реакций, связанных с ЛСВ13, ЛСВ11, ЛСВ10, ЛСВ4). Так, например, ЛСВ1 и ЛСВ2 по сути представляют собой описание того, какой же цвет в нашей культуре принято считать чёрным. В реакциях же испытуемых отражается индивидуальное знание носителей языка о том, какие предметы для них являются прототипами данного ЦО. Обращает на себя внимание тот факт, что именно данное ЦО является для носителя русского языка наиболее метафоричным, число предметных ассоциаций на этот цвет минимально. Среди предметных ассоциаций на данное ЦО присутствуют следующие реакции (в скобках указано

количество упоминаний): *нефть* (4), *земля* (4), *колёса* (3), *кот* (3), *кофе* (3), *дверь* (2), *экран* (2), *касатка* (1), *свитер* (1), *пепси* (1), *машина* (1), *гитара* (1), *пиджак* (1), *сом* (1), *водолазка* (1), *мышка* (1), *учебник* (1), *галстук* (1), *стол* (1), *свитер* (1), *ободок* (1), *костюм* (1), *мантия* (1), *бархат* (1). Таким образом, в сознании современного молодого человека ЛСВ1 может быть преобразовано в “цвета нефти, земли”. Конечно, с однозначностью этого определения легко поспорить, так как земля в разных частях мира имеет разную окраску. Однако наше исследование проводилось на территории Курска, который располагается в Центрально-Чёрноземном районе нашей страны. С некоторыми допущениями можно сказать, что земля имеет чёрный цвет. Однако мало кто из испытуемых видел нефть своими глазами (которая к тому же совсем не чёрная, а скорее бурая). То есть данное понятие возникло исключительно благодаря выражению «чёрное золото», которое часто употребляют по отношению к нефти. Другим основанием для него могут быть фотографии нефтяных фонтанов или предметов, испачканных нефтью, цвет которых из-за особенности цветопередачи видео- и фотоаппаратуры может быть принят за чёрный.

ЛСВ8 реализуется в реакциях испытуемых не только прямым указанием на человека с определенным цветом кожи (реакции *нигер*, *афроамериканец*), но и указывает на конкретного носителя данного цвета кожи (*Барак Обама*). Хотя ни негр, ни тем более Барак Обама чёрными в понимании этого цвета как такового не являются.

У одних *чёрный* вызывает ассоциацию *жених* (достаточно редкий случай, когда *чёрный* ассоциируется с чем-то действительно имеющим чёрный цвет, в данном случае вспоминается костюм жениха), у других *террорист* (тут скорее коллективное мнение, сформированное показом по телевизору картинок с террористами, головы которых покрыты чёрными платками, – настоящих террористов мало кто видел).

Можно сделать вывод, что многим предметам реального мира «чёрность» приписывается исключительно на основании внутренних понятий о цвете данных предметов. Примерами могут быть та же *земля*, *нефть*, *колёса*, *пепси*. То есть человек «знает», как выглядит настоящий чёрный цвет, и с некоторой долей условности называет *чёрным* предметы, которые чёрными не являются. Мож-

но заметить, что предметы действительно чёрного цвета – это все сплошь рукотворные (такие исключения, как уголь или сажа, встречаются крайне редко в современном мире), то есть сделанные человеком, с его представлениями о *чёрном* (костюм *жениха*, платок *террориста*), а не природой. Ассоциацию *ночное небо*, которое является идеально чёрным, никто из опрашиваемых не упомянул. Возможно, из-за того, что ночь тут ассоциируется с состоянием человека, изменяющимся в соответствии с суточным циклом, а не с объектом или явлением материального мира, поэтому, когда возникает ассоциация *ночь*, человек пытается представить, что он чувствует ночью, так как для него *ночь* не что-то, не связанное с ним (как в случае с предметной ассоциацией), а то, что непосредственно влияет на его жизнь.

Если продолжать разговор о метафорическом восприятии данного ЦО, то обращает на себя внимание негативное отношение респондентов к чёрному цвету, что является отражением культурного знания традиционной символики. Ведь чёрный цвет означает ночь, смерть, раскаяние, разложение, грех и деструктивные силы, тишину и пустоту. «Поскольку чёрный поглощает все остальные цвета, он также выражает отрицание и отчаяние, символизирует горе и оплакивание, а также скорбь» [9, с. 160]. Неудивительно, что среди ассоциаций на данное ЦО присутствуют такие реакции, как: *смерть* (9), *темнота* (5), *траур* (5), *грусть* (3), *мрачный* (3), *горе* (2), *зло* (2), *неизвестность* (2), *печаль* (2), *бедность* (1), *боль* (1), *война* (1), *крах* (1), *ужасный* (1), *мгла* (1), *пустота* (1).

Обращает на себя группа ассоциаций, которые можно объединить под общим названием *похороны*: *смерть*, *траур* (по сути та же смерть, как неразрывно с ней связанное), отчасти *грусть*, *мрачный*, *горе* (для этих состояний смерть не обязательна, но эти состояния являются следствием смерти). Все это отражает зафиксированные в словаре значения рассматриваемого ЦО (см. ЛСВ5 (*ужасный*), ЛСВ6 (*мрачный*, *печальный*) и ЛСВ7 (*зло*)). Однако прослеживаются некоторые особенности употребления, о которых поговорим ниже. Мы обозначили эту группу *похороны*, для того чтобы подчеркнуть, когда человек может столкнуться с тем, что он подразумевает под словами *смерть*, *траур* и т. д. Чёрный сам по себе не связан со смертью, однако он является непременным атрибутом похорон, отличительной

чертой похоронной процессии (даже не обязательно наличие гроба, чтобы определить, что это похороны, достаточно группы людей с элементами чёрного в одежде и с мрачным выражением лица). Логично было бы ожидать именно такую ассоциацию, однако никто её не дал. Данная ассоциация, вполне конкретная, замещается некими абстракциями, такими как *смерть* и *траур*, возможно, именно из-за того, что последние являются в сознании любого человека какими-то эфемерными, применимыми ко всему человечеству, а похороны вполне конкретны, страшны и неприятны (особенно для молодого человека)

Отсюда, возможно, вытекает символическое употребление ЦО (*траур*, *смерть*, *горе*), в целом негативное к нему отношение. Что здесь первично: негативное отношение к чёрному (на уровне физиологических реакций нервной системы человека) и ассоциация его с главным негативом в жизни человека – смертью или негативное отношение к смерти, с которой по каким-то причинам ассоциирован чёрный цвет, а потом уже негативное отношение к ЦО, – ответить сложно. Можно предположить второе, так как только в европейской культурной традиции *чёрный* ассоциируется со смертью. Кроме того, с *чёрным* связаны такие реакции, как *бедность*, *боль*, *война*, *крах*, *неизвестность*, которые одновременно указывают на негативное отношение испытуемых к данным понятиям (ЛСВ5), а с другой стороны, на мрачный и безрадостный характер данных явлений (ЛСВ6).

Таким образом, мы видим, что результаты проведенного нами ассоциативного эксперимента наглядно показывают специфику отражения культурного знания о чёрном цвете в сознании носителя языка. Чёрный цвет как таковой достаточно привлекателен эстетически (что подтверждается такими реакциями, как *яркий*, *стильный*, *деловой*), поэтому многие предметы одежды и быта имеют чёрный цвет, что придаёт им элегантность и внешнюю красоту. Сам цвет является неким идеалом, нельзя быть чернее чёрного, в результате зачастую предметам реального мира, не являющимся чёрными, чёрный цвет приписывают, доводя тем самым до идеала. Если же мы говорим о *чёрном* как о чём-то связанном с внутренним миром человека, то тут можно говорить о резко негативном отношении к *чёрному*, ассоциирующемуся со смертью, страданием, болью и т. д. Возможной причиной этого являются особые условия

формирования культурной среды европейцев, в которой *чёрный* хоть и выглядел красиво, но ничто чёрное, например, нельзя было употребить в пищу. Как аналогию можно привести зубную пасту чёрного цвета: у большинства потребителей она вызывает негативную реакцию (паста как раз и раз-

работана для эксцентричного меньшинства) вплоть до физиологического отвращения, несмотря на то, что выглядит она достаточно красиво. То есть *чёрный*, отделённый от человека и не способный нанести ему вред, – хорошо, *чёрный*, связанный с человеком, – плохо.

#### Библиографический список

1. Василевич А.П. Языковая картина мира цвета. Методы исследования и прикладные аспекты: Диссертация. ... доктора филол. наук. [Текст] / А.П. Василевич – М.: Институт языкознания РАН, 2003. – 95 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание [Текст] / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
3. Гуськова А.П., Сотин Б.В. Популярный словарь русского языка. Толково-энциклопедический (5 тыс. статей) [Текст] / А.П. Гуськова, Б.В. Сотин. – М.: АСТ-Пресс, 2003. – 888 с.
4. Ефремова Т.Ф. Большой современный толковый словарь русского языка. 2006 [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – 180 тыс. статей (к версии Lingvo 12).
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
6. Залевская А.А. Психолингвистические исследования: Слово. Текст: Избранные труды [Текст] / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Текст]: 80 тысяч слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. – Издание 4-е, доп. – М.: ИТИ Технологии, 2007. – 944 с.
9. Светличная Т.Ю. Сравнительные лингвокультурные характеристики цветообозначения и цветовосприятия в английском и русском языках: Диссертация ... канд. филол. наук. [Текст] / Т.Ю. Светличная. – Пятигорск, 2003. – 186 с.
10. Фрумкина Р.М. Психолингвистика [Текст] / Р.М. Фрумкина. – М.: ACADEMIA, 2001. – 320 с.
11. Russell, B. Human knowledge: Its scope and limits [Text] / B. Russel. – N.Y.: Simon and Schuster, 1948. – 524 p.
12. Sharifian, F. Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language [Text] // In R.M. Frank, R. Dirven, T. Ziemke, & E. Bernandez (eds.) Body, Language, and Mind (Vol. 2): Sociocultural Situatedness. – Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2008. – P. 109–136.

E.A. TANYGINA

#### THE PROBLEM OF NAME AND KNOWLEDGE CORRELATION (ON THE BASIS OF RUSSIAN COLOUR TERM ЧЁРНЫЙ (BLACK))

*The article deals with the problem of name and knowledge correlation from the standpoint of A.A. Zalevskaya's conception of individual knowledge and Sharifian's conception of distributed emergent cultural cognition. It gives the description of the image of Russian colour term чёрный (black) in the consciousness of the native bearers of modern Russian culture based on the results of the association experiment.*

*Key words: colour term, individual knowledge, cultural knowledge, linguistic consciousness, lexico-semantic variant, association.*

# ПРАВО

---

**В.И. БЫРЛЭДЯНУ**, кандидат юридических наук, доцент,  
зав. кафедрой гражданского права и гражданского процесса  
Орловского государственного университета  
Тел. 8(4862) 75-21-18

## ПРАВОВАЯ СИСТЕМА СУБЪЕКТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

*В статье исследуется важная для современной юридической науки методологическая проблема конституционно-правового статуса субъектов Российской Федерации. Предлагается авторский подход, в соответствии с которым основой конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации является элементный состав правовой системы субъекта Российской Федерации, уточняются определения конституционных понятий «правовая система России», «правовая система субъекта Российской Федерации», «конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации».*

*Ключевые слова:* конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации, правовая система России, правовая система субъекта Российской Федерации, элементы правовой системы.

Распад СССР и принятие в декабре 1993 года действующей Конституции Российской Федерации повлекли за собой создание новой правовой системы нового государства федеративного типа. Системность и глобальность происходящих на наших глазах политико-правовых, экономических, структурных изменений российской государственности предопределяют общественную значимость исследований правовых явлений в их взаимосвязи и единстве, в том числе разработку актуальной, отвечающей вызовам времени конституционной теории.

Современная Российская Федерация является самым многочисленным федеративным государством по числу входящих в ее состав субъектов. Именно это обуславливает тот факт, что в перечне теоретических и практических проблем конституционного строительства в России на современном этапе государственно-эволюционных процессов, в условиях устойчивого развития федеративных отношений одним из важнейших остается вопрос о статусе субъекта Российской Федерации, о его конституционно-правовом содержании<sup>1</sup>; до сих пор не определен элементный состав конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации, а также вопрос о включенности в конституционно-правовой статус субъекта Федерации его правовой системы<sup>2</sup>. Современными ответами власти на вызовы времени должны стать реальная федерализация, регионализация и делегирование полномочий в субъекты Федерации и муниципалитеты. На наш взгляд, все это возможно лишь при одном условии — четком и научно обоснованном понимании того, что из себя представляет правовая система субъекта Российской Федерации.



Мы наблюдаем постоянный поиск пути оптимального развития системы правовых контактов между федеральными и региональными властями, который чаще всего происходит «на ощупь», без серьезной доктринальной подготовки, без учета «наработанного» современной теоретической юриспруденцией, в том числе и наукой конституционного права. А ведь любой подобный контакт – это взаимодействие и взаимопересечение конституционно-правовых статусов.

Актуальность проблемы конституционно-правового содержания статуса субъекта Российской Федерации обусловлена многими причинами, основными из которых являются:

- противоречивость конституционных норм, определяющих статус субъекта Российской Федерации (провозглашение принципа равноправия субъектов Российской Федерации с одновременным наделением некоторых из них (республик) особыми конституционными правами);

- неопределенность, неясность содержащихся в Конституции Российской Федерации терминов «статус субъекта Российской Федерации», «конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации», «статус республики», «статус края, области, города федерального значения, автономной области и автономного округа»;

- системность расхождений между конституционной моделью организации взаимоотношений между федеральным центром и субъектами Федерации и практикой построения реальных федеративных отношений в Российской Федерации;

- динамика изменений в характере нормативного регулирования федеративных отношений в России (наличие федеральных округов, не предусмотренных Конституцией РФ, создание Государственного Совета, назначение высших должностных лиц субъектов из федерального центра и т.п.).

Можно предположить, что системное восприятие и пристальное внимание к проблематике конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации, уточнение его функциональных, институциональных, системных параметров и подходов к классификации позволят уменьшить правовую «аморфность» во взаимоотношениях между органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Федерации.

В настоящее время конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации находит-

ся в процессе формальной эволюции и при условии создания эффективных правовых механизмов может стать важнейшим фактором устойчивого развития российской государственности. Весьма теоретическая конструкция конституционно-правового статуса может повлиять на практическую модернизацию и актуализацию всего российского государственно-правового механизма. Практика подтверждает тезис Н.А. Богдановой, который следует процитировать полностью: «...Статус в конституционном праве зависит от роли, которую он играет в обозначении и фиксировании состояния участников конституционно-правовых отношений, и подходов к его характеристикам. Но в любом своем проявлении конституционно-правовой статус обладает устойчивостью, относительным постоянством, внутренней согласованностью и системообразующей значимостью. Перечисленные качества конституционно-правового статуса нуждаются в пояснении. Устойчивость такого статуса означает его формализацию в виде совокупности конституционно-правовых норм. В рамках обретенной нормативной формы обеспечивается относительное постоянство содержания регулируемых соответствующими нормами отношений. Однако богатством и разнообразием последних предопределяется многовариантность реализации возможностей, заложенных в конституционно-правовом статусе, допустимость определенных изменений, не влияющих на существенные его стороны. Таким образом, устойчивость и относительное постоянство придают конституционно-правовому статусу своего рода статичность. Внутренняя согласованность как качественный признак конституционно-правового статуса того или иного субъекта проявляется во внутренней взаимосвязи и взаимозависимости отдельных элементов такого статуса. Что касается его системообразующей значимости, то эта черта характеристики предопределяет связи статусов рассматриваемого уровня, различных субъектов конституционно-правовых отношений»<sup>3</sup>.

Как видно из цитаты, профессор Н.А. Богданова выделяет шесть самостоятельных характеристик у любого субъекта правоотношений – носителя конституционно-правового статуса<sup>4</sup>:

1. Устойчивость статуса (формализацию статуса в виде конституционно-правовых норм).

2. Относительное постоянство содержания регулируемых соответствующими конституционными нормами отношений.

3. Относительную статичность статуса, обусловленную устойчивостью и постоянством содержания правоотношений.

4. Многовариантность реализации возможностей, определенную богатством и разнообразием правоотношений, в которых участвует носитель статуса.

5. Внутреннюю согласованность статуса, которая проявляется во внутренней взаимосвязи и взаимозависимости отдельных элементов такого статуса.

6. Системообразующую значимость (в системе статусов различных субъектов конституционно-правовых отношений).

При этом, утверждает Н.А. Богданова, в науке конституционного права статус – это конструкция, соединяющая нормативные характеристики, теоретические представления и практику реализации правовых установлений. Условно его можно именовать доктринальным статусом. Как результат теоретического обобщения такой статус становится научной категорией, раскрывающей сущность и содержание правового состояния того или иного субъекта конституционно-правовых отношений<sup>5</sup>. Такой же подход у А.Н. Лебедева, который полагает, что «... категория «статус субъекта права» обозначает правовое положение субъекта права по отношению к другим субъектам права, с которыми он может вступать в правовое общение»<sup>6</sup>.

Мы придерживаемся позиции, что **конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации представляет собой систему конституционно закрепленных вариантов возможного и должного поведения субъекта Российской Федерации в федеративных правоотношениях**<sup>7</sup>. Следует заметить, что указанные права носят исключительный (уникальный) характер, т.е. принадлежат исключительно субъекту РФ.

Анализ Конституции России позволяет делать вывод, что правовой статус субъектов Российской Федерации (как система вариантов возможного и должного поведения) предусмотрен целым рядом её статей, в частности 1, 4, 5, 11, 15, 16, 65–68, 71–78, 85, 88, 90, 95, 102, 104, 115, 118, 125, 129, 134, 136, 137<sup>8</sup>. Естественно, что далее эти конституционные нормы с разной степенью эффективности детализируются в федеральных конституционных законах, в федеральных законах, в законодательстве самих субъектов Российской Федерации. Согласно концепции Н.А. Богдановой, которую мы цитировали выше, перечисленные статьи

Конституции РФ придают устойчивость конституционно-правовому статусу субъекта РФ и формализуют его и влияют на тип регулируемых отношений.

При этом следует учитывать, что на содержание всех конституционных прав субъекта РФ (и в конечном счете на его конституционно-правовой статус) влияют следующие институциональные особенности конкретного субъекта Федерации, определенные богатством и разнообразием правоотношений, в которых участвует субъект Российской Федерации. К ним мы относим:

1) наличие относительно обособленного населения субъекта Российской Федерации (действующего в соответствии с собственными публично-правовыми интересами, но с учетом публично-правовых интересов населения (народа) всей Российской Федерации) – **исключительное право субъекта РФ**;

2) наличие относительно самостоятельной собственной правовой системы субъекта Российской Федерации, функционирующей в рамках единой правовой системы Российской Федерации, но обладающей уникальными особенностями, присущими каждому конкретному субъекту, – **исключительное право субъекта РФ**;

3) наличие системы права субъекта Российской Федерации, являющейся частью системы права Российской Федерации, – **исключительное право субъекта РФ**;

4) наличие относительно обособленной системы законодательства субъекта Российской Федерации, каждый элемент которой (закон) принимается в строгом соответствии с действующей федеральной системой законодательства, – **исключительное право субъекта РФ**;

5) наличие системы подзаконных нормативных актов, принятых на уровне конкретного субъекта Российской Федерации;

6) наличие системы органов государственной власти субъекта Российской Федерации (законодательных, исполнительных, судебных и иных) – **исключительное право субъекта РФ**;

7) наличие населения в каждом муниципальном образовании, территориально входящем в субъект Российской Федерации (действующего в соответствии с собственными публично-правовыми интересами, но с учетом публично-правовых интересов населения (народа) всей Российской Федерации и населения субъекта Российской Федерации);

8) наличие системы органов местного самоуправления, действующих на территории конкретного субъекта Российской Федерации;

9) наличие системы элементов гражданского общества, действующих на территории конкретного субъекта Российской Федерации.

Можем утверждать, что перечисленные нами девять институциональных систем в совокупности являют собой институциональную структуру современного субъекта Российской Федерации, определяющими факторами для которых являются федеральное законодательство и практика федеративных отношений. При этом методологической проблемой остается вопрос о деконцентрации публичной власти в федеральном центре и системной связанности перечисленных институтов.

Обозначенные проблемы относятся по своей практической и теоретической значимости к фундаментальным, при этом недостаточность изученности, фрагментарность и неоднозначность аргументов и выводов на общем фоне отсутствия специальных конституционно-правовых трудов позволяют говорить о необходимости и целесообразности проведения системного исследования правовой системы субъекта Российской Федерации.

В советской и постсоветской российской правовой науке исследованием правовой системы как самостоятельной правовой категории занимаются, как правило, в рамках отраслевой научной дисциплины специалисты по теории государства и права. В теории государства и права категория «правовая система» традиционно рассматривается в противовес категории «система права», при этом если система права – категория, ограниченная определенными параметрами, то правовая система – «...сложное, собирательное, многоплановое понятие, отражающее всю совокупность юридических явлений, существующих в обществе, весь арсенал правовых средств, находящихся в его распоряжении»<sup>9</sup>.

Отечественные публикации, посвященные изучению правовой системы как самостоятельного правового феномена, стали появляться в 70–80-х годах XX столетия в специализированной периодической печати. Следует отметить работы С.С. Алексеева, В.Н. Кудрявцева, Н.И. Матузова, Ю.А. Тихомирова.

Необходимо подчеркнуть, что интерес отечественных исследователей к категории «правовая система» в постсоветский период развития юрис-

пруденции не соответствует «теоретическому весу» обозначенной научной проблемы. Отметим диссертационные исследования В.Н. Синюкова<sup>10</sup> (Российская правовая система: вопросы теории) 1995 года, Д.С. Корчевского<sup>11</sup> (Современная правовая система Российской Федерации) 2000 года, В.В. Сорокина<sup>12</sup> (Концепция эволюционного развития правовой системы в переходный период) 2003 года, М.Г. Потапова<sup>13</sup> (Право субъекта Российской Федерации в правовой системе России) 2004 года, С.А. Марковой-Мурашовой<sup>14</sup> (Национальная правовая система России и типология правовопонимания) 2006 года, А.К. Черненко<sup>15</sup> (Теоретико-методологические аспекты формирования правовой системы общества) 2007 года.

При этом с сожалением можно констатировать, что ни один из перечисленных авторов не рассматривал правовую систему Российской Федерации в контексте правовых систем субъектов Российской Федерации.

Так, например, М.Г. Потапов рассматривает «право субъекта Российской Федерации» как «...обособленное в рамках общефедерального права структурное единство юридических норм и нормативных правовых актов, которое отражает специфику федеративной формы государственного устройства»<sup>16</sup>.

М.М. Борисова полагает<sup>17</sup>, что структура статуса субъекта Федерации представлена следующими элементами:

1) признаки субъекта Федерации (признаки субъекта Федерации представляют собой необходимую и достаточную совокупность характеристик, позволяющих отразить юридическую природу и сущность данного государственноподобного образования; к признакам субъекта Федерации относятся: состояние субъекта Федерации в федеративном государстве, наличие территории, обладание государственной властью и осуществление ее посредством собственных государственных органов, наличие предметов ведения, системы законодательства, официального наименования и собственных государственных символов);

2) права и обязанности субъекта во взаимоотношениях с иными субъектами права;

3) ответственность субъекта Федерации;

4) гарантии правового статуса субъекта Федерации.

Следует напомнить, что в действующей Конституции России термин «статус» применительно

к федеративным правоотношениям вообще и к субъекту Российской Федерации в частности употребляется несколько раз. Мы встречаем термины «статус республики» (ч. 1 ст. 66), «статус края, области, города федерального значения, автономной области, автономного округа» (ч. 2 ст. 66), «статус субъекта Российской Федерации» (ч. 5 ст. 66), «конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации» (ч. 1 ст. 137). Но какое содержание этих терминов и как они соотносятся друг с другом, ни законодательство, ни конституционная теория ответов не дают.

Как была права Н.А. Богданова, когда говорила о том, что «...будучи отраженными в нормах конституционного права, институциональные характеристики регулируемых ими отношений приобретают форму конституционно-правового статуса»<sup>18</sup>. Развивая ее мысль, мы полагаем, что основу элементного состава конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации составляют институционализированная совокупность исключительных прав и обязанностей субъекта РФ.

На наш взгляд, основными элементами конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации являются:

1. Право на участие в федеративных отношениях с Российской Федерацией в порядке и на условиях, установленных Конституцией России.

2. Право на собственную территорию, входящую в состав территории России.

3. Право на наличие относительно обособленного населения субъекта Российской Федерации (действующего в соответствии с собственными публично-правовыми интересами, но с учетом публично-правовых интересов населения (народа) всей Российской Федерации).

4. Право на формирование и наличие относительно самостоятельной собственной правовой системы субъекта Российской Федерации, функционирующей в рамках единой правовой системы Российской Федерации, но обладающей уникальными особенностями, присущими каждому конкретному субъекту Федерации.

5. Право на формирование и наличие относительно самостоятельной системы права субъекта Российской Федерации, являющейся частью системы права Российской Федерации.

6. Право на формирование и функционирование системы органов государственной власти субъекта Российской Федерации (законодательных, исполнительных, судебных и иных).

7. Право на формирование и наличие относительно обособленной системы законодательства субъекта Российской Федерации, каждый элемент которой (закон) принимается в строгом соответствии с действующей федеральной системой законодательства и действует исключительно на территории субъекта РФ.

8. Право на формирование и наличие системы подзаконных нормативных актов, принятых на уровне конкретного субъекта Российской Федерации в строгом соответствии с действующей федеральной системой законодательства и относительно обособленной системой законодательства субъекта Российской Федерации.

9. Право на формирование и наличие системы местного самоуправления и элементов гражданского общества, действующих на территории конкретного субъекта Российской Федерации, с учетом исторических, культурных, этнических, нормативных и иных особенностей, но на основе федеральных стандартов.

Естественно сказать и об обязанностях субъекта Российской Федерации в федеративных конституционно-правовых отношениях. На наш взгляд, все они корреспондируют с перечисленными выше правами и существуют лишь в системной взаимосвязи с исключительными правами.

Таким образом, мы постарались обозначить собственный подход к определению элементов конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации. Сложно из перечисленных нами элементов выбрать более или менее важные для практики развития федеративных отношений. Каждый структурный элемент конституционно-правового статуса субъекта Российской Федерации имеет собственную конституционно-правовую значимость. Но при этом, на наш взгляд, особое значение имеет право субъекта Российской Федерации на создание и функционирование относительно самостоятельной собственной правовой системы субъекта Российской Федерации в рамках единой правовой системы Российской Федерации, но обладающей уникальными особенностями, присущими каждому конкретному субъекту Федерации.



## Примечания

<sup>1</sup> Проблематика конституционно-правовых статусов является одной из важнейших для современной науки конституционного права, подробно об этом см.: Конституционно-правовой статус – основа систематизации знания в науке конституционного права // Богданова Н.А. Система науки конституционного права: Дис. ... д-ра. юрид. наук. – М., 2001. – С. 78–105.

<sup>2</sup> Так, М.М. Борисова полагает, что «Статус субъекта Федерации – это правовое положение субъекта, обусловленное сущностью и природой федеративного устройства государства, установленное законодательством Федерации и субъекта путем определения границ власти субъекта, закрепления его прав, обязанностей, гарантий деятельности и ответственности в интересах всей Федерации в целом и каждого субъекта в отдельности». См.: Борисова М.М. Концепция правового статуса субъекта Российской Федерации. Дис. ... канд. юрид. наук. – Саранск, 2005. – С. 11.

<sup>3</sup> Богданова Н.А. Указ. соч. С. 79–80.

<sup>4</sup> Для нас это представляется особенно важным, так как анализ именно перечисленных характеристик позволит в дальнейшем сделать ряд выводов.

<sup>5</sup> Богданова Н.А. Указ. соч. С. 93.

<sup>6</sup> Лебедев А.Н. Статус субъекта Российской Федерации (Основы концепции, конституционная модель, практика). – М., 1999. – С. 26.

<sup>7</sup> См.: Бырлэдяну В.И. Правовой статус субъекта Российской Федерации: проблемы конституционной теории и методологии. – Орел, 1999. – С.10.

<sup>8</sup> Конституция Российской Федерации. – М., 2010.

<sup>9</sup> Матузов Н.И. Правовая система и личность. – Саратов, 1987. – С. 13.

<sup>10</sup> Синюков В.Н. Российская правовая система: вопросы теории: дис. ... д-ра. юрид. наук. – Саратов, 1995.

<sup>11</sup> Корчевский Д.С. Современная правовая система Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2000.

<sup>12</sup> Сорокин В.В. Концепция эволюционного развития правовой системы в переходный период: дис. ... д-ра. юрид. наук. – Екатеринбург, 2003.

<sup>13</sup> Потапов М.Г. Право субъекта Российской Федерации в правовой системе России: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2004.

<sup>14</sup> Маркова-Мурашова С.А. Национальная правовая система России и типология правопонимания: дис. ... докт. юрид. наук. – СПб., 2006.

<sup>15</sup> Черненко А.К. Теоретико-методологические аспекты формирования правовой системы общества: дис. ... докт. юрид. наук. – М., 2007.

<sup>16</sup> См.: Потапов М.Г. Указ. соч. С.13.

<sup>17</sup> См.: Борисова М.М. Указ. соч. С.11.

<sup>18</sup> Богданова Н.А. Указ. соч. С. 79.

## Библиографический список

1. Богданова Н.А. Система науки конституционного права: дис. ... д-ра юрид. наук. – М., 2001.
2. Борисова М.М. Концепция правового статуса субъекта Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук. – Саранск, 2005.
3. Бырлэдяну В.И. Правовой статус субъекта Российской Федерации: проблемы конституционной теории и методологии. – Орел, 1999.
4. Корчевский Д.С. Современная правовая система Российской Федерации: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2000.
5. Лебедев А.Н. Статус субъекта Российской Федерации (Основы концепции, конституционная модель, практика). – М., 1999.
6. Маркова-Мурашова С.А. Национальная правовая система России и типология правопонимания: дис. ... докт. юрид. наук. – СПб., 2006.
7. Матузов Н.И. Правовая система и личность. – Саратов, 1987.
8. Потапов М.Г. Право субъекта Российской Федерации в правовой системе России: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2004.
9. Синюков В.Н. Российская правовая система: вопросы теории: дис. ... д-ра юрид. наук. – Саратов, 1995.
10. Сорокин В.В. Концепция эволюционного развития правовой системы в переходный период: дис. ... д-ра. юрид. наук. – Екатеринбург, 2003.
11. Черненко А.К. Теоретико-методологические аспекты формирования правовой системы общества: дис. ... докт. юрид. наук. – М., 2007.

V.I. BYRLEDYANU

**THE LEGAL SYSTEM OF THE SUBJECT OF THE RUSSIAN FEDERATION: THEORETICAL  
AND CONSTITUTIONAL PROBLEM**

*In the article is important for the modern legal science methodological problem of constitutional and legal status of the Subject of the Russian Federation. Invited authors' approach, under which, for the constitutional and legal status of the Russian Federation is the elemental composition of the legal system of the Subject of the Russian Federation, it clarifies the definition of the constitutional meaning of the legal system of Russia, the legal system of the Subject of the Russian Federation, constitutional and legal status of the Subject of the Russian Federation.*

*Key words: constitutional and legal status of the Russian Federation, the Russian legal system, legal system of the Subject of the Russian Federation, elements of the legal system.*



*Д.С. ВОРОБЬЕВ, помощник прокурора Прокуратуры г. Белгорода,  
юрист 3-го класса  
Тел. 8(4862) 76-12-25*

## ГАРАНТИИ ЕДИНСТВА ЗАКОННОСТИ В ИНТЕРЕСАХ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Конституционные институты самостоятельности субъектов Федерации и муниципальных образований, разграничения предметов ведения и полномочий между уровнями и органами публичной власти не должны ставить под сомнение конституционное требование единства законности и системы управления в стране. Следует признать, что проблемы единства законности разрабатывались преимущественно в советский период отечественной истории<sup>1</sup>. Однако многие современные авторы придерживаются мнения, что данный принцип не утратил своей актуальности и применим к конституционным отношениям нынешней России<sup>2</sup>. При этом в ряде исследований наблюдается смещение акцента с единства законности на единство правовой системы<sup>3</sup>.

Принцип единства законности вытекает из нормативного содержания части 2 статьи 15 Конституции Российской Федерации, согласно которой органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения должны соблюдать Конституцию Российской Федерации и законы. По мнению Б.С. Эбзеева, часть 2 статьи 15 Конституции Российской Федерации, во-первых, имеет универсальный характер для всех субъектов права, во-вторых, касается не только нормотворческой деятельности, но и всех иных видов публичной деятельности, а также поведения граждан, в-третьих, «соблюдение» в конституционно-правовом смысле характеризуется не только пассивным поведением субъекта, оно включает также активность участников правоотношений<sup>4</sup>. Таким образом, нормативному содержанию части 2 статьи 15 Конституции Российской Федерации в теории, законодательстве и правоприменительной практике придается универсальный и максимально широкий смысл, который может быть сформулирован в виде принципов единства конституционности и законности в стране.

Понятия «конституционность» и «законность» не являются тождественными, однако они не исключают, а взаимно дополняют друг друга<sup>5</sup>. Конституционный суд Российской Федерации сформулировал презумпцию конституционности любого действующего закона в России, пока иное не будет установлено Конституционным судом Российской Федерации<sup>6</sup>. С этим органически связаны презумпции добросовестности законодателя и его приверженности общим правовым ценностям<sup>7</sup>, конституционности деятельности органов государственной власти и должностных лиц, а также принимаемых ими правовых актов<sup>8</sup>.

Принципы конституционности и законности могут находиться в состоянии противоречия друг другу лишь в случае обнаружившейся неопределенности в вопросе о том, соответствует ли Конституции Российской Федерации какой-либо закон или его отдельная норма. Разрешение подобного рода споров подведомственно исключительно Конституционному суду Российской Федерации. Если суд общей юрисдикции или арбитражный суд придет к мнению, что подлежащий применению в конкретном деле заявителя закон является неконституционным, суд должен приостановить производство по делу и направить запрос в Конституционный суд Российской Федерации<sup>9</sup>. Во

всех остальных случаях принципы конституционности и законности являются едиными и взаимно обуславливают друг друга<sup>10</sup>.

Следует подчеркнуть, что угрозу политической безопасности нашей страны представляет собой как нарушение законности, так и нарушение ее единства. Нарушение законности, в сущности, представляет собой широко распространенное явление в любой стране мира, полностью предотвратить или искоренить которое не представляется возможным. Однако каждый новый факт правонарушения интегрируется с другими разрозненными фактами, которые в совокупности причиняют вред интересам личности, общества и государства. Этот вред является тем большим, чем выше уровень преступности и других правонарушений.

Существенную угрозу политической безопасности представляет собой нарушение *единства* законности. Если законодательные акты не имеют ясности, четкости и недвусмысленности, применяются по-разному в зависимости от усмотрения правоприменительных органов, граждане и их объединения перестают доверять государству и праву, находят противоправные способы разрешения конфликтов. Поэтому важнейшими конституционными задачами являются приведение нормативных правовых актов в соответствие с правовыми актами более высокой юридической силы, максимально возможная кодификация и систематизация законодательства, постоянный мониторинг состояния законодательства и правоприменительной практики, эффективное устранение пробелов, дефектов и противоречий в правовом регулировании общественных отношений.

Сложность реализации тезиса о единстве конституционной законности в стране во многом обуславливается наличием в конституционном праве значительного числа норм общерегулятивного характера. По мнению Н.Е. Таевой, эти нормы не имеют трехэлементной структуры (гипотезы, диспозиции и санкции), не устанавливают конкретные права и обязанности сторон, не обращены к конкретным субъектам права и не ведут к возникновению конкретных правоотношений. К числу таких норм относятся нормы-принципы, нормы-дефиниции и коллизионные нормы<sup>11</sup>. Соглашаясь в целом с приведенной точкой зрения, следует сделать ряд оговорок. Прежде всего, отсутствие в отдельных нормах конституционного права гипотез и санкций само по себе не препятствует обес-

печению конституционной законности. Санкции в конституционно-правовом регулировании имеют чрезвычайную, экстраординарную природу (досрочное прекращение полномочий выборного должностного лица, роспуск представительного органа, вотум порицания или недоверия). Нередко угроза применения конституционно-правовых санкций эффективно выполняет свою правоохранительную функцию, в то время как органы публичной власти воздерживаются от недружественных актов в отношении конституционных органов власти, даже если в их составе присутствуют политические оппоненты.

Следует подчеркнуть, что отсутствие конкретных правоотношений вследствие действия общерегулятивных норм конституционного права не означает исчезновения юридических фактов, свидетельствующих о возникновении, изменении и прекращении правоотношений конституционного характера. Так, требования части 1 статьи 1 Конституции Российской Федерации о демократическом и правовом характере российской государственности являются общеобязательными для всех органов, организаций и граждан. Принцип единства конституционной законности в данном случае означает, что все субъекты правоотношений связаны конституционными нормами о демократии и правовом государстве. Несмотря на видимое отсутствие каких-либо санкций, нетрудно заметить, что именно нарушения требований части 1 статьи 1 Конституции Российской Федерации дают основания Конституционному суду Российской Федерации признавать оспариваемые нормы противоречащими Конституции страны. В результате тезис о единстве конституционной законности не подвергается сомнению, а лишь приобретает другие формы реализации.

Кроме того, Конституция Российской Федерации не ограничивается общерегулятивными нормами. Указанные нормы получают дальнейшую конкретизацию, во-первых, в самой Конституции, во-вторых, в законодательстве, в-третьих, в правовых позициях Конституционного суда Российской Федерации, в-четвертых, в подзаконном нормотворчестве и правоприменительной практике. В конечном итоге требования демократии и правового государства приобретают сравнительно определенные черты, которые можно гарантировать посредством прокурорского надзора или судебного обжалования.



Проблема обеспечения единства законности в стране обусловлена сложностью и объемом аналитической работы по выявлению дефектов правового регулирования<sup>12</sup>. По логике, данная функция должна быть возложена законом на Министерство юстиции Российской Федерации, которое должно обобщать замечания и предложения других государственных органов, научных организаций, общественных объединений и граждан. Каждый новый федеральный закон, принимаемый Государственной Думой, предполагает определенную корректировку других федеральных законов, а также подзаконных нормативных правовых актов. Аналогичные связи наблюдаются в цепочке взаимодействия указов Президента Российской Федерации, постановлений Правительства Российской Федерации, нормативных правовых актов федеральных министерств, агентств и служб. Федеральным нормативным правовым актам должны соответствовать конституции (уставы), законы и подзаконные акты субъектов Федерации, нормативные правовые акты органов муниципальных

образований. Необходим постоянный контроль реализации органами государственной власти субъектов Федерации и органами местного самоуправления полномочий, возложенных на них федеральными законами.

На практике, однако, указанные функции чаще всего выполняются правовыми службами других государственных органов – Президента Российской Федерации, Совета Федерации, Государственной Думы, Правительства Российской Федерации, высших должностных лиц, законодательных (представительных) и высших исполнительных органов государственной власти субъектов Федерации, органов местного самоуправления. Как правило, это правовые управления, юридические отделы или индивидуальные юрисконсульты, состоящие в штате соответствующих организаций. В результате процесс мониторинга законодательства и правоприменительной практики не координируется, отсутствует единая система отслеживания изменений в законодательстве и адекватной им корректировки нормативных правовых актов.

### Примечания

<sup>1</sup> См., например: Ронин С.Л. Социалистический интернационализм советского права и единство законности в Союзе ССР // Советское государство и право. – 1972. – № 9. – С. 63–70; Альтшуллер М.Н. Принцип единства социалистической законности в период развитого социализма. Автореф. ... канд. юрид. наук. – Харьков, 1980. – С. 9–10.

<sup>2</sup> См., например: Ефремов А.Ф. О проблемах соблюдения единства законности // Право и политика. – 2002. – № 2. – С. 126.

<sup>3</sup> См., например: Кот С.В. Прокуратура Российской Федерации в системе обеспечения конституционной законности и единства правовой системы. – М.: Когито-центр, 2003. – С. 18.

<sup>4</sup> См.: Научно-практический комментарий к Конституции Российской Федерации / Под ред. В.В. Лазарева. – М.: Спарк, 2001. – С. 97.

<sup>5</sup> См.: Бланкенагель А. Конституционность закона или законность конституции? // Сравнительное конституционное обозрение. – 2008. – № 3. – С. 69–70.

<sup>6</sup> См.: Постановление Конституционного суда Российской Федерации от 17 марта 2010 г. по делу о проверке конституционности положений статьи 117, части 4 статьи 292, статей 295, 296, 299 и части 2 статьи 310 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации в связи с жалобой закрытого акционерного общества «Довод» // СЗ РФ. – 2010. – № 14. – Ст. 1733.

<sup>7</sup> См.: Постановление Конституционного суда Российской Федерации от 2 апреля 2002 г. по делу о проверке конституционности отдельных положений Закона Красноярского края «О порядке отзыва депутата представительного органа местного самоуправления» и Закона Корякского автономного округа «О порядке отзыва депутата представительного органа местного самоуправления, выборного должностного лица местного самоуправления в Корякском автономном округе» в связи с жалобами заявителей А.Г. Злобина и Ю.А. Хнаева // СЗ РФ. – 2002. – № 14. – Ст. 1374.

<sup>8</sup> См.: Постановление Конституционного суда Российской Федерации от 10 декабря 1997 г. по делу о проверке конституционности ряда положений Устава (Основного закона) Тамбовской области // СЗ РФ. – 1997. – № 51. – Ст. 5877.

<sup>9</sup> См.: Федеральный конституционный закон «О Конституционном суде Российской Федерации» от 21 июля 1994 г. с послед. изм. // СЗ РФ. – 1994. – № 13. – Ст. 1447; 2009. – № 23. – Ст. 2754.

<sup>10</sup> См.: Станкин А.Н. Конституционность и законность как проявления верховенства конституции и закона // Вестник Саратовской государственной академии права. – 2007. – № 1. – С. 36.

<sup>11</sup> См.: Таева Н.Е. Виды норм конституционного права Российской Федерации. – М.: Элит, 2010. – С. 186, 192, 223, 246.

<sup>12</sup> См.: Козлова Е.И. О причинах, следствиях и последствиях деформаций в конституционно-правовом законодательстве России // Пробелы и дефекты в конституционном праве и пути их устранения / Под ред. С.А. Авакьяна. – М.: МГУ, 2008. – С. 78.

*Д.С. ВОРОБЬЕВ, помощник прокурора Прокуратуры г. Белгорода,  
юрист 3-го класса  
Тел. 8(4862) 76-12-25*

## ГАРАНТИИ ЕДИНСТВА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ В ИНТЕРЕСАХ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Кроме требования единства законности важнейшей гарантией безопасности политической системы современной России является обеспечение единства системы управления. Управляемость страны в политическом контексте не означает безусловной концентрации полномочий в рамках компетенции главы государства, полной подконтрольности всех политических явлений и процессов данному лицу. Конституция Российской Федерации препятствует этому, во-первых, посредством выборности института главы государства и недопустимости замещения этой должности более двух сроков подряд; во-вторых, вследствие верховенства федеральных конституционных и федеральных законов по отношению к актам главы государства; в-третьих, благодаря допустимости обжалования актов Президента Российской Федерации в Конституционном суде Российской Федерации, судах общей и арбитражной юрисдикции.

При подобных конституционных гарантиях разделения властей и обеспечения баланса власти являются допустимыми отдельные законодательные решения, направленные на усиление вертикали публичной власти в целях повышения управляемости страны. Кроме традиционных гарантий политической безопасности в рамках компетенции главы государства (ропуск Государственной Думы при разногласиях о составе и деятельности Правительства Российской Федерации, внесение кандидатур судей высших судов и Генерального прокурора Российской Федерации в Совет Федерации) в последнее время круг полномочий Президента Российской Федерации был дополнен компетенцией в сфере наделения полномочиями высших должностных лиц (руководителей высших исполнительных органов) субъектов Федерации и председателей ряда судебных органов власти. Указанные меры непосредственно связывались с интересами политической безопасности страны.

Согласно Федеральному закону «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» (статья 18) гражданин Российской Федерации наделяется полномочиями высшего должностного лица субъекта Федерации по представлению Президента Российской Федерации законодательным (представительным) органом государственной власти субъекта Федерации в порядке, предусмотренном Федеральным законом «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и конституцией (уставом) субъекта Российской Федерации.

Президент Российской Федерации вносит в законодательный (представительный) орган государственной власти субъекта Федерации представление о кандидатуре высшего должностного лица из числа кандидатур, предложенных политической партией в соответствии со статьей 26.1 Федерального закона «О политических партиях». В случаях, предусмотренных пунктом 14 статьи 26.1 Федерального закона «О политических партиях», Президент Российской Федерации определяет кандидатуру высшего должностного лица, в том числе из лиц, включенных в федеральный резерв управленческих кадров, и вносит в законодательный (представительный) орган государ-

ственной власти субъекта Федерации соответствующее представление. Перед внесением Президентом Российской Федерации представления о кандидатуре высшего должностного лица проводятся консультации по представляемой кандидатуре.

Законодательный (представительный) орган государственной власти субъекта Федерации рассматривает представленную Президентом Российской Федерации кандидатуру в течение десяти дней со дня внесения представления. Решение законодательного (представительного) органа государственной власти субъекта Федерации о наделении гражданина полномочиями высшего должностного лица субъекта Федерации считается принятым, если за него проголосовало более половины от установленного числа депутатов. Если законодательный (представительный) орган не принял решения либо отклонил указанную кандидатуру, проводятся консультации с законодательным (представительным) органом государственной власти субъекта Российской Федерации и политической партией, внесшей Президенту Российской Федерации предложение об этой кандидатуре. С учетом результатов консультаций Президент Российской Федерации вправе повторно внести представление о кандидатуре высшего должностного лица субъекта Федерации.

Представление о кандидатуре может быть повторно внесено Президентом Российской Федерации не позднее семи дней со дня истечения срока принятия соответствующего решения законодательным (представительным) органом государственной власти субъекта Федерации или не позднее семи дней со дня отклонения кандидатуры, первоначально внесенной Президентом Российской Федерации.

Если после повторного внесения Президентом Российской Федерации представления о кандидатуре высшего должностного лица субъекта Федерации законодательный (представительный) орган не принял решение о наделении представленной кандидатуры полномочиями высшего должностного лица или о ее отклонении либо отклонил указанную кандидатуру, Президент Российской Федерации проводит консультации с законодательным (представительным) органом государственной власти субъекта Российской Федерации и политической партией, внесшей Президенту Российской Федерации предложение об этой кандидатуре. С учетом результатов консультаций Президент Рос-

сийской Федерации вправе принять решение о роспуске законодательного (представительного) органа государственной власти субъекта Российской Федерации.

Приведенная процедура, несмотря на ее сложность и сравнительно большое количество стадий, представляет собой сбалансированный и целостный механизм, позволяющий учитывать интересы различных субъектов конституционных правоотношений. Президент Российской Федерации не вправе единолично назначать высших должностных лиц субъектов Федерации. Позиция главы государства должна найти подтверждение в волеизъявлении законодательного (представительного) органа субъекта Федерации. В процессе отбора кандидатур на указанную должность принимают участие политические партии, получившие поддержку избирателей. Первичное отклонение законодательным (представительным) органом субъекта Федерации кандидатуры, внесенной Президентом Российской Федерации, не влечет за собой роспуска регионального органа народного представительства. Роспуск становится возможным лишь при наличии существенных политических разногласий между главой государства и законодательным (представительным) органом субъекта Федерации. Основным же достоинством приведенной схемы является гарантирование устойчивости политической системы и политической безопасности в стране. Практика прямых народных выборов высших должностных лиц субъектов Федерации наглядно демонстрировала высокие коррупционные риски, замещение должностей недостаточно квалифицированными лицами, угрозы сепаратизма и нарушения единой вертикали исполнительной власти в стране.

Однако приведенный механизм в ряде аспектов может быть подвергнут критическому осмыслению. Во-первых, законодательство не устанавливает обязанности Президента Российской Федерации в случае отклонения его кандидатуры законодательным (представительным) органом субъекта Федерации вносить новую кандидатуру. Внесение одной и той же кандидатуры представляет собой «испытание на прочность» воли законодательного (представительного) органа субъекта Федерации под угрозой его роспуска. Во-вторых, внесение главой государства кандидатуры в орган, расположенный на более низких позициях в иерархии системы государственных органов, пред-

ставляет собой весьма неоднозначное явление с конституционно-правовой точки зрения. Как правило, кандидатуры вносятся в орган либо равный по статусу (например, внесение Президентом Российской Федерации кандидатур судей высших судов и Генерального прокурора Российской Федерации в Совет Федерации), либо в вышестоящий орган (например, внесение Председателем Правительства Российской Федерации кандидатур федеральных министров для утверждения Президентом Российской Федерации). В-третьих, порядок досрочного прекращения полномочий высших должностных лиц субъектов Федерации по воле Президента Российской Федерации представляет собой менее сбалансированную процедуру по сравнению с механизмом наделения полномочиями высших должностных лиц субъектов Федерации.

Комплексный анализ вышеприведенных положений Федерального закона «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и их критическое осмысление позволяют предложить нам следующую модель правового регулирования данных правоотношений.

Во-первых, кандидатуры высших должностных лиц субъектов Федерации вносятся в законодательный (представительный) орган государственной власти субъекта Федерации депутатской фракцией, получившей относительное большинство голосов избирателей по сравнению с другими политическими партиями, принявшими участие в последних выборах в законодательный (представительный) орган субъекта Федерации и преодолевшими заградительный пункт.

Во-вторых, законодательный (представительный) орган субъекта Федерации принимает решение не о назначении на должность (и, тем более, не о «наделении полномочиями») высшего должностного лица субъекта Федерации, а лишь возбуждает ходатайство перед Президентом Российской Федерации о таком назначении. Решение о возбуждении ходатайства перед Президентом Российской Федерации должно приниматься квалифицированным большинством голосов. Тогда политическая партия при отсутствии квалифицированного большинства мандатов в законодательном (представительном) органе субъекта Федерации будет вынуждена проводить консультации и искать компромиссное решение с другими политическими

партиями вплоть до выбора той кандидатуры, которую поддерживает квалифицированное большинство региональных парламентариев.

В-третьих, Президент Российской Федерации наделяется правом утверждения либо отклонения кандидатуры на должность высшего должностного лица субъекта Федерации. Такое решение не обязательно должно быть мотивированным, поскольку здесь важен факт доверия главы государства к рассматриваемой кандидатуре.

В-четвертых, в случае отклонения Президентом Российской Федерации кандидатуры высшего должностного лица субъекта Федерации законодательный (представительный) орган субъекта Федерации обязан в течение определенного срока внести на рассмотрение главы государства несколько кандидатур (например, не менее четырех), причем повторное внесение кандидатуры, отклоненной Президентом Российской Федерации, допускаться не должно. При необходимости эта стадия процедуры может возобновляться до тех пор, пока Президент Российской Федерации не утвердит кандидатуру высшего должностного лица субъекта Федерации, о которой ходатайствовал законодательный (представительный) орган.

В-пятых, Президент Российской Федерации должен обладать правом досрочного прекращения полномочий высшего должностного лица субъекта Федерации с обязательной мотивировкой такого решения, основания которого можно было бы проверить в судебном порядке. Если же полномочия высшего должностного лица субъекта Федерации прекращаются досрочно по политическим основаниям, ходатайство о досрочном прекращении его полномочий должно возбуждаться законодательным (представительным) органом субъекта Федерации и подлежать последующему утверждению или отклонению Президентом Российской Федерации.

Предложенная нами модель правового регулирования указанных правоотношений, с одной стороны, позволяет учесть негативный опыт прямых выборов высших должностных лиц субъектов Федерации, который неоднократно наносил ущерб интересам политической безопасности страны, с другой — модернизировать существующую процедуру в целях придания ей большей упорядоченности, согласованности и соответствия основным принципам конституционного строя Российской Федерации.



**В.А. НИКИФОРОВ**, кандидат юридических наук, доцент,  
зав. кафедрой международного и международного частного права,  
директор НИИ правовых проблем  
Орловского государственного университета  
Тел. 8(4862) 76-12-25

## ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ В СТРУКТУРЕ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОГО МЕХАНИЗМА РЕГУЛИРОВАНИЯ МИРОВОГО ТОРГОВОГО ОБОРОТА

*В статье рассматриваются принципы и методы международного торгового права, их роль в структуре международно-правового регулирования мирового торгового оборота.*

*Ключевые слова: международное торговое право, принципы, методы, структура, международно-правовой механизм, мировой торговый оборот.*

Международное торговое право – это межсистемное образование комплексного характера, так как предметом регулирования являются многообразные и вместе с тем различные по своей природе международные торговые отношения, что приводит к своеобразному совмещению в рассматриваемой области действия неоднородных начал – международно-правовых, гражданско-правовых, государственно-правовых и ряда других.

Представляется целесообразным предложить следующую систематизацию структуры международного торгового права, представленную впервые В.И. Лисовским: понятие, содержание и система международного торгового права; история международного торгового права; правовые принципы международной торговли; государственные органы внешних сношений в области международной торговли; международные органы и организации в области международной торговли; международные торговые договоры и соглашения; международно-правовое регулирование сделок во внешней торговле; международно-правовой режим торговых портов; международно-правовой режим морских, железнодорожных, речных и воздушных торговых путей; международно-правовые средства разрешения торговых споров [4, 7].

Но не все ограничивают приведенный перечень правовых институтов, а, наоборот, оставляют его неограниченным, как и предложили это сделать В.М. Корецкий, Г.Ф. Шершеневич, К. Шмиттгофф и включить все институты, имеющие отношение к международной торговле, в том числе и перевозки, и страхование, и финансирование, имеющие место быть в правилах ВТО, ИНКОТЕРМС и т. д.

Для того чтобы лучше понять юридическую природу международного торгового права, необходимо вспомнить следующее.

В правовой системе наряду с основными подразделениями, которыми обособляются по юридическим режимам, выраженным в особых методах и механизмах регулирования, имеются образования комплексного характера, такие как морское право, международное частное право, страховое право.

Эти образования являются комплексными в том смысле, что нормы, в них входящие, не связаны единым методом и механизмом регулирования. Почти все они имеют местом своего нахождения различные основные отрасли.

Юридические нормы, входящие в комплексные образования, остаются по своим исходным моментам в главной структуре в основных отраслях, и на них распростра-

няются общие положения соответствующих основных отраслей. Во вторичную структуру они входят всё время, оставаясь нормами основных отраслей.

Приведем слова С.С. Алексеева: «Но всё же перед нами особая юридическая целостность. Нормы комплексного образования по иному предмету и по иным юридическим особенностям, вторично не нарушая архитектоники основных отраслей и не исключая из их состава ни единой нормы, объединяются в единую общность. Юридические особенности данной общности выражены не в специфических методе и механизме регулирования, а в некоторых особых принципах, общих положениях, отдельных специфических приёмах регулирования, свидетельствующих о существовании специально, хотя и не видового, юридического режима.

Специфические принципы, общие положения, приёмы регулирования, установленные в результате комплексной кодификации, имеют значение своеобразного силового поля, не только объединяющего юридически разнородный материал в известную целостность, но и придающего ему пусть и вторичный, но и специфически отраслевой оттенок, особую окраску. И в конечном итоге оказывается, что хотя нормы комплексной отрасли или института можно или нужно «распределять» по основным отраслям, но «замкнуть» их только в рамках основных отраслей нельзя» [1, 181].

Здесь происходит своего рода удвоение (а в некоторых случаях, как, например, в международном торговом праве в нашей концепции и утроение) структуры права, которое полностью согласуется с общеправовыми представлениями о возможности объективирования того или иного явления в нескольких перекрещивающихся структурах, о существовании иерархии структур. Именно при иерархии структур «любой элемент получает возможность реализовать свои новые стороны и свойства не только через механизм той структуры, ... в которой он является элементом, но одновременно и через механизмы всех других структур иерархии» [6, 73].

Именно в своей многомерности, в органическом единстве основных отраслей и комплексных образований развитая правовая система предстаёт как действенный, стабильный и в то же время динамичный организм, обладающий значительными регулятивными возможностями и способный оказывать глубокое и многостороннее воздействие на общественные отношения.

Отсюда мы приходим к выводу, что возникновение комплексной отрасли обусловлено прежде всего требованиями экономического и социально-политического характера. Что касается юридической составляющей, то она состоит в том, что существует необходимость, а также возможность включения в ткань правовой системы новых моментов (принципов, общих положений, приёмов регулирования) при условии, что они обогащают правовое регулирование и способны через системные нормативные обобщения внести новые вышеперечисленные элементы и таким образом объединить юридически разнородный материал.

Специального внимания заслуживает рассмотрение основных принципов международного торгового права. При сравнительном и аналитическом изучении принципов международной торговли, изложенных в разных устанавливающих нормах, толкующих и рекомендуемых актах, в качестве основных для регулирования международной торговли выделяются следующие принципы:

- 1) *суверенное равенство*;
- 2) *невмешательство во внутреннюю торговлю какой бы то ни было страны*;
- 3) *запрещение применения силы или угрозы силой в международной торговле*;
- 4) *добросовестное исполнение международных договоров: pacta sunt servanda*;
- 5) *мирное разрешение споров* [3, 47–71].

Эти пять основных принципов международной торговли являются основными принципами прежде всего универсального международного права, как уже было отмечено, утверждёнными в Уставе ООН, но они повторяются и повторно утверждаются в разных вариантах во многих международно-правовых актах, предназначенных для правового регулирования международной торговли. В характеристике основных правовых принципов международной торговли было отмечено, что почти все они являются комплексными.

Кроме того, были указаны некоторые принципы, которые входят в состав основных принципов или являются их частным проявлением. Поэтому при анализе специальных правовых принципов международной торговли эти принципы будут рассматриваться уже в другом аспекте – с учетом их прямого значения для правового режима международной торговли. Изучение утвержденных, толкуемых или рекомендуемых правовых принципов международной торговли в самых разных международных ак-

тах дает основания принимать в качестве обязательных следующие специальные правовые принципы:

- 1) *свобода договоренности*,
- 2) *свобода торговли*,
- 3) *режим наибольшего благоприятствования*,
- 4) *национальный режим*,
- 5) *запрещение дискриминации*,
- 6) *осуждение демпинга*,
- 7) *взаимность*,
- 8) *транспарентность* [3, 47–71].

В п. 14 Общих принципов ЮНКТАД уделяется внимание так называемым статьям невидимой торговли, которые распространяются на перевозку, страхование товаров и кредиты. Это области экономической деятельности, которая тесно связана с международной торговлей, без чего современная международная торговля немыслима. Но поскольку эта экономическая деятельность имеет свои специфические черты, она не является непосредственной составной частью международной торговли. Правовые принципы, предназначенные регулировать эту вспомогательную международную торговую деятельность, являются именно вспомогательными, дополнительными принципами международной торговли. Имеются и другие виды международной деятельности, которые не носят экономического характера, но способствуют развитию и совершенствованию международной торговли. К ним относятся международная деятельность по созданию прав и судебно-процессуальная деятельность. Именно эти правовые принципы, распространяющиеся на различные виды вспомогательной для международной торговли деятельности, здесь названы вспомогательными правовыми принципами международной торговли. В работе рассмотрены те из них, которым в последнее время уделяется большое внимание и которые являются принципами, предназначенными для:

- 1) *свободного доступа к открытым морям*,
- 2) *правомерности региональных соглашений*,
- 3) *унификации международного торгового права*,
- 4) *предпочтительного применения непосредственно действующих (материальных) международно-правовых норм*,
- 5) *международного торгового арбитража* [3, 47–71].

Также наряду с принципами правовой основы осуществления торговых отношений рассматриваются наиболее часто используемые правовые режимы:

- *режим наибольшего благоприятствования*;
- *национальный режим*;
- *преференциальный режим*.

Предполагается, что в отличие от принципов они не являются общеприменительными, носят договорный характер (однако стоит оговориться, что режим наибольшего благоприятствования и национальный режим давно уже рассматриваются как специальные правовые принципы международной торговли).

В структуре международно-правового механизма регулирования мирового торгового оборота рассматривается следующая система методов регулирования международного торгового права, включающая: 1) методы международного права как науки, 2) общие методы международного права, 3) специальные методы регулирования международного торгового права.

Определяя сущность понятия метода науки, С.С. Алексеев трактует метод как «способ теоретического освоения фактического материала, прежде всего в мировоззренческом смысле – в смысле общего подхода исследования» [2, 15] и предлагает различать *общенаучные методы* (например, диалектики), *конкретно-социологические* (опросы, анкетирование, выборочный метод, контент-анализ, метод шкал, метод эксперимента и др.) и *частнонаучные методы права как науки* [2, 17–22].

К *частнонаучным методам права* С.С. Алексеев относит, например, *техничко-юридический метод* (интерпретация правовых документов, формально-юридический анализ норм права, характеристика средств и приемов техники юриспруденции) и *сравнительно-правовой метод* [2, 20–22].

Сказанное распространяется и на специальные отрасли права, в том числе на международное право.

Исследователями также выделяются следующие *методы международного права как науки*:

- *специально-юридический метод* (описание и анализ норм и правоотношений, их классификация);
- *сравнительно-правовой метод* (сопоставление правовых институтов, принадлежащих правовым системам различных стран);
- *конкретно-социологический метод* (личное наблюдение за деятельностью международных органов, проведение социологических исследований);
- *сравнительно-исторический метод* (историческое ретроспективное исследование, направленное на выявление истоков современных проблем, а также закономерностей развития правовых институтов, правовых отношений);

– *метод живого познания* (личное участие исследователя в интересующих его правоотношениях) [7, 21].

На международное торговое право распространяются основные общие методы международного права, и прежде всего *метод функционирования международного права*. По мнению И.И. Лукашук, общий метод функционирования – «совокупность принципов, способов, средств, характерных для реализации международно-правовых норм» [5, 208] – включает пять особых методов:

– *политико-правовой метод* (предполагающий использование политических средств для осуществления норм международного права);

– *морально-правовой метод* (использование нравственных средств, механизма норм действия морали для выполнения норм международного права);

– *идейно-правовой метод* (идеологическое воздействие на международные отношения);

– *организационно-правовой метод* (выполнение организационных мер по реализации норм международного права и внутри государств, и в международных отношениях);

– *специально-правовой метод, метод международно-правового регулирования* [5, 208–209].

Специально выделяют группу *методов правоприменения* – применения норм международного права: *национальный метод* (предполагающий применение международных норм в рамках правовой системы государства, т. е. имплементацию этих норм) и *международный метод* (реализующийся в деятельности го-

сударств на мировой арене и в деятельности создаваемых ими международных органов и организаций) [5, 224–232].

Ряд исследователей выделяют следующие *методы (способы) реализации норм права*: 1) *исполнение* (выполнение действий, предписанных в нормах); 2) *применение* (совершение юридически значимых действий, бездействие, издание индивидуальных правовых актов, основанных на требованиях норм); 3) *использование* (участник правоотношений сам решает, воспользоваться ему или нет каким-либо предусмотренным нормами правом); 4) *соблюдение* (воздержание участника правоотношений от нарушения указанных норм) [7, 27].

Кроме того, различают специальные методы регулирования международного торгового права, например *тарифные и нетарифные методы регулирования международной торговли* [10].

В международном торговом праве используются также следующие два *метода правового регулирования*: *прямой* (когда правовая норма регулирует соответствующие отношения в области международной торговли «напрямую», т. е. без отсылок к другим нормам, что встречается редко) и *коллизийный* (суть которого заключается в определении, право какой страны должно применяться к данным отношениям с иностранным элементом) [9].

По мнению В.М. Шумилова, в отдельных сферах в рамках права ВТО используется особый – специальный – набор методов регулирования, например *метод потоварного или посекторального регулирования товарных рынков* [8].

#### Библиографический список

1. Алексеев С.С. Общая теория права. – М.: Изд-во «Проспект». – 2008.
2. Алексеев С.С. Общая теория права: Учеб. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2009.
3. Генковский М. Правовые принципы международной торговли// Международное торговое право: Некоторые вопросы теории и практики: Сб. статей. – М.: Международные отношения, 1979.
4. Лисовский В.И. Международное торговое право. Некоторые вопросы теории и практики. – М., 1979. – С. 7.
5. Лукашук И.И. Международное право: Общая часть: Учебник для студентов юрид. фак. и вузов / И.И. Лукашук; Рос. акад. наук, Ин-т государства и права, Академ. правовой ун-т. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Волтерс Клувер, 2008.
6. Свидерский В.И., Зобов Р.А. Новые философские аспекты элементарно-структурных отношений. – Л., 1970.
7. Тедеев А.А. Валютное право: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.
8. Шумилов В.М. Некоторые черты и особенности права ВТО: (выводы и тезисы). – <http://www.vnesheco.ru>
9. <http://www.ehu.lt/webroot>
10. <http://www.mgimo.ru>

V.A. NIKIFOROV

#### PRINCIPLES, METHODS IN THE STRUCTURE OF INTERNATIONAL LEGAL MECHANISM OF REGULATING THE WORLD TRADE TURNOVER

*The principles and methods of international trade law, their role in the structure of the international legal regulation of the world trade turnover are considered in the article.*

*Key words: international trade law, principles, methods, structure, the international legal mechanism, the world trade turnover.*



**В.И. ОПРЯТОВ**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
конституционного и административного права  
Орловского государственного университета  
Тел. 8(4862) 75-21-18

## ГЕРАЛЬДИКА И ВЕКСИЛЛОЛОГИЯ КАК НАУКИ О ГОСУДАРСТВЕННЫХ СИМВОЛАХ И ИХ СООТНОШЕНИЕ С КОНСТИТУЦИОННЫМ ПРАВОМ

*В статье впервые поднимается вопрос о выделении в самостоятельный конституционно-правовой институт государственной геральдики и вексиллологии. Предлагается авторский подход, в соответствии с которым обоснованно предлагается перенести вопрос о государственных символах из плоскости вспомогательных исторических дисциплин в юридическую науку. По мнению автора, символы государственного суверенитета являются объектами конституционного права и составляют его самостоятельный правовой институт.*

*Ключевые слова: геральдика, вексиллология, эмблематика, государственный флаг, государственный герб, символы государственного суверенитета.*

Правовая геральдика и вексиллология представляют собой весьма важный, пока что недооцененный и недостаточно изученный компонент отечественной и зарубежной конституционно-правовой науки. Российские гербы и флаги, в свою очередь, являются существенной частью мировой государственной и региональной эмблематики, а утвержденные и внесённые в единый государственный реестр – также ещё и законодательными памятниками. Как сами национальные символы, так и их оригинальные изображения, легитимизированные публичной властью, являются не только предметом изучения истории и культуры, но и по праву – юриспруденции.

Следует признать, что создание основ государственной символики является исключительной заслугой геральдики и вексиллологии. Зародившись в средние века, эти «дворянские» науки по праву назывались «скорописью» истории<sup>1</sup>. Исследователи не смогли точно определить, где и когда это произошло, но их истоки обычно относят к землям северной Франции и приблизительно к середине XII века, и предназначались они для использования в военных целях. Именно в XII веке рисунок щитов франкских рыцарей стал прообразом знаков, эмблем и символов личной принадлежности их носителей к определённому дворянскому роду, знатному сословию или королевству. Целостная система создания, украшения и использования гербов получила название «геральдика». Вскоре разработанные ею принципы распространились на составление флагов, знамён и штандартов, заложив основу современной вексиллологии.

Военное предназначение геральдики легко объяснимо. Средневековые рыцари, облаченные в доспехи с ног до головы, практически не отличались друг от друга. Но причудливые нашламники-клейноды, щиты, плащ рыцаря и попона коня, несущие на себе гербовое изображение и гербовое знамя, помогали отличить своих воинов от врага. Первые флаги также появились на море, они сменили на корме корабля древнеримские морские вексиллумы. Уже к началу VII века флаг на корме уже точно воспринимается как знак, определяющий государственную принадлежность корабля. В то же время начинает складываться и система должностных флагов. И не случай-

но практически коммерческие морские флаги в конце XIX – начале XX века без изменения были признаны в качестве национальных. На протяжении веков сложилось ошибочное представление о гербах и флагах как об основных исторических символах, изучаемых вспомогательными историческими дисциплинами, такими как фалеристика, нумизматика и др. Показательным в этом отношении является выделение вексиллологии из геральдики в самостоятельную науку только II Вексиллологическим конгрессом в 1957 году по предложению флаговеда из США В. Смита.

На протяжении десяти веков гербы и флаги играли важную роль в жизни государства: они объединяли большие группы людей на поле сражений, были для подданных символами власти государей. В средневековых государствах-республиках знамя являлось основным символом государства<sup>2</sup>. Поэтому не случайно первая книга о геральдике была написана в XIV веке знаменитым итальянским юристом Бартоло ди Сассоферрато, называлась «О знаках и гербах» и по своей сути поднимала геральдику до юридического уровня рассмотрения. Трактат состоял из 33 глав, проблематику которых можно было условно разделить на две основные части. Первая часть (гл. 1–12) была посвящена социально-юридическим проблемам геральдической практики. Речь идет о праве на обладание гербом, о пожаловании герба; в этом же контексте рассматриваются проблемы функционирования определенного вида знака (клейма, печати, филигрانی) в обществе; затронуты вопросы наследования герба. Вторая часть трактата делится на более мелкие подтемы. В ней рассмотрены вопросы, касающиеся техники составления гербов (гл. 13–23). Часть глав, тематически примыкая к предыдущим, в то же время представляет собой самостоятельное изложение иерархии цветов на гербовом поле (гл. 24–27). Главы с 28-й по 33-ю затрагивали конкретные ситуации и правила ношения и изображения гербов. В определенном смысле можно говорить об уникальности этого трактата Бартоло, ибо геральдические проблемы трактует юрист. Естественно, что его подход – это подход юридический не только по сути, но и по форме, по системе доказательств и приемам аргументации. Характерные для средневековья ссылки на авторитеты в данном случае выступают в виде обилия ссылок на источники правового характера, что связывает проблематику сочинения

Бартоло со всем корпусом юридической мысли средних веков. Для чисто геральдических трактатов констатация незыблемости геральдических законов является сама собой разумеющейся и не требует никаких доказательств. Бартоло же пытается найти обоснование, допустим, иерархии цветов, обнажая перед нами срезы менталитета своего времени, независимо от того, общеприняты его построения или созданы им самим<sup>3</sup>.

Рассматривать систему геральдики сегодня как знаковую, социально-информационную или юридическую довольно сложно. Причин тому много. Низведение геральдики до степени вспомогательной исторической дисциплины заставляло использовать геральдические сочинения и геральдический материал как источник только для исторических исследований и самостоятельных научных построений. Во-вторых, отсутствие статистики геральдического материала, его чрезвычайно низкая систематизированность. И в-третьих, для отечественной геральдики (по сравнению с западноевропейской) характерны особенности, включающие всякие сопоставления. В связи с этим, а также в связи с обстоятельствами исторического развития русское гербоведение не успело обеспечить отечественную геральдическую литературу геральдической лексикой, эквивалентной западноевропейской. Практически эта работа прекратилась в первой четверти XX в. и была возобновлена спустя 70 лет.

Это тем более обидно, поскольку государственные символы, гербы губерний и городов, гербы российских дворян, «утвержденные Верховною властью», до 1917 года являлись частью *официальной символики* в Российской империи. Упоминание в этом ряду дворянских гербов не случайно. Как отмечает М. Ермаков, им были присущи три следующих различных качества. Они являлись: 1) частью государственной символики Российской империи, поскольку являлись частью знакового оформления дворянского сословия как элемента государственного устройства; 2) законодательно утвержденными символами (акт утверждения герба императором имел силу закона) и только в последнюю очередь – отличительными знаками отдельных родов, а иногда – ветвей этих родов и отдельных лиц<sup>4</sup>. Свержение в России монархии и отмена сословий, званий, титулов и дворянских гербов, проведенная Декретом Советов от 11 ноября 1917 года, не означала автоматичес-

кого уничтожения гербов, как это произошло во Франции в 1790 г.<sup>5</sup> Вопрос о создании новой советской символики был очень актуальным и был поднят Председателем Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Я.М. Свердловым уже 8 апреля 1918 года: «...этот вопрос, имеющий безусловно огромное мировое значение, в то же время может быть разрешён в течение краткого промежутка времени»<sup>6</sup>. И в том же месяце декретом ВЦИК был утверждён Государственный флаг, а 10 июля съезд Советов утвердил Конституцию РСФСР, которая включала в себя раздел «О гербе и флаге». В советский период свои социалистические символы, выраженные в основном в форме гербов и флагов, утвердили все союзные и автономные республики СССР и более 100 городов. СССР дал мировой геральдике новое композиционное направление, получившее наименование *советская эмблематика*, в большей или меньшей степени оставившее след в государственных символах около 50-ти современных государств Европы, Азии и Африки. А государственные гербы Анголы, Вьетнама, Италии, Китая, Северной Кореи и Мозамбика сохранились до сегодняшнего дня в своем неизменном «советском» виде: символы революции и труда в обрамлении венков растительного происхождения.

Формы флага и герба, его размеры, пропорции, цвета, расположение элементов и эмблем, значение цветов и символов, правила использования – всё это учреждается в каждом случае законами государства в соответствии с существующими протоколами и процедурами, за нарушение которых законодательства всех стран предполагают различные виды юридической ответственности. В конституциях практически каждого государства содержатся нормы, закрепляющие государственные символы данного государства и порядок их принятия. В Российской Федерации приняты и действуют три Федеральных закона: ФКЗ «О Государственном флаге Российской Федерации»; ФКЗ

«О Государственном гербе Российской Федерации»; ФКЗ «О Государственном гимне Российской Федерации» от 25.12.2000 г. и несколько десятков указов Президента РФ, утверждающих геральдические знаки – эмблемы и флаги различных федеральных органов исполнительной власти<sup>7</sup>, большинство которых были разработаны в действующем при Президенте РФ Геральдическом совете, который возглавляет Г.В. Вилинбахов. Но, несмотря на это, правовой институт государственных символов в конституционном праве Российской Федерации до сих пор не нашёл своего должного отражения.

Государственные символы играют важнейшую роль в жизни любого государства. Без этих символов государственной власти и суверенитета не обходится и одно мероприятие, проводимое на международном или общегосударственном уровне. Государственные флаг и герб являются официальными государственными символами, обязательной принадлежностью всех государственных организаций, в том числе государственных органов и учреждений, судов, принадлежащих данному государству. Государственные флаги несут на открытиях престижных спортивных мероприятий выдающиеся спортсмены своей страны, под звуки гимна флаг поднимают, когда представитель данного государства стоит на пьедестале почёта в случае занятия им первого призового места в спортивных состязаниях. Герб обязательно помещается на официальных бланках нормативно-правовых актов и правовых актов всех органов государственной власти и государственных учреждений. Герб, флаг и гимн отражают процесс становления национальной государственности, и его изучение не должно оставаться за пределами изучения юридической науки – науки конституционного права.

Таким образом, несомненно, гербы и флаги в качестве символов государственного суверенитета являются объектами конституционного права и составляют его самостоятельный правовой институт.

### Примечания

<sup>1</sup> Слейтер С. Геральдика. Иллюстрированная энциклопедия / В пер. И. Жилинской. – М.: изд-во «Эксмо», 2005.

<sup>2</sup> Басов А.Н. История военно-морских флагов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 6.

<sup>3</sup> Черных А.П. Трактат Бартоло ди Сассоферрато «О знаках и гербах» // Средние века. – М.: Наука, 1989. – Вып. № 52. – С. 307–310.

<sup>4</sup> Ермаков М. Дворянский герб как официальный символ и объект права // Геральдика сегодня. 03.10.2003. Режим доступа: <http://sovnet.geraldika.ru>

<sup>5</sup> Речь идет о геральдическом терроре 1792–1793 гг., направленном на любые изображения гербов, даже в архитектуре. См.: Пастуро Мишель. Геральдика / Пер. с фр. А. Кавтаскина. – М., 2003. – С. 108.

<sup>6</sup> Поцелуев В. Гербы Союза ССР. – М.: Изд-во политической литературы, 1987. – С. 32.

<sup>7</sup> См: Указ Президента РФ от 27 января 1997 г. № 46 «Об утверждении военных геральдических знаков Вооруженных сил РФ»; Указ Президента РФ от 23 июля 1997 г. №765 «Об утверждении геральдических знаков – эмблем пограничной службы и пограничных войск...» ; Указ Президента РФ от 10 ноября 1998 г. № 1333 «Об утверждении геральдических знаков–эмблем органов внутренних дел РФ и внутренних войск ...» и др.

## V.I. OPRYATOV

### HERALDRY AND VEXILLOLOGIE AS SCIENCES ABOUT STATE SYMBOL, AND THEIR CORRELATION WITH CONSTITUTIONAL LAW

*The question for the first time rises in article about separation in independent constitutional-legal institute of the state heraldry and vexillologie. It is offered author's approach, in accordance with which, is validly offered carry the question about state symbol from plane of auxiliary history discipline in legal science. In the opinion of author, the symbols of the state sovereignty are an object of the constitutional right and form his independent legal institute.*

*Key words: The heraldry, vexillologie, emblem, state flag, national coat of arms, symbols of the state sovereignty.*





**Г.А. РУСАНОВ**, кандидат юридических наук, старший  
преподаватель Западно-Сибирского филиала Российской академии  
правосудия

Тел. 89138899243; georgiy@mail.ru

## НЕВОЗМОЖНОСТЬ САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ БЕЗ ПРАВОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И НЕДОСТАТОЧНОСТЬ ОХРАНЫ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИНЫХ ОТРАСЛЕЙ ПРАВА КАК ГРАНИЦА УГОЛОВНО-ПРАВОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА НА ЭКОНОМИКУ

*Статья посвящена вопросам пределов уголовно-правового воздействия государства на экономику. На основе теоретических экономических исследований и теории уголовного права автором определена нижняя граница уголовно-правового воздействия государства на экономику.*

*Ключевые слова: государство, уголовное право, воздействие государства на экономику, пределы.*

Проблема саморегулирования экономических отношений достаточно подробно исследовалась в науке экономической теории. В частности, ученые-экономисты обращают внимание на то, что саморегулирование экономики непосредственно связано с экономическим равновесием, которое характеризуется тем, что «ни один из экономических агентов не заинтересован в его изменении с помощью средств, которыми он располагает» [10, с. 128]. В результате в экономической теории были разработаны модели экономического равновесия, наиболее известными из которых являются: «Экономическая таблица Ф. Кенэ»; схема простого и расширенного производства К. Маркса; схемы капиталистического расширенного воспроизводства с изменением органического строения капитала В.И. Ленина; модель общего экономического равновесия в условиях действия закона свободной конкуренции Л. Вальраса [10, с. 129–133].

Невозможность саморегулирования экономических процессов означает государственное вмешательство в нее. В этой связи в экономической теории говорится о так называемом принципе «невидимой руки», который основывается на рационализме экономического поведения субъектов рыночных отношений. Данный принцип проявляется в поиске наиболее оптимальных способов удовлетворения интересов и потребностей, т.е. фирмы, добиваясь увеличения собственных выгод, одновременно, как бы направляемые «невидимой рукой», способствуют обеспечению экономических отношений [10, с. 136]. В экономической теории указывается, что саморегулирующаяся экономическая система в виде «принципа невидимой руки» проявляется, с одной стороны, как форма организации экономической системы, а с другой – как метод хозяйствования. Основой формы организации саморегулирования выступает рыночная система, базирующаяся на многообразии форм собственности, различных организационно-правовых формах хозяйствования, разветвленной сети рыночной инфраструктуры. Метод хозяйствования саморегулируемой системы основывается на действии

конкурентных и интеграционных процессов. Первые проявляются в виде борьбы между товаропроизводителями в процессе их функционирования, вторые сопровождаются функциональными взаимосвязями, согласованиями в производственно-хозяйственной сфере. Взаимодействие конкуренции и интеграции выступает в качестве внутреннего источника самодвижения, саморегулирования рыночной экономики [10, с. 136–137].

В экономической теории также выделяют механизмы саморегулирования экономики, наиболее эффективным из которых признается разработанный Дж. Кейнсом, предложившим осуществлять корректировку рыночного механизма равновесия с помощью использования финансовых рычагов, кредитно-денежной и налоговой политики. Считается, что основой механизма саморегулирования рыночной экономики является конкуренция. Однако в процессе развития конкуренция порождает свою противоположность – монополизм, что обуславливается тем, что конкуренция создает предпосылки для возникновения монополистических объединений. Монополизм вместе с собой приносит в экономику ряд негативных явлений: застой в области научно-технического прогресса; возможность установления монопольно высоких цен на товары и услуги; порождается социальная несправедливость в обществе. Государственное регулирование осуществляется с целью преодоления данных негативных явлений в обществе «путем разработки таких правовых условий функционирования рыночной системы, которые ограничивают монополизм там, где он деформирует конкурентное ценообразование» [10, с. 139–140].

Таким образом, основой саморегулирования экономики является поддержание «здоровой конкурентной борьбы», а выход за ее пределы должен находиться уже в сфере государственного вмешательства. Исходя из данного фактора, должны определяться минимальные границы государственного воздействия на экономику, т.е. речь может идти лишь о тех случаях государственного вмешательства в экономику, когда сама экономическая система не способна урегулировать существующие экономические процессы в обществе. Данная граница, как мы уже ранее упоминали, определяется исходя из принципа свободной конкуренции. В экономической теории под конкуренцией понимается «борьба за ограниченный спрос потребителя, ведущаяся между фирмами на дос-

тупных им частях, сегментах рынка» [4, с. 278]. Следовательно, конкуренция решает для рыночной экономики три фундаментальных вопроса: что? как? для кого производить? По степени развития конкуренции экономическая теория выделяет следующие основные типы рынка:

1. Рынок совершенной конкуренции, базирующийся на четырех основных условиях: однородность продукции; малые размеры и многочисленность субъектов рынка; отсутствие барьеров; доступность и достоверность информации о рынке.

2. Рынок несовершенной конкуренции, подразделяющейся на:

- а) монополистическую конкуренцию;
- б) олигополию;
- в) монополию [4, с. 278–282].

В экономической литературе справедливо отмечается, что совершенная конкуренция является «скорее научной абстракцией, чем фактическим состоянием современного рынка... в прошлом (в XIX в. в Европе) ряд товарных рынков во многих отношениях приближались к данной структуре... в настоящее время с известной долей условности к совершенной конкуренции может быть отнесен, в частности, рынок зерна, ценных бумаг и валюты». Рынок совершенной конкуренции, обладая в большей степени положительными чертами, такими как совпадение цены с предельными издержками, стимулирование технологического прогресса, отсутствие затрат на рекламу, низкие цены на товары, имеет и ряд негативных черт, в частности отсутствие в ряде случаев для фирм финансовых возможностей и стимулов для осуществления необходимых разработок и исследований, наличие на рынке не отличающихся друг от друга товаров [6, с. 192–193]. При этом сам по себе рынок совершенной конкуренции подразумевает ограниченное вмешательство государства в существующие в обществе экономические процессы. Сложнее обстоит дело с рынком несовершенной конкуренции. Применительно к чистой монополии, т.е. ситуации, в которой на рынке функционирует единственный производитель, причем этому продукту нет близких заменителей в других отраслях, а границы отрасли и границы фирмы совпадают, можно говорить как о крайне редком явлении, так же как и совершенной конкуренции [9, с. 76–77]. Но наиболее часто встречающимися на рынке несовершенной конкуренции являются две ее основные формы: олигополия и монополистиче-

ская конкуренция. Первая возникает тогда, когда несколько фирм делят между собой значительную часть отрасли, при этом имеются существенные различия в структуре отраслей и в поведении самих фирм. При этом в экономической литературе указывается на две основные особенности олигополии, отличающие ее от других рыночных структур: барьеры для входа в отрасль новых фирм и взаимозависимость фирм, следовательно, такой важной чертой олигополии становится одновременное наличие как конкуренции между фирмами, так и сговора между ними, т.к. «взаимозависимость может их заставить тайно сговориться друг с другом... с другой стороны, они будут стараться конкурировать со своими соперниками, чтобы заполучить более крупную долю отраслевой прибыли для самих себя» [6, с. 212–213].

Другой часто встречающейся на рынке формой несовершенной конкуренции является монополистическая конкуренция, предполагающая существование на рынке «множества конкурирующих фирм, но каждая обладает тем не менее некоторой степенью рыночной власти, каждая имеет какую-то возможность выбора в деле установления цены на свою продукцию» [6, с. 207]. Признаками монополистической конкуренции являются: существование большого количества фирм, при этом в отличие от совершенной конкуренции каждая фирма производит товар или оказывает услугу, которые некоторым образом отличаются от товаров и услуг их конкурентов.

Таким образом, наиболее эффективной формой конкуренции, возможной для общества, должна являться монополистическая конкуренция, предполагающая наиболее эффективное использование ресурсов общества, а как следствие – наиболее существенный общественный прогресс и выгоды как для производителей, так и для потребителей. Исходя из экономической функции государства, государство должно стремиться поддерживать в обществе именно монополистическую конкуренцию и не допускать образования олигополий и монополий. С другой стороны, как нами уже было ранее отмечено, монополистическая конкуренция в отличие от олигополии и монополии не связана с наличием барьеров на рынке, способствует более эффективному использованию ресурсов, техническому прогрессу, повышению качества товаров, что вкуче позволяет с большей эффективностью удовлетворять потребности членов

общества, а следовательно, данная форма конкуренции выгодна для государства.

В данном аспекте и должна проявляться граница саморегулирования экономики. Сами по себе экономические процессы в обществе должны протекать в таком формате, что образование столь очевидно вредных для экономики форм несовершенной конкуренции, как олигополия и монополия, не должно происходить. В случае же, если на каком-то из отраслевых рынков происходит концентрация рыночных объемов в руках одного или нескольких производителей, в результате чего для входа на данный рынок образуются искусственные барьеры, связанные с действиями уже имеющих на данном рынке производителей товаров, назвать данный рынок саморегулируемым нельзя. Появление барьеров, а следовательно, и сговора между товаропроизводителями, характерного для олигополии, связанных с невозможностью входа на рынок для иных товаропроизводителей, помимо уже существующих на нем влечет за собой еще ряд последствий, которые свидетельствуют о том, что рынок перестает быть в полной мере саморегулируемым, в частности цена на товар устанавливается уже не исходя из объективных факторов, а искусственно, путем заключения соответствующих договоров между производителями; производителю зачастую становится невыгодно вкладывать дополнительные средства в науку с целью совершенствования технического процесса производства производимого им товара (услуги); невыгодной зачастую становится также работа над повышением качества товара (услуги). Значит, для устранения данных барьеров и восстановления саморегулирования экономических процессов на данном рынке необходимо государственное воздействие, которое, как правило, происходит правовыми средствами. Подобное вмешательство является необходимым и выгодным для самого государства, т.к. поддержание нормальных экономических процессов в обществе является неотъемлемым содержанием экономической функции государства.

Но применение правовых средств ни в коем случае не должно означать применение именно уголовно-правовых средств воздействия государства на экономику. У последних также должны быть свои границы, которые значительно уже границ воздействия правовых средств в целом. Нормы, защищающие нормальные экономические про-

цессы в обществе, предусмотрены не только в уголовном законодательстве. Применительно к российскому законодательству эти нормы предусмотрены в Кодексе об административных правонарушениях, Налоговом кодексе, Таможенном кодексе.

В последние годы ряд исследователей обращались к проблеме соотношения уголовно-правовых норм и норм иных отраслей права, направленных на регулирование схожих общественных отношений в сфере экономической деятельности. В частности, к изучению данной проблемы обращались А.Э. Жалинский, И. Камынин [1, 2]. Проблемам взаимодействия уголовного права с иными отраслями права посвящено монографическое исследование Н.И. Пикурова [5]. Наиболее последовательно в литературе рассматривается соотношение норм уголовного и гражданского права в том случае, когда они направлены на регулирование одной и той же группы общественных отношений. В частности, А.Э. Жалинский и И. Камынин обращаются к проблеме соотношения ст. 179 УК РФ — принуждение к совершению сделки или отказу от ее совершения и ст. 179 ГК РФ — недействительность сделки, совершенной под влиянием обмана, насилия, угрозы, злонамеренного соглашения представителя одной стороны с другой стороной или стечения тяжелых обстоятельств. Фактически и та, и другая нормы направлены на защиту одной и той же групп общественных отношений. Это позволило вышеуказанным авторам сделать вывод о том, что в данном случае речь идет о конкуренции норм уголовного и гражданского законодательства. Не соглашается с указанной позицией И.В. Шишко, подробно исследовавшая проблему конкуренции уголовно-правовых и гражданско-правовых норм, указывая, что «обусловленная спецификой функции гражданской ответственности правомерность применения имущественных отношений наряду с уголовной и другими видами ответственности исключает такое соотношение гражданских и уголовных норм, как конкуренция» [8, с. 166–183]. На наш взгляд, нет никаких оснований для того, чтобы не согласиться с И.В. Шишко, исходя из того, что действующее законодательство не исключает одновременно применение мер уголовно-правовой и гражданско-правовой ответственности. На наш взгляд, вышеуказанный вывод для гражданско-правовой ответственности следует сформулировать следующим образом:

недостаточность регулирования данных общественных отношений иными отраслями права. Что это означает? На наш взгляд, уголовно-правовые средства защиты экономических отношений могут дополнять гражданско-правовые только в том случае, если гражданско-правовых средств защиты недостаточно для эффективного предупредительного воздействия на данную группу отношений.

Но всегда ли возможно именно такое соотношение? Необходимо рассмотреть соотношение уголовно-правовых норм и административно-правовых, таможенных и налоговых норм, регулирующих схожие общественные отношения с уголовно-правовыми нормами.

В главах 14–16 КоАПа предусмотрена ответственность за совершение правонарушений, относимых к сфере экономики (в сфере предпринимательской деятельности, в области финансов, налогов и сборов, рынка ценных бумаг, в области таможенного дела). Привлечение к ответственности за совершение данных правонарушений исключает возможность привлечения к уголовной ответственности. В ряде случаев нормы УК и нормы КоАП, регулирующие отношения в сфере экономической деятельности, направлены на защиту одной и той же группы отношений. Например, речь может идти о ст. 188 УК РФ (контрабанда), ст. 16.1 (незаконное перемещение товаров и (или) транспортных средств через таможенную границу Российской Федерации) и 16.2 (недекларирование либо недостоверное декларирование товаров и (или) транспортных средств) КоАП. Разграничение преступления и административного правонарушения в данном случае проводится исходя из его предмета. Уголовная ответственность наступает при совершении деяний, перечисленных в ст. 188 УК, в том случае, если товары или иные предметы перемещались в крупном размере (ч. 1 ст. 188 УК РФ) или перемещались предметы, перечисленные в ч. 2 ст. 188 УК РФ. Уголовная ответственность исключает в данном случае административную за совершенное деяние. Таким образом, исходя из указанного примера, возможно сделать вывод как раз о применении уголовно-правовых норм для охраны именно наиболее важных общественных отношений.

В п. 3 ст. 108 НК указывается, что согласно данному нормативному правовому акту ответственность наступает только в том случае, если «деяние не содержит признаков состава преступ-



ления, предусмотренного уголовным законодательством Российской Федерации».

Таким образом, применение уголовной ответственности исключает возможность применения административной или налоговой ответственности. Сами же нормы УК должны быть направлены на охрану общественных отношений, схожих с нормами указанных отраслей права в той мере, в которой защита норм данных отраслей права не является достаточной.

Но при этом возникает вопрос: когда защита является достаточной, а когда должно вступать в действие уголовное законодательство? В теории права главным аспектом социального назначения юридической ответственности называется ее профилактическое, превентивное применение [7, с. 607]. На цели превенции указывается и в УК, и в КоАП (ст.ст. 27 УК и 3.1 КоАП, определяющие соответственно цели уголовного и административного наказания).

Таким образом, целью защиты общественных отношений уголовно-правовыми средствами и административно-правовыми средствами является предупреждение совершения правонарушений и преступлений соответственно, а значит, достаточной для достижения цели данная защита будет в

том случае, если речь идет об эффективном общепредупредительном воздействии. С.В. Максимов указывает на то, что «эффективность общего предупреждения преступлений выражается в способности удерживать граждан от совершения преступлений...» [3, с. 62]. Также автор выделяет два основных пути повышения эффективности общепредупредительного воздействия законодательства:

- совершенствование самого законодательства, законодательной техники;
- совершенствование представлений населения о законодательстве [3, с. 120–145].

Таким образом, уголовно-правовое регулирование будет вступать в действие тогда, когда защита общественных отношений в сфере экономической деятельности иными отраслями права не справляется с целью эффективного общепредупредительного воздействия, т.е. когда нормы не способны удерживать граждан от совершения экономических правонарушений. В данном аспекте, на наш взгляд, и проявляется недостаточность защиты экономических отношений нормами иных отраслей права (для норм гражданского законодательства) и невозможность защиты общественных отношений в сфере экономической деятельности (для норм административного и налогового законодательства) как границы уголовно-правового

#### Библиографический список

1. Жалинский А.Э. О соотношении уголовного и гражданского права в сфере экономики. [Текст] // Государство и право. – 1999. – № 12.
2. Камынин И. Соотношение норм гражданского и уголовного законодательства. [Текст] // Уголовное право. – 2002. – № 2.
3. Марцев А.И., Максимов С.В. Общее предупреждение преступлений и его эффективность. [Текст] – Томск, 1989.
4. Микроэкономика / Под ред. А.Г. Грязновой и А.Ю. Юданова. [Текст] М., 2007.
5. Пикуров Н.И. Уголовное право в системе межотраслевых связей. [Текст] – Волгоград, 1998.
6. Дж. Сломан. Экономикс. [Текст] – СПб., 2007.
7. Теория государства и права. [Текст] / Под ред. Н.И. Матузова и В.И. Малько. – М., 2007.
8. Шишко В.И. Экономические правонарушения. [Текст] – СПб., 2004.
9. Экономика. [Текст] / Под ред. А.И. Архипова и А.К. Большакова. – М., 2005.
10. Экономическая теория. [Текст] / Под ред. А.И. Добрынина и Л.С. Тарасевича. – СПб., 2006.

G.A. RUSANOV

*The article deals with the limits of criminal law at the state's economy. Based on theoretical economic research and theory, criminal law, the author determined the lower boundary of the criminal law of the state on the economy*

*Key words: state, criminal law, the impact of government on the economy, limits.*

**А.Ю. ХАБАРОВА**, аспирантка кафедры международного  
и международного частного права  
Орловского государственного университета  
Тел. 8 920 283 77 72

## ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ С УЧАСТИЕМ ИНОСТРАННОГО ЭЛЕМЕНТА

*Данная статья посвящена рассмотрению вопросов правового регулирования семейных отношений с участием иностранного элемента, выбора применимого права к семейным отношениям с участием иностранных граждан и лиц без гражданства. Анализируются международное и российское законодательство и доктрина, исследуются пути установления содержания норм иностранного семейного права, выявляются основания ограничений применения норм иностранного семейного права.*

**Ключевые слова:** правовое регулирование, иностранный элемент, семейные отношения, презумпция применения иностранного права, коллизионные нормы.

В настоящее время вопросы правового регулирования семейных отношений с участием иностранных граждан и лиц без гражданства приобрели особую актуальность, поскольку с каждым годом увеличивается число браков российских граждан с иностранными гражданами, появляются семьи, в которых супруги имеют разное гражданство, возникают разнообразные семейные отношения с участием иностранного элемента.

Термин «иностраннный элемент» используется в цивилистической науке для отражения элемента, выходящего за пределы одного государства. Он может усматриваться в субъектном составе правоотношения, если его участниками выступают граждане различных государств или лицо без гражданства. Иностраннный элемент может проявляться, если объект правоотношения находится за границей, или же юридический факт, с которым связано правоотношение, имеет место за границей.

Однако «ограничение иностранного элемента тремя названными категориями вызывает сомнения, ибо категория юридического факта, имевшего место за границей..., должна здесь по необходимости играть роль резерва, предназначенного охватить все, чего нельзя вместить в две другие категории. Но в таком случае пределы понятия «юридического факта, имевшего место за границей» выйдут за рамки, установленные в науке гражданского права»<sup>1</sup>.

В связи с этим кроме норм, регулирующих семейные отношения между гражданами своего государства, появилась необходимость в создании системы правовых норм, учитывающих международный характер этих отношений. Эту функцию выполняют коллизионные нормы.

Термин «правовое регулирование» в юридической науке означает специфическое воздействие, осуществляемое правом как особым нормативным институциональным регулятором, т.е. «установление и реализацию определенного общественного порядка» [5, с. 92].

Правовое регулирование семейных отношений в международном частном праве осуществляется на двух уровнях – международном и национальном.

Международно-правовое регулирование осуществляется посредством заключения двусторонних и многосторонних соглашений между государствами по этим вопросам.

Двусторонними являются договоры, в которых участвуют два государства. Однако двусторонними могут быть и такие договоры, когда с одной стороны выступает одно государство, а с другой – несколько.

К многосторонним договорам относятся универсальные (общие) договоры, рассчитанные на участие всех государств, и договоры с ограниченным числом участников. Универсальные международные соглашения имеют наиболее важное значение для международного сотрудничества, поскольку устанавливают единообразное правовое регулирование на глобальном уровне. К ним можно отнести Гаагские конвенции «Об урегулировании коллизий законов в области заключения брака» 1902 г.; «О заключении брака и признании его недействительным» 1978 г.; «О праве, применимом к режиму имущества супругов» 1978 г., также Конвенции Европейского Совета и его органов по семейному праву: о гражданстве супругов с различным гражданством 1977 г.; о равенстве супругов в гражданском праве 1978 г. Однако многие универсальные международные соглашения так и не выполнили своего предназначения – не стали международным регулятором семейных отношений, осложненных иностранным элементом.

Значительно более успешна кодификация МЧП посредством заключения международных конвенций регионального характера. Региональные конвенции по вопросам МЧП заключаются в рамках различных международных организаций – например, Конвенции СНГ о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам (г. Минск, 22 января 1993 г.; г. Кишинев, 7 октября 2002 г.), Европейская конвенция об усыновлении детей (г. Страсбург, 24 апреля 1967 г.), Европейская конвенция о правовом статусе внебрачных детей (г. Страсбург, 15 октября 1975 г.).

И все же «сам факт появления в начале XX столетия международных конвенций имел важное значение и показал реальные возможности государств в достижении правового компромисса и установлении хотя бы единых коллизионных принципов, определяющих выбор права при регулировании семейных отношений»<sup>2</sup>.

«В современном мире существует, – как утверждает В.В. Гаврилов, – два основных подхода к проблеме регулирования международных негосударственных невластных отношений на уровне национального законодательства. Для первого из них характерно закрепление норм международного частного права в многочисленных отраслевых законах и подзаконных актах внутреннего права. Специфика второго состоит в принятии государством специальных кодификационных законодательных актов по вопросам международного частного права»<sup>3</sup>.

В Бразилии, Греции, Египте, Франции, Германии основным источником норм семейного права с иностранным элементом считают Гражданский кодекс или его «Вводные положения».

В Австрии, Венгрии, Италии, Турции, Швейцарии, Тунисе и др. существуют законы о международном частном праве, содержащие коллизионные нормы семейного права.

В Китае, Вьетнаме, России, Объединенных Арабских Эмиратах, Японии коллизионные нормы закреплены в Семейных кодексах или в отдельных законах, регулирующих брачно-семейные отношения, осложненные иностранным элементом.

В российском праве основным источником регулирования семейных отношений с участием иностранного элемента является раздел VII «Применение семейного законодательства к семейным отношениям с участием иностранных граждан и лиц без гражданства» СК РФ. Коллизионные нормы, содержащиеся в разд. VII СК РФ, определяют применимое право по вопросам брачно-семейных отношений с иностранным элементом.

Что касается коллизионных норм раздела VI «Международное частное право» ГК РФ, то они могут быть применены к семейным отношениям при недостаточности регулирования коллизионных норм СК по вопросам общего характера (взаимность, проблема квалификации, обратная отсылка, применение императивных норм).

Процесс регулирования семейных частноправовых отношений, связанных с иностранным правом, состоит из двух стадий. Первая стадия – решение коллизионного вопроса и выбор применимого права. Вторая стадия – применение избранного права.

Выбор применимого права предполагает «поиск и определение той правовой системы, нормы которой должны применяться к каждой конкрет-

ной разновидности этих отношений, – либо право государства, государственный орган которого рассматривает спор с иностранным элементом, удостоверяет юридический факт и т.п., либо право государства, к которому принадлежит иностранный элемент»<sup>4</sup>.

По вопросам брака теория международного частного права признает применение личного закона к материальным условиям брака и закона места совершения бракосочетания к вопросам формы брака. Однако действующее коллизионное право многих стран устанавливает множество исключений от этих начал, что порождает возникновение «хромяющих» браков, то есть действительных в одной стране и не признаваемых в другой или третьих странах.

Личные неимущественные права и обязанности родителей и детей (в России – право и обязанность родителей определять имя, отчество и фамилию ребенка; представлять ребенка и защищать его права и интересы; определять место его жительства; воспитывать ребенка и обеспечивать получение им образования), а также их имущественные отношения (складывающиеся из отношений по поводу имущества, имеющего связь с семейными отношениями, и алиментных обязательств родителей и детей) подчинены законодательству государства, на территории которого стороны имеют совместное место жительства. Закон распространяется как на детей, рожденных в браке, так и на внебрачных детей (в России в соответствии со ст. 53 СК РФ дети, родившиеся от лиц, не состоящих в браке между собой, имеют такие же права и обязанности по отношению к родителям и их родственникам, какие имеют дети, родившиеся от лиц, состоящих в браке между собой).

Если стороны не имеют совместного места жительства и проживают в разных государствах, их права и обязанности определяются законодательством государства гражданства ребенка.

В отношении прав и обязанностей родителей и детей, включая алименты на детей, российский закон допускает в интересах ребенка и иное решение вопроса: по требованию истца может быть применено законодательство государства, на территории которого постоянно проживает ребенок.

Коллизионные вопросы усыновления (удочерения), включая и отмену усыновления, решены в ст. 165 СК РФ. Усыновление (удочерение), в том числе

отмена усыновления на территории Российской Федерации иностранными гражданами ребенка, являющегося гражданином Российской Федерации, производится в соответствии с законодательством государства, гражданином которого является усыновитель на момент подачи заявления об усыновлении или об отмене усыновления. Если усыновители (супруги) имеют разное гражданство, то усыновление будет регулироваться законодательством обоих государств, гражданами которых они являются. При усыновлении на территории Российской Федерации ребенка, являющегося гражданином Российской Федерации, лицом без гражданства должно применяться законодательство государства, в котором это лицо имеет постоянное место жительства.

«Применение при усыновлении на территории России иностранного законодательства обусловлено прежде всего интересами усыновляемых детей, являющихся российскими гражданами, которые после усыновления, скорее всего, будут проживать вместе с усыновителями – иностранными гражданами за пределами территории России. Соблюдение при усыновлении требований законодательства зарубежного государства (гражданами которого являются усыновители) позволяет обеспечить соответствующий правовой статус ребенка в этом государстве»<sup>5</sup>. Следует иметь в виду, что в соответствии с п. 1 ст. 29 Закона о гражданстве РФ ребенок, являющийся гражданином Российской Федерации, при усыновлении его лицом, не состоящим в гражданстве Российской Федерации, сохраняет гражданство Российской Федерации. Если усыновители или один из усыновителей имеют иное гражданство, то по их ходатайству гражданство Российской Федерации у усыновленного ребенка прекращается, но при условии, что ему будет предоставлено иное гражданство.

Вместе с тем при усыновлении на территории Российской Федерации иностранными гражданами или лицами без гражданства ребенка, являющегося гражданином Российской Федерации, должно применяться не только иностранное законодательство, но и в целях защиты интересов детей соблюдаться требования российского законодательства.

При усыновлении на территории Российской Федерации гражданами Российской Федерации ребенка, являющегося иностранным гражданином,



будет применяться российское законодательство. Однако для такого усыновления необходимо получить согласие законного представителя ребенка и компетентного органа государства, гражданином которого является ребенок, а также согласие ребенка на усыновление, если это требуется по законодательству указанного государства.

В МЧП существует презумпция применения иностранного права. Презюмируется и необходимость установления его содержания. При этом возникают следующие проблемы:

- кто должен устанавливать содержание иностранного права;
- как установить это содержание;
- какие юридические последствия могут возникнуть, если содержание иностранного права не будет установлено?

При применении норм иностранного семейного права суд или органы записи актов гражданского состояния и иные правоприменительные органы устанавливают содержание этих норм.

Выяснение содержания иностранной нормы включает, в частности, установление того, что она является на данный момент действующей, того, как она толкуется в свете законодательства и практики иностранного государства.

К числу органов, к которым суд (или иной орган) может обратиться за содействием и разъяснениями, относится прежде всего Министерство юстиции РФ. Возможно, например, обращение в Министерство иностранных дел РФ, в российские консульские учреждения за границей. Информацию в пределах своей компетенции могут предоставлять научно-исследовательские учреждения.

Для установления содержания иностранного

права возможно обращение к лицам, связанным с адвокатской деятельностью: Федеральным законом от 31 мая 2002 г. № 63-ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации» допускается оказание адвокатами иностранного государства юридической помощи на территории Российской Федерации по вопросам права данного иностранного государства.

Следует отметить, что Россия участвует в Европейской конвенции об информации относительно иностранного законодательства от 7 июня 1968 г. с Дополнительным протоколом к ней от 15 марта 1978 г.<sup>6</sup> (вступила в силу для России 13 мая 1991 г.), которая предусматривает предоставление сведений о законодательстве в сфере гражданского и коммерческого права и процесса по запросу суда.

Однако при неустановлении, несмотря на принятые меры, содержания иностранного семейного права применяется российское законодательство. Это правило включено в закон в связи со сложностью установления содержания иностранного права, даже если использовать все возможные способы такого установления. Следует отметить, что в силу оговорки о публичном порядке (*ordre public*) иностранное право, к которому отсылает коллизийная норма, не применяется, если такое применение противоречило бы публичному порядку данной страны. Оговорка о публичном порядке отражает стремление государства обеспечить защиту своей правовой системы от последствий, к которым может привести применение норм иностранного права, подлежащих применению в силу отечественной коллизийной нормы. Осуществляя свою защитную функцию, оговорка о публичном порядке ограничивает в определенных случаях действие коллизийной нормы страны суда.

### Примечания

<sup>1</sup> Лунц Л.А. Курс международного частного права. – М.: Спарк, 2002. – С. 27.

<sup>2</sup> Дмитриева Г.К. Международное частное право. – М.: Проспект, 2001. – С. 541.

<sup>3</sup> Гаврилов В.В. Международное частное право. – М.: Норма-Инфра-М, 2002. – С. 36.

<sup>4</sup> Косова О.Ю. Семейное и наследственное право России. – М.: Статут, 2001. – С. 258.

<sup>5</sup> Пчелинцева Л.М. Семейное право России. – М., 2000. – С. 95.

<sup>6</sup> БМД РФ. 2000. № 1. С. 22–32.

### Библиографический список

1. Бюллетень международных договоров Российской Федерации 2000 г. № 1. – С. 22–32.
2. Гаврилов В.В. Международное частное право. – М.: Норма-Инфра-М, 2002. – С. 36.
3. Дмитриева Г.К. Международное частное право. – М.: Проспект, 2001. – С. 541.

4. Косова О.Ю. Семейное и наследственное право России. – М.: Статут, 2001. – С. 258.
5. Лившиц Р.З. Теория права. – М.: БЕК, 1994. – С. 92.
6. Лунц Л.А. Курс международного частного права. – М.: Спарк, 2002. – С. 27.
7. Пчелинцева Л.М. Семейное право России. – М., 2000. – С. 95.

A.U. KHABAROVA

LEGAL REGULATION OF FAMILY RELATIONSHIP WITH THE PARTICIPATION OF A  
FOREIGN SUBJECT

*The article considers the issues of legal regulation of family relationship with the participation of a foreign subject, choosing a proper law to family relationship with the participation of foreign subjects and stateless persons. The article analyses international and Russian legislation and doctrines, studies the ways of establishment of the foreign family law rules' content, explores the grounds restraining the administration of the foreign family law.*

*Key words: legal regulation, foreign subject, family relationship, presumption of administration of foreign law, conflict rules.*



**Е.В. АЛЕКСАНДРОВА**, кандидат педагогических наук, доцент  
Орловского государственного аграрного университета

**И.И. ЗУБОВА**, кандидат педагогических наук, доцент  
Орловского государственного аграрного университета  
zubova@rambler.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В АГРАРНЫХ ВУЗАХ

*Статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной направленности обучения математике в сельскохозяйственном вузе и поиску эффективных путей ее реализации.*

*Ключевые слова: профессиональная направленность, прикладная задача, теория поэтапного формирования умственных действий, технологии обучения: проблемное, проективное, модульно-рейтинговое, контекстное, игровое, концентрированное; компьютерные технологии.*

Современная концепция высшего образования, изложенная в Государственном образовательном стандарте, уделяет особое внимание профессиональной направленности вузовского курса математики. Неизбежным становится углубление теоретических основ подготовки будущих высококвалифицированных специалистов, в том числе в сфере сельскохозяйственного производства. Акцент делается на практическую значимость теоретических знаний. Речь идет о новом качестве выпускника вуза, которое определяется в первую очередь его умением адаптироваться к быстро меняющимся условиям развития современного общества и, наконец, умением продолжать образование на протяжении всего периода жизни.

Проблема профессиональной направленности обучения достаточно широко представлена в педагогических исследованиях. Различные стороны этой проблемы отражены в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Манахова, Р.А. Низамова, Э.Д. Новожилова, М.Ф. Фатхуллина, М.И. Шабунина, в диссертационных исследованиях Р.У. Ахмеровой, А.Г. Головенко, Н.Д. Коваленко.

Вопросы реализации профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам исследовались в трудах Ф.С. Авдеева, И.И. Баврина, Г.Д. Глейзера, В.А. Гусева, М.И. Зайкина, Ю.М. Колягина, Г.Л. Луканкина, А.Г. Мордковича, Г.И. Саранцева, В.И. Крупича, Н.А. Терешина, М.И. Шабунина и др. Авторы выявляют педагогическую сущность профессиональной направленности, рассматривают отдельные методические вопросы и на конкретном материале показывают пути их осуществления в вузах различного профиля.

Обращение к истории развития вузовского образования показало, что идея профессиональной направленности обучения математическим дисциплинам с начала становления вузовского обучения была и остается одной из ведущих.

Анализ научной литературы и практики преподавания математики в высшей шко-

ле выявил, что наиболее приемлемыми для формирования профессиональных навыков выпускника сельскохозяйственного вуза являются следующие образовательные технологии: модульно-рейтинговое обучение (Б.Ф. Скиннер, Дж. Рассел, М. Гольдшмидт, Г. Гольдшмидт, Г. Оуэнс, П.А. Юпявичене); проблемное обучение (Дж. Брунер, Л.С. Рубинштейн, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, С.И. Архангельский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.); дифференцированное обучение (К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, П.Я. Зорин и др.) и компьютерные технологии.

Эффективным средством, необходимым для формирования профессиональных навыков специалиста, является решение задач прикладного характера. За последние два десятилетия в психологии, педагогике, дидактике, теории и методике обучения математике были проведены исследования в области теории решения задач. Ученые Г.А. Балл, Л.Л. Гурова, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Л.М. Фридман, М.А. Лернер, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, А.А. Столяр и др. определили проблему постановки, структуры и типологии задач, вопросы методики обучения решению задач в процессе обучения математике.

В то же время следует отметить, что среди научных работ отсутствуют исследования, которые в полной мере раскрывают проблему профессиональной направленности обучения математике в сельскохозяйственном вузе, и потому рассматриваемая проблема и пути ее реализации **актуальны**.

**Проблема исследования** – поиск эффективных путей реализации профессиональной направленности обучения математике в сельскохозяйственном вузе.

Вопрос о профессиональной и прикладной направленности обучения математике и ее практической реализации в научной литературе тесно связан с компонентным строением процесса обучения. Речь идет о целевом, мотивационном, содержательно-процессуальном, волевом и контрольно-оценочном компонентах. Специальные исследования, относящиеся к компонентному строению обучения в вузах сельскохозяйственного профиля, в настоящее время отсутствуют. Но, исходя из общих положений, можно сказать, что в силу взаимосвязи и органической целостности ни один из описанных компонентов нельзя игнорировать. Так, содержательный компонент изучения мате-

матики в сельскохозяйственном вузе определяется теоретической базой и системой задач. Но если содержание теоретического материала, как правило, достаточно разработано, то иначе обстоит дело с практической частью этого компонента. А ведь эффективность усвоения материала во многом зависит от методики упражнений. С переходом на новое содержание обучения проблема использования задач, упражнений профессионального характера (прикладных задач) в обучении математике наиболее актуальна.

Надо отметить, что четкого определения «прикладной задачи» в научной литературе нет. Прикладной часто называют задачу, для которой искомые и данные взяты из практики (Н.А. Гайбулаев, Я.А. Король, М.В. Крутихина). В других случаях под прикладной понимают задачу, которая требует перевода содержания с естественного языка на язык математики (Н.Г. Маслова, Н.Л. Тихонов и др.).

Наиболее удачным, по нашему мнению, является определение, данное Н.А. Терешиним: «Прикладная задача – это задача, поставленная вне математики и решаемая математическими средствами» [32, с. 7]. Особое внимание следует уделять и методическому компоненту обучения, который тесно связан с использованием в учебном процессе сельскохозяйственного вуза педагогических образовательных технологий на занятиях при изучении математических дисциплин и рассмотрением их влияния на развитие профессиональных навыков специалиста.

Отметим, что под педагогической технологией понимается совокупность научно обоснованных способов организации педагогической деятельности (в том числе способов и приемов воздействия педагога на себя и на воспитанников), осуществление которых приводит к оптимальному решению поставленных задач [31]. Считают, что термины «педагогическая технология», «технология обучения», «технология педагогической деятельности», «образовательная технология» дополняют друг друга, а их содержание включает: учебный предмет, поддающийся воздействию; интегративный процесс, связанный с решением педагогических задач; отдельные компоненты педагогической деятельности [29].

Единой классификации педагогических технологий нет, но наиболее интересной в общепедагогическом плане является классификация Н.Б. Бо-



рисовой. Акцент на одном или нескольких параметрах образовательного процесса дает ей возможность в качестве классификации выбрать триаду «методология – стратегия – тактика», в соответствии с которой все образовательные технологии классифицируются на:

- методологические (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей;
- стратегические (на уровне организации формы взаимодействия), ориентированные, как правило, на один параметр образовательного процесса;
- тактические (на уровне методики, формы и метода обучения, приема) [12].

К основным методологическим технологиям следует отнести: теорию поэтапного формирования умственных действий и некоторые технологии обучения: проблемное, личностно-деятельное, проективное, модульно-рейтинговое, дифференцированное, контекстное, игровое, концентрированное, активное.

К основным стратегическим технологиям целесообразно отнести: игровые, исследовательские, тренинговые, дискуссионные, лекционные, практические.

В основные тактические технологии можно включить два типа технологий: неимитационные и имитационные. Первые из них не предполагают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности (проблемные лекции, семинар-дискуссия, программированное обучение, письменные работы различного типа). В основе имитационных технологий лежит воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальности (имитационный тренинг, игровое проектирование, деловые игры и принятие решений по конкретной ситуации). К наиболее распространенным приемам тактических технологий относятся методы и приемы обучения.

Руководствуясь идеей профессиональной направленности обучения математике, нам представляется целесообразным объединить все педагогические технологии в более крупные блоки по ориентации, предлагаемой Л.Г. Семушиной. При этом в первый блок включить модульно-рейтинговое обучение как технологию, ориентированную на формирование системных знаний, и выделить в отдельный блок компьютерные технологии (блок

№ 5). Это будет сделано из тех соображений, что между теориями, имеющими одинаковую ориентацию, нет резких разграничений по целям обучения и в сфере предпочтительного применения методов. Тогда рассматриваемые блоки будут выглядеть следующим образом:

Блок № 1. Ориентация на формирование системных знаний.

Состав: 1) теория поэтапного формирования умственных действий (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, И.А. Володарская); 2) программированное обучение (Б.Ф. Скиннер, В.П. Беспалько); 3) модульно-рейтинговое обучение (Б.Ф. Скиннер, Дж. Рассел, М. Гольдшмидт, Г. Гольдшмидт, Г. Оуэнс, П.А. Юцявичене).

Блок № 2. Ориентация на активизацию мыслительной деятельности. Состав: 1) проблемное обучение (Дж. Брунер, Л.С. Рубинштейн, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, С.И. Архангельский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.); 2) развивающее обучение (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.Г. Песталоцци).

Блок № 3. Ориентация на деятельностный подход.

Состав: 1) личностно-деятельностное обучение (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); 2) проективное (проектное) обучение (Г.Л. Ильин, В.С. Леднев); 3) дифференцированное обучение (К.Д. Ушинский, Ю.К. Бабанский, П.Я. Зорин и др.).

Блок № 4. Ориентация на формирование активной личности.

Состав: 1) игровое обучение (Д.Б. Эльконин, И.К. Ахметов).

Блок № 5. Ориентация на формирование компетентности специалиста в процессе обучения математике.

Состав: 1) компьютерные технологии.

Рассмотрим подробнее каждую из названных технологий. Итак, *первый блок* представлен *теорией поэтапного формирования умственных действий*. Эта теория построена П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной. Она обосновывает такое построение учебной деятельности, при которой на основе внешних, предметных действий, организуемых по определенным правилам, формируются знания и умения. Согласно этой теории действие функционально связано с предметом, над которым оно осуществляется, включая в себя продукт – цель преобразования данного предмета и средства такого

преобразования. Психологический механизм регулирования исполнительных и контрольных операций составляет ориентировочную основу действий, содержание которой определяет качество действия.

Теория поэтапного формирования умственных действий пока не нашла применения в методике преподавания математики в вузе, в том числе и в вузах сельскохозяйственного профиля.

Перейдем к *теории программированного обучения*. Основная идея – оптимальное управление учебными действиями обучаемого с помощью специальной программы, которая предусматривает систему указаний, вопросов, заданий, корректирующих процесс обучения.

Программированное обучение в истории своего развития прошло через этапы линейного программирования (Б. Скиннер), разветвленного (И.А. Кроудер), смешанного. В отечественной дидактике эта теория разрабатывалась учеными В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной, Т.А. Ильиной и др.

Его достоинство в том, что оно дает алгоритм обучения; обеспечивает обязательное усвоение материала за счет мелких доз его получения; осуществляет оперативную связь и направлено на индивидуализацию обучения; позволяет повысить качество управления процессом усвоения знаний. В то же время такое обучение тормозит формирование целостного взгляда на окружающий мир, ограничивает развитие познавательной самостоятельности и творческой активности.

В 60–80-х годах прошлого столетия программированное обучение использовалось в высшей школе, но в настоящее время в связи с новыми целями математического образования оно не находит должного применения.

Разновидностью педагогических технологий, ориентированных на получение системных знаний, являются *модульно-рейтинговые технологии*. Идеи этих технологий берут начало в трудах Б.Ф. Скиннера и развиты в конце 60-х годов прошлого века в работах зарубежных ученых: Дж. Рассела, М. Гольдшмидта, Г. Гольдшмидта, Г. Оуенса. В советских педагогических исследованиях теоретические основы модульного обучения были разработаны П.А. Юцявичене. Технологии модульного обучения конкретным предметам предложены В.М. Монаховым, Н.Н. Суртаевой, Т.И. Шамоной, М.А. Чошановым, Р.С. Бекировой и др.

Сущность модульного обучения заключается в том, что обучающийся самостоятельно может

работать с предложенной ему индивидуальной программой, и при этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Принципиальным отличием модульного обучения от других систем обучения являются следующие положения:

- содержание обучения представлено в законченных самостоятельных комплексах – модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством к его усвоению;
- взаимодействие педагога и студента в учебном процессе осуществляется на основе модулей, с помощью которых обеспечивается осознанное самостоятельное достижение студентом определенного уровня усвоения изученного перед каждой встречей с педагогом.

В сельскохозяйственных вузах процесс обучения математике в настоящее время осуществляется в рамках модульно-рейтинговой системы, основным средством ее реализации является модульная программа курса, которая при условии профессиональной направленности позволяет сформировать прочные действенные знания, достичь высокого уровня активности и самостоятельности профессиональной деятельности студентов. Выделяют два типа модульных программ: познавательный и операционный. При построении модульной программы познавательного (гносеологического) типа фундаментальные понятия вводятся последовательно, что позволяет компактно сгруппировать учебный материал курса в отдельные модули, предусмотрев междисциплинарные связи. Однако в программах этого типа не уделяется должного внимания практическому компоненту процесса обучения. Внутри модульных программ операционного типа выделяют две разновидности: рецептно-операционную и системно-операционную. Первая отличается узкой профессиональной направленностью, ограниченностью возможности для приобретения фундаментальных знаний и развития интеллектуальных и творческих способностей. Вторая предусматривает формирование у студента целостной системы знаний и умений.

Таким образом, модульные программы имеют различия в принципах отбора учебного материала в информационные блоки (модули), но по своему предназначению все они нацелены на полноценную индивидуальную работу каждого студента.

Рассмотрение образовательных технологий *второго блока*, направленных на активизацию мыслительной деятельности, представляет особый интерес для нашего исследования. Это прежде всего *технология проблемного обучения*, «в которой сочетается систематическая поисковая деятельность обучаемых с усвоением готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом принципов целеполагания и проблемности» [27]. Для нее характерно, что знания и способы деятельности не даются в готовом виде, а являются в большей степени предметом поиска самими студентами. Основателями такого обучения являлись Д. Дьюи, Дж. Брунер и российские ученые И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов.

Основополагающим понятием данной теории является «проблемная ситуация», основой ее создания служит противоречие между достигнутым и требуемым уровнями знаний. Важнейшим условием возникновения ситуации является наличие интереса, и «если преподаватель не добьется превращения пассивного интереса в познавательный, характеризующийся самостоятельной деятельностью на базе активности, рассчитывать на возникновение полноценной проблемной ситуации он не может» [15].

М.И. Махмутовым в зависимости от степени участия преподавателя в решении проблемы выделяются три уровня проблемного обучения: монологическое, распределяющее, диалогическое.

Первый уровень характеризуется тем, что преподаватель создает проблемную ситуацию и сам решает проблему, а затем анализирует и обобщает полученные результаты. На втором уровне педагог создает проблемную ситуацию, вместе со студентами формулирует проблему и при их участии решает ее. На третьем уровне преподаватель помогает обучающимся сформулировать проблему и решить ее. Студенты должны сами выдвинуть гипотезу, обосновать ее, найти метод доказательства. Этот уровень проблемности не имеет границ для завершения, поскольку является началом профессиональной деятельности и основной посылкой для дальнейшего самообразования.

Несмотря на то, что педагогами раскрыто большое разнообразие приемов создания проблемных ситуаций, «подбор проблемных ситуаций определяется случайными факторами, происходит лишь эмпирическим путем и представлен в основном творческой интуицией преподавателя» [11]. К сожалению, эта мысль подтверждается и практикой

преподавания курса высшей математики в сельскохозяйственных вузах, отсутствием соответствующих методических разработок, направленных на специализацию выпускника.

Ко второму блоку относится также *теория развивающего обучения*, ориентированная на развитие и реализацию потенциальных возможностей личности. Научное обоснование этой теории впервые было дано Л.С. Выготским [13]. Важнейшим условием развивающего обучения является ориентация его на «зону ближайшего развития».

Фундаментальные понятия, лежащие в основе теории развивающего обучения, изложены в трудах В.В. Давыдова. Сфера применения этой теории ограничена начальной школой, и, как считает ее автор, «теория развивающего обучения в ее нынешнем виде далеко не завершена» [16]. И с этим нельзя не согласиться, и потому она пока не находит применения в вузовской практике.

Переходим к *третьему блоку*, ориентированному на деятельностный подход. Проблема личностного развития освещается многими учеными и представлена теориями *личностно-деятельностного обучения* И.С. Якиманской и И.А. Зимней. В центре такого обучения находится сам обучающийся, его мотивы и цели, психологический склад: он выступает как субъект познавательной деятельности. Если в условиях традиционного обучения преподаватель и учебник были основными и наиболее компетентными источниками знания, а преподаватель является к тому же и контролирующим субъектом познания, то в условиях личностно-деятельностного обучения преподаватель приобретает иную роль в учебном процессе, несколько не менее значимую, чем прежде. Он выступает в роли организатора познавательной самостоятельности студента, компетентным консультантом и помощником. Его профессиональные умения направлены не на контроль знаний и умений обучаемых, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями, устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль сложнее и требует более высокого уровня мастерства. Нарушается главное условие традиционного образования – наличие готовых, систематизированных знаний, подлежащих усвоению, требуется использование новых средств для получения информации, т.е. довольно остро встает вопрос использования компьютерной техники. И это будет опре-

делять количество знаний, а также постижение общих методов, формирование умения ориентироваться в поисках информации.

В рассматриваемый блок входит также *дифференцированное обучение*. В современной педагогической литературе различают два основных вида дифференциации: уровневую (внутреннюю) и профильную (внешнюю).

Первый тип – уровневая дифференциация. Это та дифференциация обучения, которая осуществляется в условиях обычных ежедневных занятий в аудитории и ориентируется на всех студентов, опираясь на их индивидуальные возможности, потребности и способности. При этом уровневая дифференциация выражается в том, что, обучаясь в одной группе, по одной программе, студенты могут усваивать материал на различных уровнях.

Второй тип – профильная (внешняя) дифференциация, связанная с профессиональной деятельностью и предполагающая предоставление студентам возможности получать дополнительные знания в различных направлениях, на разных спецкурсах и спецсеминарах. Этот тип дифференциации сводится к особой организации обучения, учитывающей индивидуальные различия студентов, их склонности и особенности.

В последнее время появились учебники, задачки и учебные пособия по высшей математике, которые учитывают уровневую дифференциацию, а проявлением профильной дифференциации является то, что в новых учебных планах вузов и, конечно, в сельскохозяйственном вузе предусмотрены дополнительные часы для организации и проведения спецкурсов по различным направлениям.

Центральное место в данном блоке технологий занимает проективное (проектное) обучение.

*Теория проективного (проектного) образования* разрабатывалась отечественными и зарубежными психологами: Д. Дьюком, К.Г. Юнгом, У.Х. Килпатриком, П.П. Блонским, С.Т. Шацким (конец 19 в. – начало 20 в.). Развитие метода проектов в более поздний период в отечественной педагогике связано с именами Е.Г. Качанова, М.В. Крупенина, В.В. Игнатова и др. Современные исследования по теории проективного образования принадлежат Т.А. Ильиной.

Целью проектного обучения является формирование и развитие способностей обучаемого самостоятельно добывать знания и выполнять практическую работу – творческий проект. Содержание образования в этом случае выступает как про-

ект, который определяется целями и способностями студента, его возможностями. Его создание предполагает использование современных средств обучения, таких как компьютер, которые несут функцию источника информации и стимулируют познавательные интересы студентов.

Методы проектного обучения в вузах используются на старших курсах обучения, поскольку учебными планами предусмотрено выполнение выпускных квалификационных работ. Их тематика имеет ярко выраженную профессиональную направленность, а отдельные вопросы требуют использования методов высшей математики. Например, в сельскохозяйственном вузе выпускники выполняют дипломные работы по темам: «Механизация уборки сахарной свеклы с усовершенствованием выкапывающего рабочего органа комбайна КС-6Б в хозяйстве», «Механизация посева зерновых культур с усовершенствованием конструкции сошника зерновой сеялки в ОАО «Хомутовская пшеница», «Влияние факторов различной природы на соотношение полов в потомстве и репродуктивную способность животных».

*Четвертый блок* согласно рассматриваемой классификации ориентирован на развитие личности и включает такую образовательную технологию, как *игровое обучение*. Ее теорию и практику разработали К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин.

Игровое обучение – это активная самостоятельность обучаемых, формой которой является учебная игра, направленная на усвоение определенных знаний, умений и навыков и их применение для достижения цели игры. Для него характерны активность, динамичность, занимательность, коллективность, исполнение ролей, построенных на игровом моделировании человеческой деятельности, обратная связь, проблемность, результативность.

Содержанием игры в обучении выступают игровая ситуация, сюжет, роль и игровое взаимодействие. Содержательная сторона сюжетно-ролевой игры предполагает определение места игры в системе знаний; определение цели и задач ролевой игры; выделение блока, соответствующего профессиональной деятельности.

Система игрового обучения в вузе предполагает максимальную индивидуализацию познавательных знаний в соответствии с уровнями учебных возможностей студентов. Но игровое обучение крайне мало используется в высшей школе и почти не находит



применения в аспекте профессиональной направленности обучения в сельскохозяйственном вузе.

В условиях информатизации общества более актуальным становится вопрос о внедрении новых *компьютерных технологий* в образовательные процессы. Отдельные характеристики применения компьютера как личностно-деятельностного средства обучения позволят повысить интерес к математике и в целом направлены на активизацию учебной деятельности студентов. В настоящее время остро встает проблема использования компьютера для обучения студентов высшей математике. В современных условиях обучаемый использует в качестве источника получения информации не только учебник, но и компьютер. Эти соображения привели нас к необходимости выделить *пятый блок педагогических технологий* – *компьютерные технологии обучения* и выявить их роль в профессиональной направленности обучения математике в сельскохозяйственном вузе.

Применение компьютера в обучении, по мнению А.И. Машбица, дает следующие преимущества: расширение возможностей предъявления учебных знаний; наглядность в представлении графической информации; активное включение студентов в процесс обучения посредством интерактивного диалога; расширение набора применяемых учебных задач [28]. Речь идет о решении различных производственных вопросов, связанных с погружением в конкретную обстановку, близкую к реальной; возможности оценить оптимальность выбранного решения и эффективность выбранной стратегии. К настоящему времени в методической литературе вопрос о применении компьютера на занятиях по высшей математике не нашел должного освещения. Хотя в последнее время появились учебные пособия, в которых некоторые типовые задачи решаются с использованием программных продуктов, они не ориентированы на конкретные профессии сельскохозяйственного производства.

Итак, по нашему мнению, педагогические образовательные технологии: модульно-рейтинговое, проблемное, дифференцированное обучение и компьютерные технологии – в наибольшей степени объединяет ориентация на профессиональную деятельность каждого студента, и потому они могут быть комплексно применимы при изучении всех разделов высшей математики в сельскохозяйственном вузе.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что в основе непрерывности математического образо-

вания и ориентированности на будущую практическую деятельность лежит профессиональная направленность обучения математике, которая находится в тесной взаимосвязи с компонентами структуры обучения и педагогическими образовательными технологиями.

Одним из важных направлений осуществления профессиональной направленности математической подготовки студентов сельскохозяйственного вуза является обучение решению задач с профессиональным содержанием. Такое обучение может быть успешным при условии систематичности в организации учебного процесса, при иллюстрации изучаемого математического аппарата на всех этапах процесса обучения через задачи как важного средства их применения при изучении общетехнических и специальных дисциплин в будущей деятельности специалиста сельскохозяйственного профиля.

В связи с этим необходимо рассмотреть вопросы теории и практики математических задач в педагогической литературе. Отметим, что существуют различные подходы к построению типологий математических задач. Но все эти классификации носят общий характер и не учитывают уровни познавательной активности. Поэтому мы предлагаем классификацию задач, основанную на воспроизводящем, интерпретирующем и творческом уровнях познавательной активности. К задачам первого уровня мы отнесли задачи, которые будем называть *вводными*. При их выполнении познавательная активность находится всецело в рамках воспроизводящей деятельности. Студент действует по образцу, подробной инструкции, а иногда согласно алгоритмическому предписанию, он сверяет свои действия с теми, которые предложены преподавателем или другим студентом и которые необходимы для решения данной задачи. Образцом может служить задание, выполненное на доске, записанное в учебном пособии.

Изучаемые понятия усваиваются как на уровне воспроизведения, так и на уровне распознавания в простых, стандартных ситуациях. Это необходимый этап на пути формирования умений выполнять более сложные задания.

При выполнении задач второго уровня – это главным образом *прикладные задачи* сельскохозяйственного профиля – познавательная активность студентов находится на уровне действия в измененных ситуациях, где требуется реконструировать имеющиеся знания, данные задачи. При этом основным материалом, адекватным соответ-

ствующей деятельности, являются полуэвристические задания. Заметим, что эвристические задания предполагают, что преподаватель умело поставленными вопросами не дает студентам прямого ответа, а ставит их в такое положение, когда они сами приходят к новым выводам. В отличие от них полуэвристические задания допускают оказание некоторой помощи педагога.

При выполнении этого типа задач происходит закрепление изучаемых понятий, формируются способы их применения в различных ситуациях. При анализе каждой задачи студенты устанавливают то общее, что объединяет их решение, а также подводят способы действий по выполнению задания под выделенное общее правило.

К третьему уровню принадлежат *творческие задачи* прикладного характера, включая творческие проекты. Основным материалом для заданий данного типа являются эвристические задачи, при решении которых студент должен хорошо осознавать конечный результат, примеряя его к условию, обнаружить недостающие элементы и связи между ними. Важная роль здесь отводится глубокому анализу условия и требования задачи. Нужно выявить понятия, используемые в задаче, запомнить их определение или признаки, в результате увидеть те связи, которые помогут правильно определить ориентировочную основу действий по нахождению плана решения.

Самостоятельное решение эвристических задач способствует повышению таких важных качеств знаний, как глубина и осознанность. В результате их выполнения студенты овладевают элементами творчества, учатся ориентироваться в сложных ситуациях, овладевают эвристическими приемами, способствующими переходу от воспроизводящей деятельности к творческой.

Все типы задач можно рассматривать как взаимодействующие, взаимопроникающие компоненты сложной системы. При этом такая система согласно научным исследованиям должна обладать свойством целостности, а это возможно, если выполняются следующие условия: данный объект находит-

ся в единстве со всеми основными компонентами процесса обучения: мотивационным, содержательным, методическим, контрольно-оценочным; в данном объекте учтен весь круг проблем, связанных с выполнением профессиональных заданий.

И для того, чтобы система профессиональных заданий (СПЗ) по математике, предназначенная для будущих специалистов сельскохозяйственного профиля, была целостной, необходимо придерживаться следующих требований при ее построении:

- Органичность включения СПЗ в процесс обучения вузовского курса математики.
- Мотивационная направленность СПЗ на создание внутренних побуждений к учению.
- Направленность СПЗ на реализацию современных образовательных технологий.
- Обеспеченность плавного перехода от простейшего к более сложному уровню профессиональных задач.

И потому проблема профессиональной направленности обучения математике в сельскохозяйственном вузе может быть решена посредством создания целостной системы профессиональных заданий, т.е. доминирующую роль в изучении курса математики необходимо отводить задачам прикладного характера, что позволит повысить качество подготовки специалистов и сформировать их профессиональную компетентность.

В процессе исследования в соответствии с его задачами получены следующие *результаты и выводы*:

1. Освещено состояние проблемы исследования, и показана необходимость усиления профессиональной направленности обучения математике в сельскохозяйственном вузе.

2. Сформулированы научно-методические основы профессиональной направленности изучения теории вероятностей и математической статистики в сельскохозяйственном вузе в рамках модульно-рейтинговой системы обучения путем создания целостной системы профессиональных заданий, построенной в соответствии с уровнями познавательной активности обучаемых.

#### Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Познавательная деятельность при формировании решения задач. Дис. ... канд. психолог. наук. – М., 1975. – 154 с.
2. Андienko М.А. Актуальные проблемы взаимодействия специальных кафедр высшей школы при модульном обучении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1994. – 21 с.
3. Арташкина Т.А. Использование профессиональных задач при обучении фундаментальным учебным дисциплинам: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 16 с.

4. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
5. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
6. Батура М.Г., Ломако А.В., Шилин М.О. Рейтинговая методика обучения на базе современных компьютерных технологий. Ч. 1. – Минск, 1993. – С. 55; ч. 2. – Минск, 1993. – С. 73.
7. Беляева И.С. Комбинаторный подход и его применение в преподавании математики в восьмилетней школе. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980. – 293 с.
8. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. – М.: Изд-во «Совершенство», 1988. – 192 с.
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
10. Блауберг И.В., Садовский В.Н. Понятие целостности и его роль в научном познании. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
11. Болтянский В.Г., Глейзер Г.Д. К проблеме дифференциации школьного математического образования // Математика в школе. – 1988. – № 2. – С. 9–13.
12. Борисова Н.Б. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учебное пособие. – М., 2000. – 146 с.
13. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: Из неопубликованных трудов / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
14. Гордиенко В.А., Николаенко В.К. Рейтинговая система контроля знаний при равноуровневом преподавании// Химия в школе.–1995. – № 22. – С. 40.
15. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., Гос. комитет РФ по высшему образованию, 2000.
16. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
17. Занков Л.В. Избранные педагогические труды: Дидактика и жизнь. Обучение и развитие. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
18. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний. – М.: Знание, 1976. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 1).
19. Королев Ф.Ф. и др. Очерки по истории советской школы и педагогики: 1921–1931. – М.: Педагогика, 1961.
20. Крупич В.И. Модель систематизации структур текстовых задач школьного курса математики // Задачи как цель и средство обучения математике учащихся средней школы: Межвуз. сб. научн. тр. / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1981. – С. 13–25.
21. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. – М.: Прометей, 1995. – 210 с.
22. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1992. – 395 с.
23. Кудрявцев Л.Д. К проблеме принципов педагогики // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 101–105.
24. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М.: Наука, 1980. – 143 с.
25. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
26. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 208 с.
27. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Просвещение, 1975. – 368 с.
28. Машбиц А.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
29. Педагогическая технология. Педагогическое пособие для педагогических специальностей. Под редакцией М.Е. Поленова. – Белгород: Изд-во «Дизайн-центр», 1998. – 390 с.
30. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
31. Семушина Л.Г. Создание новых технологий обучения как общественная, психологическая, педагогическая и методическая проблема. Сборник материалов. – М.: Издательство «Новь». Составители А.Ф. Щекотин, Л.С. Жданова, 2002. – 214 с.
32. Терешин Н.А. Прикладная направленность школьного курса математики: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.

E.V. ALEXANDROVA , I.I. ZUBOVA

## PROFESSIONAL DIRECTION OF MATHEMATICS STUDY AT AGRARIAN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

*The article examines the problem of professional direction of teaching of Mathematics at agrarian educational establishment and the search of effective ways of its realization.*

*Key words: professional direction, applied problem, theory of gradual formation of mental activity, educational technologies: problematic, projecting, module-rating, grading, play activity, concentrated; computer technologies.*

**З.А. АХМЕТЖАНОВА**, аспирант кафедры МПРЯ Московского педагогического государственного университета  
Тел. 8-83194-21425; zulfia.ahmetzhanova@Rambler.ru

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТА «РОДИНА» В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

*В данной статье раскрывается интерпретация концепта «Родина» в полиэтнической школе на основе ассоциативного эксперимента. Усвоение учащимися-татарами русской культуры посредством языка происходит через их ментальный опыт. Интерпретация способствует развитию межкультурной коммуникации между разными народами (русскими и татарами), воспитанию учащихся на языковых и культурных традициях.*

*Ключевые слова: интерпретация, концепт, Родина, базовый компонент, ментальность, национальный мир, духовная сущность, языковая культура, полиэтническая школа, исследование, ассоциативный эксперимент, слово-стимул, слово-ассоциат, малая родина, дом, земля, семья, межкультурная коммуникация.*

Изучение культурных концептов приобретает особую актуальность на современном этапе, во-первых, в рамках стремительно развивающейся когнитивной науки, занимающейся всесторонним исследованием человеческого сознания и его механизмов; во-вторых, в контексте комплексного изучения культуры: как человек интерпретирует мир и себя в мире (концепты – интерпретации культур); в-третьих, в системе современной лингвометодической концепции преподавания (обучение языку – ознакомление с культурой – обучение языку).

Концепт – это единица, с помощью которой человек мыслит, реализует свое восприятие и контактирует с миром. Изучая концепты, можно представить культуру того или иного народа, его ментальность, особый национальный мир.

Нас заинтересовал концепт «Родина» – базовый компонент, содержащий такие понятия, как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины. Компонент позволяет раскрыть духовную сущность ученика полиэтнической школы, находящегося в двух языковых культурах. Прежде чем приступить к эксперименту, мы решили выяснить значение этого слова в словаре С. И. Ожегова.

Родина, -ы, ж. 1. Отечество, родная страна. Защита Родины. 2. Место рождения, происхождения кого-н.; место возникновения чего-н. Приехать на родину.

В первом значении слово «Родина» раскрывается через слова «Отечество», «родная страна». Это широкое понимание Родины в ментальности русского человека. Причем слово «Отечество» расположено первым в этом ряду.

В связи с тем, что участники нашего эксперимента – учащиеся-татары, мы решили проследить за тем, как слово «Родина» представлено в русско-татарском словаре, как переводится. Родина, ж. – туган ил, ватан. Родина в русско-татарском словаре переводится как родная страна (туган ил), Отечество (ватан). Сочетание «родная страна» (туган ил) стоит на первом месте.

В этом же словаре мы посмотрели переводы синонимов слов «Родина», «Отечество» и «Отчизна». Выяснилось, что переводятся они так же, как Родина, но на первом месте стоит слово «ватан». Отечество с высок. ватан, туган ил. Отчизна – ж., высок. ватан, туган ил.



Отсюда следует вывод, что слова «Родина», «Отечество», «Отчизна», «родная страна» в татарском языке звучат как ватан или туган ил. В менталитете татарского народа слово «ватан» употребляется редко (только если Родина в опасности). В речи населения полиэтнического района Нижегородской области совсем не употребляется. Словосочетание «туган ил» (родная страна) более распространено. Оно употребляется в поэзии татарских авторов, в народных песнях, в речи видных общественных деятелей. При этом его значение распространяется не на всю Россию, а сужается до территории проживания татар. В татарском языке Родина воспринимается не как страна, государство в широком значении слова, а как родная сторона, родная земля. Надо отметить, что прилагательное «родная» в речи татарского населения употребляется часто в сочетаниях слов «родная сторона», «родная земля», «родной язык», «родная деревня», «родной дом». Сочетание «родная страна» по отношению к Родине в речи татарского населения Краснооктябрьского района Нижегородской области употребляется редко, так как территория района относительно небольшая, со всех сторон граничит с районами, в которых основной контингент населения – русские. Небольшая территория не позволяет называть Родину родной страной (туган ил). Но татары, проживающие в Татарстане, употребляют часто словосочетание «туган ил» (родная страна) по отношению к своей стране (на территории национального района по спутниковому вещанию транслируются теле- и радиопередачи из Татарстана. Почти во всех домах люди татарской национальности слушают и смотрят эти передачи. Поэтому есть возможность сравнения языковых особенностей татар, проживающих на разных территориях). Иногда в речи опускается слово «родная» для быстроты высказывания, но при этом (слово родная) всегда подразумевается.

Интерпретация слова «Родина» в словарях двух народов (русского и татарского), особенности менталитета татарского народа позволяют лучше понять участников нашего эксперимента. И то, что в речи учащихся-татар Краснооктябрьского района совсем не употребляется слово «ватан» и очень редко употребляется «туган ил» (родная страна) по отношению к Родине, заставило задуматься над вопросом: «Что учащиеся полиэтнической школы понимают под словом Родина?»

В качестве исследования нами был выбран ассоциативный эксперимент, связанный с интерпретацией концепта «Родина». В эксперименте участвовали учащиеся 5–9-х классов полиэтнической общеобразовательной школы с русским языком обучения, основной контингент которой – дети татарской национальности. Респонденты проживают в российской глубинке (Нижегородская область, Краснооктябрьский район, село Уразовка). Район считается национальным. Основной контингент учащихся Уразовской школы – татары – 70% (русские – 20%, другие национальности – чувашаи, мордва, кавказская национальность – 10%).

Цель нашего ассоциативного эксперимента – узнать, что учащиеся полиэтнической школы понимают под словом «Родина», выявить потенциальный словарь учащихся, связанный с концептом «Родина». Школьникам был задан вопрос: Какие ассоциации (что возникает в памяти, о чем вспоминаете) связаны у вас со словом «Родина»?

Учащимся необходимо было выполнить «тест свободных ассоциаций».

Респонденты 5–9-х классов в количестве 81 человека получили анкеты со словом-стимулом и за отведенное время (3 минуты) должны были заполнить ее, к слову-стимулу «Родина» записать слова-реакции.

После обработки анкет полученные данные (слова-ассоциаты к концепту «Родина») были занесены в таблицы, где были расположены в порядке убывания их частотности и проанализированы с точки зрения ассоциативных групп одинаковой тематики. Из 81 человека 75 человек (92,3%) записали слова-ассоциаты, 6 человек (7,4%) не записали слова-ассоциаты (причины этого связаны с низкой языковой практикой по русскому языку, менталитетом татарского населения Нижегородской области).

На слово-стимул **Родина** учащиеся подобрали следующие ассоциаты:

дом – 54 (66,4%), земля – 11 (13,5%), семья – 9 (11%), люди – 8 (9,8%), деревня – 8 (9,8%), деревья – 7 (8,6%), село – 6 (7,4%), Россия – 6 (7,4%), поле – 5 (6,1%), лес – 5 (6,1%), цветы – 5 (6,1%), друзья – 4 (4,9%), страна – 4 (4,9%), родители – 3 (3,7%), воздух – 3 (3,7%), улица – 3 (3,7%), знакомые – 3 (3,7%), родные – 3 (3,7%), река – 3 (3,7%), природа – 3 (3,7%), города – 3 (3,7%), школа – 3 (3,7%), машины – 2 (2,5%), двор – 2 (2,5%), мама – 2 (2,5%), собака, огород, бе-

резка, поляна, животные, дорога, работа, луг, соседи, мир, родная сторона, трава, озеро, край, место рождения.

Таким образом, на слово-стимул **Родина** возникают следующие группы ассоциаций: место рождения (дом, земля, деревня, село, страна, улица, родная сторона, край, место рождения, города, Россия) – (54,88%), деревенский пейзаж (деревья, поле, лес, цветы, воздух, река, природа, березка, поляна, дорога, луг, огород, трава, озеро) – (21,28%), родные люди (семья, родители, родные, мама) – (9,52%), деревенская действительность (школа, машины, работа, люди) – (7,84%), близкие люди (друзья, знакомые, соседи) – (4,48%), домашние животные (собака, животные) – (2,24%), подворье (двор) – (1,12%).

Среди перечисленных слов-ассоциатов не встречаются слова «Отечество», «Отчизна», «государство». Эти ассоциаты учащиеся-татары соотносят более отдаленно со словом «Родина». Двухязычный человек старается высказывать свою мысль более точно, конкретно для того, чтобы слушающие или читающие могли верно его понять. Это мы можем увидеть из полученных результатов. Родина в сознании учащихся полиэтнической школы – это дом (66,4%). И если обратиться к ментальности татарского народа, дом – это святое, его построили предки, завещали за ним присматривать, облагораживать, держаться за него, не продавать, не разрушать. Если подобные случаи имеют место, семья, жившая в этом доме, подвергается всеобщему осуждению. Дом является символом тепла, уюта, света, защиты. В чем это проявляется? Каждый деревянный дом снаружи обязательно покрашен светлыми красками, у каждого свои цвета. Разнообразие красок делает дом теплым, светлым, неповторимым.

В менталитете татарского народа дом является защитой. Принято на крыше дома с обеих сторон устанавливать маленькие полумесяцы – символы религиозной веры. Эти символы устанавливаются, когда кроют крышу, и не снимаются. В сознании татар проживание в доме с такой крышей означает не только принадлежность к мусульманской религии, но и покровительство Бога этому дому.

Постоянство проживания, проживание всех членов семьи в этом доме, соблюдение традиционности делают дом для ученика татарской национальности ассоциатом концепта «Родина». Для сравнения: менталитет городского человека отличается

от менталитета деревенского в этом отношении: в городе он живет не дома, а в квартире, которую может часто менять, поэтому, где именно родился, в каком доме, не так существенно. Мы обратили внимание еще на такой момент: учащиеся записали ассоциат «дом» без дополнительной оговорки. Дело в том, что отношение к дому у взрослого населения таково: различаются «родной» дом, «свой» дом и «чужой» дом. «Родной» дом – тот, в котором они появились на свет и воспитывались, а «свой» дом – который сами построили или в котором долгое время живут после замужества или женитьбы. Детям же прививаются оба понятия дома (родной и свой). Когда дети заканчивают учиться, перед ними родители ставят выбор: оставаться в родном доме, уехать и обзавестись своим домом. Начиная с этого времени дом в менталитете юного поколения татарского народа приобретает двойное содержание. Дом не «свой» и не «родной» считается «чужим».

По значимости далее располагаются слова «земля» (13,5%), «семья» (11,1%). В сознании татарского человека заложено, что надо построить дом на той земле, где проживают родители, родственники. Это помогает соблюдать традиции, не забывать родной язык, чаще встречаться с родственниками. Семья учит детей соблюдать традиции, чтобы в дальнейшем они сами могли передать полученные знания своим детям. Обычно к концу своей жизни уехавшие возвращаются жить на родную землю с тем, чтобы быть и похороненным в ней. Это важно. На похороны собираются вся семья и родственники. Хоронят согласно религиозному обряду. Родная земля притягивает к себе людей одной национальности, одного вероисповедания. И детям с детства прививается любовь к родной земле на духовном уровне.

Праздничные богослужения, пятничные богослужения в мечети транслируются по громкоговорителю на всю деревню. У человека, оказавшегося в это время на улице, есть возможность остановиться, прервать свою работу, послушать молитву и самому прочесть. Это распространяется на взрослое и детское население. Во время богослужения (несколько минут занимает) особый дух витает в воздухе и в сознании слушающих людей. Такого глубокого национального чувства, исходящего из Родины-земли, жители-татары нигде не чувствуют. И где бы они ни находились, их тянет на родную землю. Отсюда понятно, почему

по значимости слово «земля» в сознании учащихся полиэтнической школы стоит в первых рядах.

После дома, земли учащиеся татарской национальности отметили слово «семья». Надо заметить, под семьей подразумеваются полные и неполные семьи. Дело в том, что в доме у учащихся-татар проживают не только родители, но и бабушки и дедушки. Совместное воспитание восполняет утрату одного из родителей и создает целостное восприятие семьи. Отношение к семье особое. Менталитет татарского народа предполагает соблюдение религиозных обрядов. На религиозные праздники семьи приглашают родственников и соседей в гости в дом. Каждая семья приглашает, при этом соблюдается очередность. Во время празднования родственники вместе с муллой вспоминают умерших членов семьи поименно в нескольких поколениях. Им читаются молитвы за упокой души. Дети готовятся вместе с семьей к этим праздникам, присутствуют за столом во время празднования. Духовное воспитание сплачивает семью, прививает с детства детям любовь и уважение к семье, ко всем ее членам, живым и умершим. Менталитет требует соблюдения традиций. К этим обычаям семья приучает детей по мере взросления. Семья учит детей соблюдать эти традиции, чтобы в дальнейшем они сами могли передать полученные знания своим детям.

В итоге ассоциативного эксперимента мы сделали следующие выводы:

- слово «Родина» в сознании учащихся-татар имеет свои особенности. Отсюда возможные трудности перевода и понимания слова «Родина» респондентами;
- учащиеся полиэтнической школы интерпре-

тируют концепт «Родина» в значении малая родина (дом, земля, семья, деревенский пейзаж), что связано с особенностью менталитета татарского народа;

- ассоциат «дом» в концепте «Родина» стоит на первом месте у учащихся 6 (24,6%) и 8 класса (18,5%), играет большое значение в жизни, к 9 классу дом (3) – земля (3) – города (3) занимают равные позиции (роль дома занижена – (3,7%);

- отмечается снижение роли семьи в ассоциативной связи дом – земля – семья в 8 и 9 классах;

- роль природы, деревенского пейзажа велика в сознании учащихся 5 класса (16%), в дальнейшем с каждой возрастной группой эта роль уменьшается и в 9 классе не указывается учащимися;

- данные свидетельствуют о необходимости введения концепта «Родина» и его синонимов в образовательный процесс в разных словесных выражениях, связанных с защитой Родины, воспитанием любви к Отечеству, к родной природе (отбор текстов, построение упражнений, составление вопросов, осуществление учебных проектов, в основе которых базовый компонент «Родина» и его составляющие);

- данные эксперимента важны для развития межкультурной коммуникации (какие отбирать тексты, строить упражнения, составлять вопросы для развития речи, как на основе концепта «Родина» и его синонимов построить общение учащихся с учетом особенностей менталитета татар).

Ассоциативный эксперимент по интерпретации концепта «Родина» в полиэтнической школе помог нам заглянуть в глубины сознания, понять внутренний мир учащихся, их духовную сущность, связанную с патриотизмом, любовью к родной земле.

#### Библиографический список

1. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. – М., 2007. – 351 с. Ч. 2. – С. 262.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2006. – 1328 с. – С. 915.
3. Русско-татарский словарь: Ок. 47000 слов / Э. М. Ахунзянов, Р.С. Газизов, Ф.А. Ганиев и др.; Под ред. Ф.А. Ганиева. – М.: Рус. яз., 1984. – 736 с. – С. 544, 364, 374.

Z.A. AHMETZHANOVA

#### THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT «MOTHERLAND» AT MULTIETHNIC SCHOOL

*This article is about the interpretation of the kontsept «Motherland» at polyethnic school on the basis of associative experiment. Mastering by pupils-tatar of Russian culture happens by means of language their mental experience. Interpretation promotes the development of intercultural communications between the different people (Russian and Tatars), to the aducation of the pupils on language and cultural traditions.*

*Key words: interpretation; kontsept; motherland; base component; mentality; the national world; spiritual essence; language culture; polyethnic school; research; associative experiment; word-stimulus; word-associate; the small native land; the house; the earth; family; intercultural communications.*

**О.А. БОБЫЛЁВА**, соискатель кафедры педагогики  
и педагогических технологий, ассистент кафедры управления  
персоналом Рязанского государственного университета

имени С.А. Есенина

Тел. 8 910 641 42 95; bobylova\_oa@mail.ru

## ЦЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛА XX ВЕКА

*В статье раскрывается сущность социального воспитания в контексте теории ценностей. Данная теория трактуется как философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира. Ценности социального воспитания представлены как в теоретическом осмыслении, так и в наследии отечественных педагогов начала XX века. Именно в эти годы заложена богатейшая ценностная основа воспитания, в том числе воспитания социального.*

*Ключевые слова: воспитание, социальное воспитание, ценности социального воспитания, социально-нравственный тип личности, наследие отечественных педагогов начала XX века.*

В разных странах, в том числе и в России, духовно-нравственная сфера жизни общества во все времена отличалась неоднозначностью, нередким несовпадением морально-этических позиций и ценностей различных поколений и социальных групп, сложным поиском нравственных идеалов. По мнению А.Н. Леонтьева, «чем больше прогрессирует общество, чем богаче становятся накопленные им итоги общественно-исторической практики, тем более возрастает удельный вес воспитания и тем более усложняются стоящие перед ним задачи...» [13, с. 404]. И для их продуктивного решения неопределимо знание и грамотное использование всего ценного, что было создано в этом плане предшествующими поколениями. И здесь особую роль играют достижения в области педагогической теории и практики. Сегодня мы вновь отмечаем актуальность воспитания социально-нравственной личности и, стремясь к этой высокой цели, все чаще обращаемся к наследию отечественных педагогов. Интерес представляют разные периоды истории, но XX век в силу своей временной и смысловой сопряженности с нашим временем следует выделить особо. Для нас он значим в силу того, что в эти годы заложена богатейшая ценностная основа воспитания, в том числе воспитания социального.

Осмысливая сущность социального воспитания в контексте теории ценностей, мы учитываем то, что данная теория трактуется как «философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, их обусловленности социальными и культурными факторами и структурой личности» [14, с. 9].

По нашему мнению, подобное осмысление становится значимым в наше время, о котором В.Н. Сагатовский горько пишет: «Если «всё дозволено», если главное – это наслаждение новизной, если нет ответственности и целое надо разрушать, а не развивать, сохраняя, то процессы социализации и индивидуализации имеют все шансы смениться процессом тотального развращения» [16, с. 83]. Если принять во внимание, что



социальное воспитание в широком социально-педагогическом смысле следует рассматривать как социально контролируемую со стороны общества составную часть социализации, то в определённой степени слова В.Н. Сагатовского относятся и к нему.

Отметим, что размышление о ценностной сущности воспитания характерно для многих отечественных учёных. Например, М.С. Каган подчёркивает, что воспитание «есть формирование системы ценностей человека, с её специфическим содержанием и иерархической структурой <...> суть воспитания в приобщении воспитуемого к ценностям воспитателя, а не в информированности о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности, а оно может происходить только в процессе её приобщения к ценностному сознанию других людей, которое и происходит, осознаваемое или неосознаваемое, в ходе общения человека с человеком; оно может быть прямым, контактным и дистантным, опосредованным артефактами (творениями культуры), в которых опредмечены ценности предков или далёких современников» [11, с. 176]. И в этом мнении отчётлива ссылка на то, что есть воспитание социальное.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем *социальное воспитание* в контексте теории ценностей как деятельность социальных институтов и агентов социализации по приобщению человека к ценностям, выработанным общественным сознанием и принятым человеческим сообществом в качестве регуляторов собственной жизни, на основе которого происходит его становление и развитие как социально-нравственной личности.

Дополним данную трактовку несколькими суждениями. Применительно к отмеченной деятельности используются разные определения: целенаправленная, относительно направляемая, осознаваемая, неосознаваемая и другие. Принимая их во внимание, мы рассматриваем её как специально организованный, продуманный процесс. Кроме того, из всех социальных институтов и агентов социализации мы ведём речь о педагогах и образовательных учреждениях.

Следующие комментарии относятся к процессу приобщения человека к ценностям. Во-первых, говоря о нём, мы прекрасно осознаём, что сово-

купность ценностей у разных народов и разных социумов будет различной. Здесь следует помнить о наличии национальных ценностей, сформированных в рамках конкретной истории и культуры, соответствующих традициям данной нации и в известной степени определяющих её настоящее и будущее. Вместе с тем существуют и наднациональные ценности, значимые для разных народов. И если признать, что среди них есть то, что отражает духовно-нравственную сферу всех живущих на нашей планете, следует принять наличие так называемых общечеловеческих ценностей. Во-вторых, различные социальные классы, группы, страты могут консолидироваться вокруг своих ценностных приоритетов. При этом мы не исключаем наличия здесь как совпадений, так и достаточно сильного расхождения. В-третьих, к объективной реальности относится существование степени востребованности ценности в тот или иной отрезок времени, когда одна и та же ценность в разные годы и исторические вехи может восприниматься народом по-разному. Наконец, в-четвёртых, по мнению ряда исследователей (например, Н.Е. Щуркова), в эпоху перемен и кризисов в ценностный ряд проникают и там утверждаются лжеценности (другое название – анти-ценности). Так, в одной из своих публичных лекций, прочитанных ею в середине 90-х годов XX века, Н.Е. Щуркова в их качестве рассмотрела индивидуализм, силу, секс, мистику, роскошь.

Но социальное воспитание не может рассматриваться в контексте теории ценности только как приобщение человека к миру ценностей в смысле простого знакомства и безропотного принятия. В приобщении, по нашему мнению, всегда есть момент оценивания, осмысления. Именно эти процессы позволяют человеку совершать ценностный выбор, который и отличает личность социально-нравственного типа.

Термин «социально-нравственный тип личности» заимствован нами из работы В.Н. Назарова и Г.П. Сидорова «Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах». Раскрывая его отличительные черты, авторы обратили внимание на наличие у человека нравственной опоры, жизненной позиции, исполнение им социальной роли [15]. Нам близка их точка зрения, в силу чего мы её и используем.

Именно *воспитание социально-нравственного типа личности*, по нашему мнению, высту-

пает *ценностью-целью* социального воспитания. Однако следует помнить, что в разные времена названный личностный тип имел свои отличия, обусловленные существующей в обществе культурной, политической, идеологической ситуацией. Данный термин не только отражает социальную сущность рассматриваемого феномена, но и выводит на осмысление значимости нравственного начала человека не только в современную прагматичную реальность, но и в любую историческую эпоху. А для отечественной педагогики включение в название категории «нравственность» весьма символично. Большинство наших педагогов всегда и настойчиво отстаивали духовные, духовно-нравственные, морально-этические основы.

Социально-нравственному типу личности присущи разные ценности, которые можно рассмотреть как ценности социального воспитания. Кроме того, в своей совокупности они делают более прозрачной и саму названную ценность-цель. Предпринимая попытку их дифференциации, мы осознаём сложность данного процесса. Во-первых, существует большое количество подходов и исходных моментов для распределения ценностей на какие-либо смысловые подразделения. При этом они не исключают, а дополняют друг друга, расширяя наши представления об изучаемом феномене. Предлагая своё видение существующих ценностных соединений, мы отталкивались от идей, заложенных в проекте нового стандарта образования для общеобразовательной школы. Во-вторых, мы придаём особое значение наличию в осмыслении и конкретизации ценности факту отношения, обоснованного многими исследователями. В-третьих, между рядом ценностей существует чётко обозначаемая сопряжённость, затрудняющая их отнесение к той или иной группе. Кроме того, есть случаи, когда один и тот же смысл выражен разными словами или словосочетаниями, что позволяет предложить аксиологические диалекты.

Мы останавливаемся на обозначении только ключевых ценностей в каждом из предложенных нами смысловых рядов. И ещё одно уточнение: представлены именно те ценности, которые без излишней дополнительной аргументации могут быть определены как социально значимые. Нами выделены следующие группы ценностей социального воспитания:

- *ценности, отражающие отношение человека к мироустройству, стремление к*

*его гармонии.* Ключевые ценности: истина, добро, красота, вера, культура;

- *ценности, связанные с самосознанием народа и отражающие отношение человека к своим корням.* Ключевые ценности: Отечество/Родина, патриотизм, гражданственность;
- *ценности, свидетельствующие о знаковых для личности выборах в сфере человеческих отношений.* Ключевые ценности: гуманизм, милосердие, свобода, справедливость, демократизм, толерантность/терпимость, мир;
- *ценности, отражающие отношение человека к своей жизнедеятельности.* Ключевые ценности: труд, творчество, коллектив;
- *ценности, отражающие отношение к себе.* Ключевые ценности: смысл жизни, семья, образование/знание, здоровье/здоровый образ жизни.

В целом мы конкретизируем **ценности социального воспитания** как социально значимые ориентиры жизнедеятельности человека, вобравшие в себя позитивный, проверенный временем социально-культурный опыт прошлого, отражающие социально-нравственные приоритеты настоящего и прогнозирующие принципы построения и смысловые характеристики будущего социума. Данные ценности предстают как социально-нравственные идеалы, имеющие дуальную природу формирования и развития: генерируемые и принятые самой личностью в процессе самовоспитания (внутренняя составляющая) и декларируемые и предлагаемые обществом в процессах воспитания и социализации (внешняя составляющая).

Во вступительной части данной статьи мы обозначили правомочность того интереса, который представляет для исследователей XX столетие. М.И. Алдошина в работе «История образования и педагогики в контексте культуры» отмечает, что русской педагогике конца XIX – начала XX века свойственно отражение противоречий между традиционной, официально одобренной и поддержанной установкой на воспитание в соответствии с триединством «самодержавие, православие, народность» и подходами, ориентированными на реформаторскую педагогику Запада. В самой педагогической мысли России того периода выделяются следующие направления: свободного воспитания, к которому принадлежали Л.Н. Толстой,

С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель и другие (характеризуя деятельность некоторых представителей данного направления, само направление иногда называют социологизаторским); биологизаторское (В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский и др.); антропологическое (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерев, П.Ф. Лесгафт и др.); религиозно-философское (иногда называемое провиденциалистским) – Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.Н. Гессен, И.А. Ильин и другие [1].

Исследователь подчёркивает, что серьёзные изменения в отечественной педагогической теории и практике происходят после судьбоносных событий 1917 г. В первые десятилетия советской власти деятельность образовательных учреждений строится на ряде принципов, среди которых отметим связь школы и иных образовательных учреждений с жизнью, с миром труда, природой и обществом. Этот принцип не потеряет своей актуальности и в последующие годы существования Советского государства. Это же мы можем сказать и об идее трудовых школ, а главное, об идее воспитания в коллективе. Настоящий период дал много ярких педагогов и деятелей в области просвещения: А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, уже упомянутый С.Т. Шацкий, М.М. Рубинштейн, А.Г. Калашников, Л.Д. Сеницкий, А.А. Фортунатов, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко и др.

Далее М.И. Алдошина характеризует развитие педагогической мысли в военные и послевоенные годы, периоды оттепели, стагнации, перестройки и 90-е годы XX века, ознаменовавшиеся появлением на карте мира новой России. Подчеркивая вслед за данным ученым многоплановость развития педагогической мысли в прошлом веке, мы в настоящей статье останавливаемся лишь на его начале. Следует оговориться, что мы не ограничивали себя изучением взглядов и деятельности только тех педагогов, кто целенаправленно и всецело реализовывал себя именно в сфере социального воспитания, социальной педагогики, хотя и обращали на это самое пристальное внимание. По нашему глубокому убеждению, каждый, кто профессионально занимается педагогической деятельностью (в школе, в вузе, в учреждениях дополнительного образования и т.п.), в той или иной степени связан с формированием у своих воспитанников социальных ценностных ориентиров. Более того, мы утверждаем, что это было и есть одно из

приоритетных направлений, реализуемых в советском и российском образовании разных лет.

Как было сказано ранее, ценностью-целью социального воспитания выступает социально-нравственный тип личности. О том, какой человек востребован новым временем, в рассматриваемый период рассуждали многие. При этом в своих рассуждениях они неизбежно затрагивали и иные ценности, обозначенные нами выше. Учитывая ограниченный объём статьи, мы не ставим перед собой цель представить как можно больше педагогов того времени, а только останавливаемся на некоторых примерах.

Д.И. Тихомиров считал, что человек должен проявлять гуманное и разумное отношение не только к природе, но и к человеческой жизни. К ценностям, значимым для личности, он относил истину, добро, красоту, веру, достоинство, свободу, право, образование, милосердие и сопереживание. Аксиологический анализ педагогических взглядов Д.И. Тихомирова показал, что они основаны на гуманизме, заключающемся в признании абсолютной ценности человека, приоритета его прав на полноценную реализацию способностей и интересов. «В основе его взглядов заключена обращённость к жизни человека, его отношению к собственному «Я», другому человеку, обществу, природе, принципам гуманизма. В логике такого подхода Д.И. Тихомиров определяет позицию личности как систему отношений, целей и ценностей, на которые направлена деятельность» [12, с. 15].

Система духовных ценностей педагогики П.Ф. Каптерева содержательно определялась новым пониманием личности как главной духовной ценности. Сама личность должна находиться в постоянном духовном самосовершенствовании. Настоящий процесс опирается, по мнению педагога, на такие общечеловеческие ценности, как сознание общественной культурной обязанности, уважение к собственной личности и личности другого, свободу деятельности, самостоятельность, инициативность. Кроме того, в его основе заложены и народные ценности: осознание интересов, истории и культуры своего Отечества, чувство патриотизма, родной язык. Важное место занимают личные ценности: сила, смелость, честь, эстетические и нравственные чувствования, к которым относятся любовь, сострадание, совесть.

В педагогических взглядах В.П. Вахтерева для нас также особый интерес представляет тема при-

звания человека, которая была тщательно разработана и явилась основой педагогической концепции ученого. В своей книге «Основы новой педагогики» он констатирует, что «найти в жизни соответствующее своим способностям место – это значит определить свою жизненную задачу. И быть может, нет в жизни более важного момента, как тот, когда человек намечает цель жизни, соответствующую его способностям и склонностям. Найти свое призвание – это значит найти свое настоящее место в мире, найти свой любимый труд, обеспечить себе наиболее успешную и плодотворную работу, найти русло, являющееся наиболее удобным и естественным для проявления нашей творческой энергии» [6, с. 161].

Следует отметить, что история педагогики тесно связана с историей таких наук о человеке, как психология и философия. Учёт этого обстоятельства помогает правильному осмыслению ценностей социального воспитания в наследии отечественных педагогов XX века. В рамках этого периода особенно чётко просматривается идея взаимодействия человека и мира. Ярким подтверждением сказанного является космизм, в котором действует фундаментальный принцип: микромир подобен макромиру, человек подобен Вселенной. Отсюда следует, что перемены в человеке соответствуют переменам и в обществе. Центральное место в «космической философии» К.Э. Циолковского отведено человеку как основной ценности в его единстве и взаимосвязи с Космосом. Нужно особо подчеркнуть мысль К.Э. Циолковского, который в отличие от других философов рассматривал человека не как частицу Космоса, порожденную всевышним разумом и развивающуюся по закону Вселенной, а как активного индивидуума. По его мнению, человек способен повлиять на судьбу Вселенной, так же как она влияет на судьбу человека. Данная позиция учёного близка нам с точки зрения рассмотрения социальной активности как одной из составляющей социально-нравственного типа личности. Только через осознание своего внутреннего мира, духовного потенциала человек способен к самораскрытию и проявлению социального взаимодействия.

Важное место в трудах Н.А. Бердяева занимала идея нравственного воспитания, в процессе которого происходит осознание человеком своего внутреннего мира, формирование убеждений, идеалов, ценностных ориентаций, а также творческо-

го отношения к жизни. По мнению учёного, «...истoki человека лишь частично могут быть поняты и рационализированы. Тайна личности, её единственности никому не понятна до конца. Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и включает в себя всё. Но актуализировано и оформлено в его личности лишь индивидуально-особенное. Человек есть также существо многоэтажное. Я всегда чувствовал эту свою многоэтажность» [5, с. 25].

Социальные ценности, особенно имеющие явное духовно-нравственное наполнение, представляли интерес и для В.В. Зеньковского. Педагог формулирует новую аксиологическую установку воспитания. «Организм воспитания, – пишет он, – должен исходить не от отдельного ребенка, а от социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка... Это нисколько не устраняет и не отодвигает задачу развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, но только придает этой задаче новый смысл...» [9, с. 30]. По мере расширения социальных контактов человек, по его мнению, становится все более независимым от социального влияния. «Наша индивидуальность становится разносторонней, богаче и более независимой, чем шире её социальные связи» [9, с. 41]. Так складывается определенный взгляд, исследовательская стратегия, суть которой заключалась в ориентации на изучение личности как сложной развивающейся системы, находящейся в зависимости от условий жизни, способных изменить ее наследственные свойства, но сохраняющей при этом свою неповторимую индивидуальность и способность в процессе деятельности целенаправленно изменять негативные факторы социальной среды.

Фрагментарно представим взгляды педагогов рассматриваемого периода на ряд других выявленных нами ценностей социального воспитания. По нашему мнению, они в чем-то проясняют характеристики и особенности проявления социально-нравственного типа личности.

Уместно сказать, что большое внимание уделялось значению культуры. По мысли Н. Бердяева, каждое поколение имеет цель в самом себе, несёт оправдание и смысл в своей собственной жизни, в творимых ценностях – ценностях культуры, которые бессмертны, ибо в культуре есть неумирающее начало [3]. Рассматривая нацио-



нальную культуру как высшее проявление духовной жизни нации в общемировом процессе, *В.Н. Сорока-Росинский* с гордостью писал о величии русской культуры, которую рассматривал как общечеловеческое достояние: «...Русская культура, как и всякая национальная культура, является тем высшим проявлением творческого гения народа, где он выходит из пределов своей национальной особенности и превращается в общечеловеческое достояние, где он становится необходимым для всех других народов» [17]. Весьма актуальна в рамках нашего исследования мысль педагога об объединяющей роли русской культуры для представителей многочисленных народностей России, вынужденных в силу исторических, экономических и культурных условий жить «под одной крышей». Это вовсе не означает навязывания русской культуры, но она может, как нам видится, очаровывать, привлекать и пленять любого человека независимо от его национальности. Все эти ценности, по сути, есть культурные ценности, которые, согласно *С.И. Гессену*, есть цели-задания, то есть задачи высшего порядка, неисчерпаемые по самому существу своему и открывающие для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития [8, с. 33].

В приведённых цитатах явно просматривается посыл на конкретизацию ценностей, связанных с самосознанием народа и отражающих отношение человека к своим корням. Понимание Отечества/Родины как ценности всегда было характерно для нашего народа. Мы видим её самую тесную сопряженность с такими ценностями, как патриотизм и гражданственность, являющимися важнейшими ценностными качествами социально-нравственного типа личности, рассматриваемого нами ценностью-целью социального воспитания. В этой связи мы считаем возможным совмещение высказываний по всем компонентам данного ценностного ряда. *Д.И. Тихомиров* выступал за воспитание в школе человека как «члена общества и народа, как гражданина родной земли, дружественного члена великой – мировой семьи человечества» [2, с. 516]. *И.А. Ильин* считал, что у человека необходимо воспитывать не только чувство Родины, но и осознание Родины. Он обращает внимание на то, что «только созерцающая любовь открывает человеку его родину, т.е. его духовную связь с родным народом, его национальную принадлежность...» [10, с. 166].

Одним из принципов, на основе которых может быть построена гармония жизни, считается гуманизм. *Н.А. Бердяев* считал его одним из неумирающих ценностных начал, в котором «заключается и положительное начало, которое будет иметь огромное значение для будущей судьбы человека и его истории» [3, с. 153]. Кроме того, именно в гуманизме раскрылись и человеческие потенции, и цель человека в самом себе, сущность которой состоит в гуманности [3, с. 115]. Знаковость данной ценности подчеркнута им в следующем высказывании: «Мы должны бороться за новое общество, которое признаёт высшей ценностью человека, а не государство, общество, нацию» [4, с. 316–317].

В число ценностей данного ряда входит и свобода. Такие ценности, как ценности социального воспитания, личность, свобода, свободная личность, сопряжены у *К.Н. Вентцеля* с другими ценностями. По его мнению, свобода личности формируется с опорой на активность ребенка, его творчество, самостоятельность во всех её проявлениях. Наиболее сложной проблемой в развитии свободной личности было соотношение внутренней и внешней свободы, определение границ личной свободы, авторитета во всех его проявлениях, необходимости свободы как условия детского творчества. Поэтому особое внимание *К.Н. Вентцель* уделял нравственному воспитанию, воспитанию воли, которые должны научить ребенка сознательно ставить перед собой цели и добиваться их достижения, а также уметь жить в условиях внешней свободы, быть готовым к сотрудничеству с другими людьми, к уважению их прав. Школа должна стать местом «счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьёзного ... отношения к жизни и её задачам». Она задумывалась педагогом как важнейший фактор социализации детей и молодёжи: «... работая вдумчиво и внимательно здесь над задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он приучится работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе» [7, с. 61].

Мы уделяем особое внимание мысли *Н.А. Бердяева* о свободе как значимой ценности социально-нравственного типа личности. «В жизни духовной должно утверждать максимум свободы. Отсюда вытекают субъективные права человеческой личности: свобода совести, свобода мысли, свобода творчества, достоинство всякого челове-

ка как свободного духа... этически нужно признать, что духовная жизнь и её ценности стоят иерархически выше социальной жизни и её ценностей. И сама социальная проблема разрешима только на почве духовного возрождения» [4, с. 260]. Мы обращаем внимание на три принципиальных для нашего исследования момента. Во-первых, здесь есть подтверждение представленной ранее научной позиции. Во-вторых, актуализирована ещё одна из представленных нами в первом параграфе ценность социального воспитания – ценность свободы. В-третьих, содержится прямое указание на позитивное развитие социума только на основе его глубокого духовного обновления, являющегося результатом продуманного нравствен-

но ориентированного социального воспитания.

Наследие педагогов, мыслителей начала XX века многогранно и предоставляет значительную для осмысления информацию. Но, вновь сославшись на ограниченный объем статьи, мы завершаем рассмотрение поставленного вопроса и ещё раз подчеркиваем глубину и точность их суждений о социально значимых ценностях. Нередко, осмысливая ценностный ряд социального воспитания, они выходили за границы своего времени и доминирующих тогда представлений и открывали новые горизонты педагогической науки. Высказанные идеи не остались в прошлом, они активно востребованы в настоящем и, в чём мы абсолютно уверены, будут востребованы и в будущем.

#### Библиографический список

1. Алдошина М.И. История образования и педагогики в контексте культуры: Учебное пособие. – Орёл: Издательство ОГУ, 2010. – 220 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с. – С. 516.
3. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 176 с.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с. – С. 260.
5. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М., 1991. – С. 25.
6. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – М., 1916. – Т.1. – С. 161.
7. Вентцель К.Н. Свободное воспитание. Сборник избранных трудов / Сост. Л.Д. Филоненко. – М., 1993. – С. 61.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с. – С. 33.
9. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 30.
10. Ильин И.А. Поющее сердце // Наш современник. – 1991. – № 6. – С. 166.
11. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с. – С. 176.
12. Киселева М. П. Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии Д.И. Тихомирова: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2006. – 18 с. – С. 15.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – С. 404.
14. Равкин З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина; ИТПиО РАО. – М., 1995. – С. 9.
15. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М.: Политиздат, 1989. – 605 с.
16. Сагатовский В.Н. Есть ли выход у человечества? – СПб.: Петрополис, 2000. – 148 с. – С. 83.
17. [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: [vicnicsor.narod.ru/nayka/.../index.htm](http://vicnicsor.narod.ru/nayka/.../index.htm), свободный.

O.A. BOBILEVA

#### VALUES OF SOCIAL EDUCATION IN THE HERITAGE OF RUSSIAN TEACHERS AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

*The article deals with the essence of social education in terms of the theory of values. The theory is treated as a philosophical doctrine about the nature of values, their place in the real world and about the structure of the world of values as a whole. The values of social education are presented both in the theoretical comprehension and in the heritage of Russian teachers at the beginning of the XX century. Exactly in these years the richest educational base of values, sociable as well.*

*Key words: values, social education, values of social, social and moral type of personality, the heritage of Russian teachers at the beginning of the XX century.*

**Е.В. ДЬЯКОВА**, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии факультета педагогики и психологии Орловского государственного университета  
Тел. 8 915 5019583, 41-76-67 (дом.); [kattyadyakova@mail.ru](mailto:kattyadyakova@mail.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА «Я» УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО К ПОДРОСТКОВОМУ ВОЗРАСТУ

*В статье представлен анализ экспериментального изучения одного из аспектов вербальной самопрезентации школьников с интеллектуальным недоразвитием в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Выявлены отличительные черты образа «Я» учащихся с интеллектуальным недоразвитием.*

*Ключевые слова: младшие школьники и подростки с интеллектуальным недоразвитием, вербальная самопрезентация, образ «Я», самохарактеристики.*

Осознавая себя как самостоятельную личность, имеющую индивидуальные физические, психические свойства и качества, а также занимающую определенную социальную позицию, с возрастом человек приобретает способность структурно оформлять в речи представление о себе и самопрезентовать личность для окружающих. Самопрезентация направлена на создание определенного впечатления о себе у партнеров по общению, ее содержание отражает реальность представления человека о себе.

От особенностей формирования у человека представлений о себе и способности их самопрезентации во многом зависит его успешность в построении социального взаимодействия с окружающими.

Актуальность презентирования себя рассматривается уже на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, поскольку в этот период происходят качественные изменения в сфере самосознания детей, возрастает потребность поиска причин трудностей организации межличностного взаимодействия в коллективе подростков и их социальной дезадаптации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.).

Особое значение проблема самопрезентации имеет для решения задач адаптации и социализации школьников с нарушениями интеллекта.

Выявлено, что у учащихся данной категории существует разрыв между их представлениями о себе и способами презентации своего «Я» окружающим. И.А. Конева отмечает, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью не выявляется субъективной активности в плане самопознания, наблюдается недоразвитие рефлексии, а самохарактеристики привязываются к конкретным ситуациям [3]. Н.Л. Белопольская с соавторами указывают на наличие у умственно отсталых школьников нарушений различных типов идентификации: именной, возрастной, половой, телесной [1]. Ч.Б. Кожалиева подчеркивает, что при изучении образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта выделяются качественные отличия от нормально развивающихся сверстников, проявляющиеся в оценке своих внешних физических и внутренних лич-

ностных качеств и опирающиеся чаще всего на мнение значимых взрослых [2].

При этом у учащихся изучаемой категории нет представлений об адекватных способах предъявления себя, они неуравновешенны в поведении, недисциплинированны, с преобладанием процессов возбуждения (Н.Л. Коломинский, 1971; Ч.Б. Кожалиева, 1995). Все это создает трудности для построения адекватного межличностного взаимодействия с окружающими.

Изучение особенностей самопрезентации учащихся с нарушением интеллекта позволит наметить пути преодоления трудностей в их личностном развитии и социальной адаптации, предупредить дезадаптацию детей данной категории и возникновение у них асоциального поведения.

В данной статье представлены краткое описание и результаты экспериментального изучения презентации образа «Я» учащихся с интеллектуальным недоразвитием в сравнении с нормально развивающимися сверстниками на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту с помощью теста установок личности на себя «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [4].

Метод свободных самоописаний является традиционным методом изучения образа «Я» детей и подростков.

Полученные данные обрабатывались с помощью контент-анализа, который предполагает проведение типологизации ответов и подсчета количества самохарактеристик. Последнее отражает общий уровень самопрезентации.

Проводя контент-анализ, мы полагали, что количество самохарактеристик может свидетельствовать об уровне развития процессов самопрезентации, а их тематика – о содержании вербальной самопрезентации. При анализе мы ориентировались на соотношение следующих категорий:

– объективные (социальные и поведенческие самохарактеристики): подросток описывает себя с точки зрения половозрастной принадлежности, своих социальных ролей, статусов и поступков;

– субъективные (мотивационные самохарактеристики): подросток описывает себя с точки зрения личностных черт, интересов и увлечений, эмоций, установок и желаний, самооценки.

Соотношение этих категорий позволяет характеризовать субъективную активность школьника в плане самопознания и свидетельствует об определенном уровне развития рефлексивности, так

как объективные самохарактеристики констатируют очевидное, «внешние» особенности образа «Я», а субъективные раскрывают скрытые тенденции, его «внутреннюю картину».

Также нами проводился контент-анализ следующих категорий Я-образа:

1) физическое «Я» (характеристики внешности, физические качества);

2) биологическое «Я» (биологическая принадлежность: человек, ребенок; половая принадлежность: мальчик, девочка и т.д.);

3) деятельное «Я» (интересы; характеристика своих действий и поступков, самооценка деятельности);

4) социальное «Я» (принадлежность к определенной социальной группе, социальный статус);

5) рефлексивное «Я» (характеристики собственных личностных качеств – индивидуальное «Я»; характеристики своих желаний и предпочтений – ценностное «Я»);

6) отраженное «Я» (характеристики себя через описание других).

Предметом оценки в ходе эксперимента являлась речевая продукция детей разных категорий, отражающая особенности процесса самовосприятия.

Объем выборочной совокупности детей составил 120 испытуемых в возрасте 10–12 лет. В исследовании принимали участие четыре группы учащихся, включающие в себя по 30 учеников МОУ № 1 и № 14 г. Орла. Первая группа – 30 детей общеобразовательной школы с нормальным психическим развитием в возрасте 10–11 лет, вторая группа – 30 детей общеобразовательной школы с нормальным психическим развитием в возрасте 11–12 лет, третья группа – 30 детей с интеллектуальным недоразвитием в возрасте 10–11 лет, четвертая группа – 30 детей с интеллектуальным недоразвитием в возрасте 11–12 лет.

В медико-педагогической документации учащихся с интеллектуальным недоразвитием имелись заключения о наличии умственной отсталости. По данным медико-психолого-педагогической комиссии, 70% нашей выборки составляли подростки с легкой умственной отсталостью (неосложненная олигофрения). У 30% подростков состояние осложнялось соматической ослабленностью, нейродинамическими нарушениями, нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения.

Мы сопоставили результаты, полученные в группах учащихся с нормальным психическим

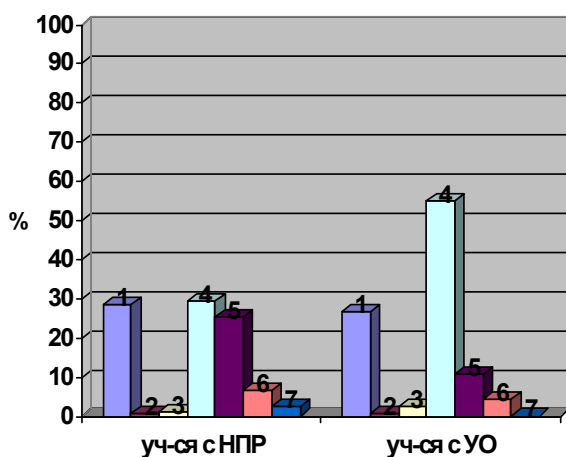


развитием и интеллектуальным недоразвитием.

В возрасте 10–11 лет у учащихся с нормальным развитием и интеллектуальным недоразвитием отмечается преобладание объективных самоописаний в образе «Я». Например: «Мне 11 лет», «Я помогаю своей маме», «Я умею кататься на роликах», «Слушаю тяжелую музыку», «Я учусь в школе» и т.п. Нормально развивающиеся школьники активны в процессе самопознания, дают максимальное количество характеристик себя. У школьников с нарушением интеллекта на данном возрастном этапе еще не наблюдается интенсивного развития самопознания, так как не отмечается даже субъективной активности в познании другого. Процесс презентации образа «Я» учащихся с нарушением интеллекта характеризуется как недостаточно динамичный и трудно вербализуемый. Их ответы представлены в малом количестве, стереотипны.

Испытуемые 10–11 лет часто характеризуют себя через успешность в учебной деятельности, что характерно для младших школьников. Однако выраженная субъективная активность в процессе самоописания свидетельствует о том, что учащиеся пятого класса находятся на этапе перехода в подростковый период своего развития.

Процентное соотношение количества детей, использовавших ответы разных категорий (К), и доля ответов каждой из категорий от возможного количества ответов (%) отражены на рисунке 1.



- 1 – социальное «Я»; 5 – ценностное «Я»;  
 2 – биологическое «Я»; 6 – индивидуальное «Я»;  
 3 – физическое «Я»; 7 – отраженное «Я»;  
 4 – деятельное «Я»;

Рисунок 1

Содержание образа «Я» у учащихся 10–11 лет с нормальным психическим развитием и умственной отсталостью

Как видно из рисунка, у школьников с нормальным психическим развитием ведущими в процессе создания образа себя являются характеристики деятельного, социального и ценностного «Я» (напр., «дочь», «сын», «ученик», «учащаяся 5-го класса» «школьник (ца)», «россиянин», «люблю смотреть телевизор», «играю в футбол», «люблю музыку слушать», «мне нравится хорошо одеваться» и др.). Их наличие в образе «Я» является возрастной особенностью и необходимой предпосылкой становления зрелого образа «Я» в более старшем возрасте.

У школьников с нарушением интеллекта ведущими категориями являются деятельное (54,93%) и социальное «Я» (26,76%). Образ себя школьники с интеллектуальной недостаточностью чаще воспринимают в связи с какой-либо конкретной деятельностью. Такое большое количество ответов по данной категории свидетельствует о низкой способности к анализу и вербализации ценностных, индивидуально-типологических качеств своей личности. Количество самохарактеристик деятельности превышает таковое у школьников с нормальным психическим развитием, но их качество достаточно низкое, отмечается тенденция к стереотипизации ответов. Например, «помогаю маме», «помогаю воспитателю», «помогаю учительнице», «помогаю убираться», «люблю гулять», «гуляю с мамой», «гуляю с другом» и др.

В группе учащихся с нормальным развитием личностные диспозиции, характеризующие предпочтения, желания и собственные личностные качества подростка (рефлексивное «Я»), составили 33,75%: «добрый», «бываю злой», «веселый», «смелый», «решительный», «честный», «ответственный», «обаятельная», «дружелюбная» и др. При интеллектуальном нарушении данная категория составила 15,13%. Среди них не было ни одного суждения, четко характеризующего свой образ «Я»: «люблю математику», «не люблю рано вставать», «люблю шоколад» и др.

В возрасте 10–11 лет описание своих физических характеристик не является типичным как для учащихся с нормальным развитием, так и для учащихся с нарушением интеллекта (1,41% и 2,46% соответственно). Ответы, характеризующие биологическое «Я», т.е. принадлежность к определенному полу и роду, составили 0,53% и 0,7% в каждой группе.

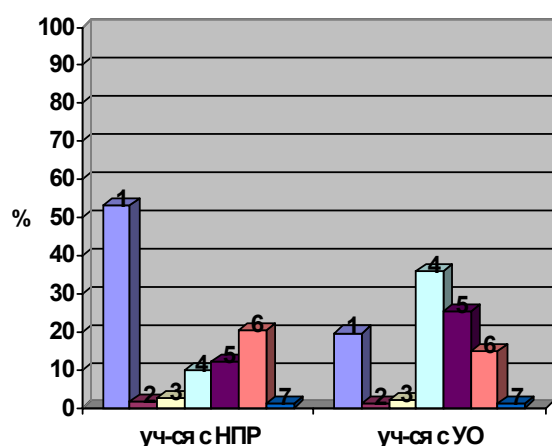
Рассмотрим результаты выполнения данной методики в группе подростков 11–12 лет.

В обеих группах испытуемых преобладающим аспектом образа «Я» остается объективный аспект, т.е. характеристики социального, физического, деятельного «Я». Субъективные категории представлены в меньшей степени.

По сравнению с предыдущей возрастной группой характеристики учащихся с нормальным психическим развитием стали более сжатыми и более эмоционально сдержанными, редко упоминается «Я»: «молодой человек», «будущий защитник отечества», «бизнесмен», «ученица» и т.д.

В группе учащихся с интеллектуальной недостаточностью появляется категория отраженного «Я» (1,26%) («мама меня очень любит»).

Процентное соотношение количества детей 11–12 лет, использовавших ответы разных категорий (К), и доля ответов каждой из категорий от возможного количества ответов (%) отражены на рисунке 2.



- 1 – социальное «Я»; 5 – ценностное «Я»;  
 2 – биологическое «Я»; 6 – индивидуальное «Я»;  
 3 – физическое «Я»; 7 – отраженное «Я».  
 4 – деятельное «Я»;

Рисунок 2

Содержание образа «Я» у учащихся 11–12 лет с нормальным психическим развитием

Как видно из рисунка 2, у подростков с нормальным развитием в образе «Я» преобладают социальные (53,02%) и индивидуальные (20,21%) характеристики. Это в 1,7 раза больше, чем в предыдущей возрастной группе. При этом большинство ответов детей затрагивает перспективы своего «Я», т.е. они «видят» себя в будущем: «хочу стать бизнесменом», «буду психологом», «Анфиса Чехова», «стану анестезиологом» и т.д. На тре-

тьем месте оказались описания ценностного «Я» (11,9%).

Процентное значение деятельного «Я» сократилось в 3 раза и составило 9,84%. Мы предполагаем, что на этом возрастном этапе конструирование своего образа с помощью описания действия, поступков и предпочтений уже не является актуальным для школьников по сравнению с промежуток в 10–11 лет.

У подростков с нарушением интеллекта в данном возрасте преобладают деятельные (35,87%) и ценностные (25,45%) самохарактеристики. Описание себя через успешность в учебной деятельности роднит их с младшими школьниками. Преобладание этих характеристик в подростковом возрасте свидетельствует о низкой способности к анализу и вербализации других качеств, не связанных с какой-либо конкретной деятельностью (люблю, нравится, хочу), трудностях выделения индивидуально-типологических качеств своей личности.

Личностные характеристики отмечаются в 15,03% ответов, они по-прежнему стереотипны, но их увеличение в данном возрасте говорит о начале активного усвоения характеристик, даваемых подросткам извне. Наиболее часто встречались такие описания: «хороший (ая)», «хорошая подруга», «хорошая ученица»; «добрый (ая)», «не злой», «не злюсь» и др. Такого рода желаемые характеристики собственного «Я», не несущие какой-либо конкретной информации, свидетельствуют о недостаточной дифференцированности и когнитивной сложности самопрезентации подростков изучаемой категории. Отмечается низкий уровень критичной оценки себя.

На этапе 11–12 лет физические самоописания по-прежнему остаются в меньшинстве в обеих группах испытуемых, несмотря на то, что в этот возрастной период интерес к своей и чужой внешности становится очень актуальным. Мы можем предположить, что здесь наблюдается стремление не акцентировать внимание окружающих на данной категории своего «Я».

Обобщая результаты проведенного исследования, мы можем отметить, что у учащихся с нарушением интеллектуального развития на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту не формируется соответствующий возрасту уровень развития способности к вербальной самопрезентации, образ «Я» отличается сте-

реотипностью, аморфностью и отсутствием существенных возрастных изменений. Все это требует

организации соответствующей коррекционно-развивающей работы.

#### Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 1999.
2. Кожалиева Ч.Б. Особенности становления образа «Я» у умственно отсталых подростков: Дис. ...канд. психол. наук. – М., 1995.
3. Конева И.А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 22–25.
4. Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой [Тексты]. – Издательство Московского университета, 1984.

**E.V. DYAKOVA**

#### **CONTENT OF THE IMAGE «I» OF STUDENTS WITH IMPAIRED INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN THE TRANSITION FROM PRIMARY SCHOOL TO ADOLESCENCE**

*In the article the analysis of experimental study of self-presentation of self-character is presented junior teenagers with an intellectual exaltation by comparison to normally developing coevals. The author allowed distinguishing features of the image «I» of junior teenagers with an intellectual exaltation.*

*Key words: junior teenagers with an intellectual exaltation, self-presentation, image «I», self-descriptions.*



**Н.В. ЕФРЕМИЧЕВА**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры ДПИ и технической графики ХГФ  
Орловского государственного университета  
Тел. 8 920 827 1277; efremicheva@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматриваются вопросы подхода к определению понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», обобщаются существующие в современной науке различные варианты данных понятий, рассматриваются перспективы развития профессиональной компетентности специалистов.*

*Ключевые слова: компетенции, компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход.*

Результаты образования – компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают в образовании все больший статус. Традиционная «квалификационная характеристика» специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями профессии и целями образования, в соответствии с этим подготовка сводилась к усвоению обучающимися стандартного набора знаний, умений и навыков по специальности. «Компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых жизненных ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. «Компетенция – это способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях – как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, т.е. способность и готовность проявлять гибкость в изменяющихся условиях труда»<sup>1</sup>. Компетентностный подход ориентирован на построение учебного процесса сообразно результату образования, предполагая переход от образования, центрального на преподавание, к образованию, центральному на обучение.

Сам по себе компетентностный подход не обладает чудодейственным свойством модернизировать систему высшего образования и чудесным образом повысить качество и конкурентоспособность отечественной высшей школы. Он порождает новые структурные процессы и сам является их логическим результатом. Об этом свидетельствует европейский опыт.

Страны, принимающие участие в Болонском процессе, апеллируют к компетенциям как к ведущему критерию, определяющему уровень подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным условиям труда и социальной жизни. «Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования»<sup>2</sup>.

В Берлинском коммюнике (2003 г.) признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образо-



вания, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля (для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда).

Следует отметить, что в науке нет однозначного подхода к определению дефиниций «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Показательно, что в работах разных периодов эти понятия трактуются по-разному. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что должны иметь место оба термина. Прежде всего отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что, конечно же, не отражает содержания этого понятия в полной мере.

Компетенции в рамках Болонского процесса выступают как одна из главных опорных точек характеристики квалификаций (степеней, ступеней, уровней). В качестве определения этого понятия можно принять предложенное в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает **знание** и **понимание** (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), **знание как действовать** (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), **знание как быть** (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [18, 19].

Компетенции все чаще интерпретируются как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов и выступают целью образовательных программ. На совещании в специализированном вузе в Ахене (13–14 февраля 2006 г.) компетенции рассматривались в следующем понятийном формате:

- характеризуются утверждениями: «могу делать», которые отражают трудоустраиваемость выпускников, обучающихся по той или иной образовательной программе;

- отвечают на вопрос: что должен знать, понимать и мочь студент, чтобы быть востребованным;

- измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют «рекомендательную рамку» или связующее звено для рынка труда, степени, получаемой по окончании образовательной программы, модуля, трудозатрат (ECTS), методов обучения и преподавания<sup>3</sup>.

Однако, как было отмечено С. Смирновым, советником Министерства образования РФ, «нельзя сводить все реформы в образовании только к Болонскому процессу. Россия должна иметь свою национальную образовательную политику и параллельно с участием в Болонском процессе формировать свою специфическую систему образования, исходя из внутренних потребностей и ориентируясь на мировые тенденции» [13].

В работах отечественных ученых (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Е.В. Бондаревская, Н.А. Гришанова, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Н.В. Мясичев, А.Ш. Палферова, Л.А. Петровская, А.В. Хуторской и др.), посвященных данной проблеме, вопрос определения понятий «компетенция» и «компетентность» рассматривается как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования). Данная проблема довольно обстоятельно отражена в материалах Методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы».

Так, И.А. Зимняя предлагает понимать компетентность как «актуальное, формируемое личностное качество, как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику жизнедеятельности человека. В каждой группе компетентностей очерчен круг основных компетенций, как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека»<sup>4</sup>.

Например, концептуальная группа проекта «Стандарт общего образования», руководители В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров, сформировала рабочее определение понятия «компетенция» как «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы

деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач»<sup>5</sup>.

В трудах Н.Н. Нечаева компетентность рассматривается как «доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [10].

Ю.В. Фроловым, Д.А. Махотиным компетенция определяется как «предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности», а под компетентностью понимается «интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях)» [15, с. 35].

По мнению Н.И. Алмазовой, компетенции – это знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций [1]. Другой автор, рассматривая компетенции и компетентность, утверждает, что «компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций»<sup>6</sup>.

Например, В.С. Безрукова рассматривает компетентность как «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения»<sup>7</sup>, а В.А. Демин говорит о том, что «компетентность – это уровень умений личности, отражающий степень ответственности определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях»<sup>8</sup>.

Таким образом, общим для всех попыток дать определение компетенции является «понимание ее 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...»<sup>9</sup>.

В ФГОС ВПО компетенция рассматривается как «динамичная совокупность знаний, умений,

навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы. Компетенции расцениваются как структурирующий принцип современного высшего образования. При этом подчеркивается акцент на способности к действию и учет контекстов, сочетание знаний и умений с психосоциальными предпосылками» [3, 4]. Данное определение является, на наш взгляд, наиболее полным и сопоставимым с результатом образования.

Конкретизация понятий **«результаты образования»**, **«профессиональная компетентность»**, **«цели образования»** важная концептуально-методологическая проблема. Ученые из западноевропейских университетов также говорят о ней. «Связь между результатами обучения и компетенциями – сложная сфера и предмет споров и немалой путаницы», – считает Стивен Адам из Вестминстерского университета<sup>10</sup>.

Результаты образования и компетенции при компетентностном подходе находятся в центре деятельности по реформированию образования. Итак, **«результаты образования»** – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы» [2, с.10].

Что касается компетентностной модели, то ее сущностная характеристика отражена в работе коллектива авторов (под редакцией Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова), подготовленной на основе материалов научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей»: «В отличие от... квалификационной модели, компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда». Компетентность модели – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам [2, с. 10].

При определении требований к результатам образования и компетенциям, сформированным у выпускников вузов, широко используется термин **«профессиональная компетентность»**. Существуют различные определения данной дефиниции. Так, К.В. Шапошников считает, что в основу показателей субъектной профессиональной компетентности могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста, а категорию «профессиональная компетентность» следует рассматривать как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [16].

В работах отдельных авторов (Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова, В.М. Шепель) под профессиональной компетенцией подразумевается «совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности», они считают, что профессиональная компетентность – одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех...<sup>11</sup>.

В современной практике можно выделить два подхода к описанию профессиональных компетенций: **«функциональный»**, основанный на описании задач и ожидаемых результатов деятельности, и **«личностный»**, ориентированный на качества человека, обеспечивающие успех в работе. Таким образом, «личностный» подход описывает, «как?» (с помощью каких личностных ресурсов) сотрудник выполнит работу хорошо, соответственно «функциональный» диктует, «что?», т.е. на каком уровне и какого качества работник должен выполнять профессиональные действия (функции).

«Личностный» подход имеет существенный недостаток, так как не позволяет ответить на вопрос: «Сможет ли сотрудник выполнить порученную работу в соответствии с требованиями работодателя (имеет ли он достаточный опыт, соответствующую подготовку, конкретные способности, необходимые для данной деятельности)?»

«Функциональный» подход не учитывает, за счет комплекса каких ресурсов будет достигнута цель: опыта или знаний, способностей или повышенной мотивации работника, – главное, что работа будет выполнена на должном уровне. Число работодателей – сторонников функционального подхода – растет.

Мы приходим к тому, что каждая профессиональная компетенция может быть структурирована и описана с помощью определенных составляющих (элементов, категорий, индикаторов и т.д.), которые диктуют стандарты поведения человека. Принципы «функционального» подхода применялись и ранее. Так, в отечественной педагогике активно используется термин «знания, умения, навыки» («ЗУНы») как для обозначения результатов обучения, так и для интеллектуальных и поведенческих стандартов, которым должен соответствовать работник.

Чаще всего в практике современных работодателей термин «профессиональная компетентность» используется для определения способности сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами, осуществлять работу в соответствии с требованиями должности. Требования должности подразумевают задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли. Таким образом, данное понятие объединяет две составляющие:

- способность человека действовать в соответствии со стандартами;
- характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов в работе.

Большинство исследователей [5; 6; 8 и др.] в структуре профессиональных компетенций выделяют:

- простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности);
- ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

Существует и другая классификация, в структуре профессиональных компетенций которой выделены:

- стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации;

– ключевые, обеспечивающие их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей;

– ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [17].

Отдельные исследователи считают, что «основателем компетентностного подхода был Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим “atere” – «сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности»<sup>12</sup>. Однако, несмотря на столь длительный период, до настоящего времени не существует единого определения рассматриваемых дефиниций. Общим является понимание того, что компетенция характеризует потенциальные возможнос-

ти человека, а компетентность является категорией комплексной характеристики специалиста, повышающей его трудоустраиваемость. «Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которая служит на пользу самим выпускникам ... сообществу и экономике» [4].

Профессиональное развитие специалиста, его компетентность, конкурентоспособность и востребованность на рынке труда во многом зависят не от суммы полученных им знаний, а от умения использовать эти знания, стремления проявить инициативу в нестандартной ситуации, от способности к планированию, прогнозированию результатов и оценки своих самостоятельных действий.

### Примечания

<sup>1</sup> Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

<sup>2</sup> 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. – С. 17.

<sup>3</sup> Отчет о первой стадии проекта «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» [Электронный ресурс]: Материалы исследования [сайт]. – М. – Режим доступа: [gc.edu.ru](http://gc.edu.ru) свободный. – Загл. с экрана.

<sup>4</sup> 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. – С. 2.

<sup>5</sup> Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» / Руководители: В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров. 3–5 апреля 2002.

<sup>6</sup> Мильруд Р.П. Компетентность в овладении языком // Проблемы преподавания иностранных языков в контексте модернизации образования: Сборник материалов и тезисов докладов IX Межрегиональной научно-практической конференции. Самар. гос. аэрокосм. ун-т. – Самара, 2003. – 214 с.

<sup>7</sup> Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 96 с.

<sup>8</sup> Демин В.А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. – № 4. – 2000. – С. 35.

<sup>9</sup> Байденко В.И. Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14–32.

<sup>10</sup> 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. – С. 116.

<sup>11</sup> Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Научно-методическое пособие. – Екатеринбург, 1999. – 245 с. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999.

<sup>12</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 155.



# Библиографический список

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / Н.И. Алмазова // Автореферат дис. на соиск. ученой степени доктора педагогических наук. – СПб., 2003. – 47 с.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.
4. Болонский процесс: середина пути [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст]: Учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя // Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Книга 2. Компетентность человека – новое качество результата образования: Мат. XIII Всерос. совещания. – М.: Уфа: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-в, 2003. – С. 4–13.
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. Редкол.: В.Н. Столетов, Ю.К. Бабанский и др., вступит. статья П.А. Лебедева; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
9. Кинелев В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы, перспективы реформирования высшего образования России [Текст] / В.Г. Кинелев. – М.: Республика, 1995. – С. 105–106.
10. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.
11. Педагогика профессионального образования [Текст]: 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.
12. Пономаренко Б.Т. Социальные аспекты развития профессионального образования [Текст] / Б.Т. Пономаренко // Образование и общество. – 2007. – № 3. – С. 14–16.
13. Смирнов С. Болонский процесс: перспективы развития в России [Текст] / С. Смирнов // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 1. – С. 43–51.
14. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст] / Под ред. А.А. Пинского, координатора Экспертно-аналитического центра по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 95 с.
15. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
16. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков [Текст] / К.В. Шапошников // Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
17. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: [http://www.tltsu.ru/publectures/lecture-\\_06.html](http://www.tltsu.ru/publectures/lecture-_06.html), свободный. – Загл. с экрана.
18. Tuning Project [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>, свободный. – Загл. с экрана.
19. Tuning Project [Электронный ресурс]: [сайт]. Режим доступа: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>, свободный. – Загл. с экрана.

N.V. EFREMICHEVA

## THE NOTION OF «PROFESSIONAL COMPETENCE» IN THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

*The article deals with approaches to the definition of «competence», «competence», «professional competence», summarizes existing in modern science, the ramifications of these concepts and perspectives of development of professional competence of specialists.*

*Key words: the competence, professional competence, competitions' the approach.*

**О.В. ЖИЛЬЦОВА**, аспирант кафедры теории и методики обучения  
русскому языку и литературе  
Орловского государственного университета  
Тел. (4862) 54 17 44; [alles\\_klarlux-85@mail.ru](mailto:alles_klarlux-85@mail.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА “TESS OF THE D’URBERVILLES” НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (теоретический и практический аспекты)

*Данная статья освещает особенности методики преподавания иностранных языков в нефилологических вузах, обращая особое внимание на использование художественных фильмов как средства обучения. В статье также поднимается проблема толкования термина «языковая личность» и демонстрируется комплекс упражнений к фильму «Тэсс из рода д’Эрбервилей».*

*Ключевые слова: аутентичный художественный фильм, языковая личность, страноведческие знания, культурологическая картина мира, комплекс упражнений.*

Преподавание иностранных языков на нефилологических факультетах имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, это связано с содержанием курса по иностранному языку в вузе, во-вторых, с общим уровнем владения иностранным языком учащимися, в-третьих, с постановкой конкретных целей и задач, обусловленных профилем учебного заведения. Зачастую в этих условиях культурологический аспект изучения иностранных языков вообще не берётся во внимание. Следовательно, обучение иностранным языкам посредством ознакомления со страноведческими реалиями, то есть через элементы, кванты культуры, не находит отражения или представлено ничтожно малым количеством современных учебников, учебных пособий, комплексом упражнений в методике преподавания иностранных языков на нефилологических факультетах. Ещё один немаловажный аспект, который нужно учитывать при работе, – это понятие «личность студента», поскольку обучение ведётся не с пассивными слушателями или речепотребителями, а с активными, креативными, познающими языковыми личностями.

Изучение любых языковых явлений невозможно в отрыве от языковой личности. Прежде всего под «языковой личностью» понимается «человек как носитель языка» [2], взятый со стороны его «способности к речевой деятельности» [1], то есть комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения, по существу, «личность речевая» [см. там же]. Под «языковой личностью» понимается также «совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, – личность коммуникативная» [5]. И, наконец, под «языковой личностью» может пониматься закреплённый преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, – личность «словарная» [4], «этносемантичес-

кая» [3]. Полноценное развитие такой личности происходит в условиях диалога, то есть обратной связи, предполагающей достаточно оперативную реакцию и адресата, и адресанта. Кроме того, необходимо отметить, что диалог состоится и будет успешен в случае, если у обоих коммуникантов будет набор интенций, которые декодируются ими обоими. Здесь речь идёт об общей лингвистической подготовленности, о коммуникативной компетенции, контактности, благоприятных условиях ведения диалога. Под условиями мы понимаем пол, возраст, социальный статус собеседников, время, место, продолжительность общения. Эти составляющие объективно важны, поскольку, являясь внешними факторами, мотивируют внутренние механизмы коммуникативного акта. Сдерживающим фактором коммуникации следует считать конвенциональность, нормативность, стереотипность. Для того чтобы разрушить ошибочные стереотипы, избежать всякого рода противоречий в трактовке иноязычных реалий, необходимо прежде всего познакомиться с культурой, историей, географией страны изучаемого языка.

Одной из таких форм ознакомления с культурой страны изучаемого языка является просмотр эпизодов аутентичного художественного фильма и выполнение различного рода упражнений с целью усвоения лексических единиц, терминов, называющих определенные страноведческие реалии, развития лингвистических, познавательных, коммуникативных способностей. Например, в рамках тем “Education”, “Environment Protection must be global”, “Made in Space” по учебнику И.В. Орловской, Л.С. Самсоновой, А.И. Скубриевой «Учебник английского языка для технических университетов и вузов» (М., 2006. – 448 с. [6]) студентам предлагается три текста из данных уроков. Тексты можно классифицировать по признаку географического положения как внутри страны (“Cambridge”, “London”), так и расположения достопримечательностей в её столице (“London”, “The British Museum”), например: Text 1B “Cambridge”, text 2D “London, its History and Development”, text 6D “The British Museum”. Хорошим дополнением для аккумуляции экстралингвистических знаний о стране изучаемого языка и сопоставления культурных, исторических, географических, конфессиональных, бытовых особенностей двух культурных пространств (английского и русского) является не только текст, но и аудиови-

зуальная опора, то есть фильм. Художественная картина “Tess of the d’Urbervilles” Романа Полански (1979; 2 ч. 50 м.), проливающая свет на морально-нравственный облик Англии Викторианской эпохи и на исторический период развития этой страны с 1837 по 1901 г., как нельзя лучше отвечает поставленным учебным целям на сравнение, понимание, обсуждение и, в конечном итоге, говорение. Вот комплекс упражнений, реализующий эти задачи.

Вашему вниманию представлены следующие виды упражнений: языковые, коммуникативно-речевые, социокультурные. Разберём каждое из них подробнее. Языковые направлены на усвоение форм коммуникативного поведения в стандартных ситуациях, например: подберите значение слова для соответствующей коммуникативной ситуации. Коммуникативно-речевые задания формируют и развивают умения межличностного общения на основе приобретенных навыков, например: работа с вокабуляром: подбор дефиниций, синонимов, антонимов, а также инсценирование диалога, монолога из просмотренного эпизода. Социокультурные направлены на усвоение норм иноязычной культуры, их примерами являются анализ и выделение банка страноведческих реалий и языковых средств. В заключение необходимо сказать ещё об одной важной функции данного вида деятельности – эстетической, а именно привитии хорошего вкуса и его развитии. Что касается страноведческого аспекта, то он касается не только общих образовательных тем, но и узкоспециальных, например, основ английской культурологической картины мира, истории, философии, конфессиональных различий. Заключительная цель – умение обсудить фильм по одному из предложенных на выбор студентам разделу (упражнения после просмотра эпизодов фильма). Необходимо отметить, что данные примеры заданий относятся к комплексу упражнений, выполняемых во время демонстрации фильма. Фильм демонстрируется не полностью, так как разбит на эпизоды и сопровождается субтитрами.

**К речевым упражнениям** мы отнесём:

***Episode 1. Dance in the village.***

Guess (распознайте) the meaning (значение) of the adjective (прилагательное)

- You’re mighty sensitive for a village lass.
- a) too self-confident (самоуверенный)
- b) too emotional
- c) too merry (весёлый)

**К коммуникативно-речевым:****Episode IV. Tess's Woe** (Гопа Тецца).

1. How did Tess feel among village inhabitants after having given birth to a child?

2. Did she love her baby?

3. Make use of the adjectives (им. прилагательные) to describe Tess's despair, baptizing/christening (крещение) her baby, conversation with the priest (священник):

Appalling (ужасающий), desperate (отчаянный), merciless (безжалостный), cruel (жестокий), touchy (трогательный), unfair (несправедливый), hypocritical (лицемерный), heartless (бездушный), etc. . .

**К социокультурным:****Episode X. Last Moments Of Love With Angel.**

1. What do you personally experience (испытывать) towards the main character?

2. What was the movie (кинокартина) screened by Roman Polanski for (экранизировать)?

3. Why was the Stonehenge (Стоунхендж) chosen by the director (режиссёр) as the last scenery of the film?

**PROPER NAMES:**

**Roman Raymond Polanski** – (born 18 August 1933) is a French-born (родившийся во Франции) and resident (постоянно живущий) Polish film director who screened "Tess of the d'Urbervilles" in 1979.

**Stonehenge** – is a prehistoric monument (доисторический памятник) located in the English county (графство) of Wiltshire; it is composed of (состоит из) earthworks surrounding a circular setting of large standing stones. It is at the centre of the most dense (плотный) complex of Neolithic and Bronze Age (неолит и бронзовый век) monuments in England.

На основе этих упражнений можно построить работу с заданиями после просмотра эпизодов, например: драматизация просмотренного отрывка, перенесение событий в российскую действительность, написание биографий главных героев, составление и заполнение кроссвордов, написание рецензий на фильм. Такая форма работы способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

**Библиографический список**

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: АДД. – Л., 1984.
2. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986.
3. Воркачёв С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 4. С. 115–124.
4. Карасик В.И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность // Филология. – Краснодар, 1994. – № 3. С. 2–7.
5. Сухих С.А., Зеленская В.В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализации. – Краснодар, 1997.
6. Орловская И.В., Самсонова Л.С., Скубриева А.И. Учебник английского языка для студентов технических университетов и вузов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006. – 448 с.

O.V. ZHILTSOVA

**USE OF THE FEATURE FILM "TESS OF THE D'URBERVILLES" IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN NON PHILOLOGICAL INSTITUTION (THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS)**

*The article deals with peculiarities of methods of language teaching in non philological institutions, paying special attention to a feature film as one of the teaching means, it also raises the problem of interpretation of the term "linguistic personality" and demonstrates the complex of exercises, which are based on film "Tess of the d'Urbervilles".*

*Key words: authentic feature film, linguistic personality, extralinguistic knowledge, culturological world picture, complex of exercises.*



**О.В. ЖИЛЬЦОВА**, аспирант кафедры теории и методики  
обучения русскому языку и литературе  
Орловского государственного университета  
Тел.: (4682) 54-17-44, 89200848598; alles\_klarlux-85@mail.ru

## К ВОПРОСУ О КОНФЛИКТЕ КУЛЬТУР В ТОЛКОВАНИИ КОНЦЕПТОВ «ВОЗДУХ» И “AIR” В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВЫХ СОЗНАНИЯХ И О РОЛИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

*Данная статья освещает проблему возникновения конфликта культур у представителей русского и английского языковых сознаний, анализирует роль языковой личности в устранении непонимания, поднимает вопрос о трактовке термина «концепт» и исследует соотношение объёмов значения концептов «воздух» и “air” через сочетаемость этих предметных имён с именами прилагательными различных семантических групп.*

*Ключевые слова: конфликт культур, языковая личность, культурологическая картина мира, языковая картина мира, концепт.*

Современная тенденция, нацеленная на изучение иностранных языков, казалось бы, должна устранить проблемы всякого рода языкового непонимания. Эти проблемы лежат не в плоскости непонимания языков как таковых, а в области культур, отражённых в языках. Для описания данной ситуации мы используем термин «конфликт культур». Представители разных культур и этносов воспринимают одну и ту же объективную реальность, но сегментируют её по-разному. Из этого следует, что возникают и существуют по мере зарождения и развития языков отличные друг от друга языковые и культурологические картины мира (ЯКМ, ККМ), представленные концептами.

Проблема исследования и толкования концептов в разных языках очень актуальна в современной лингвистике. Данное направление получило название когнитивной семантики, что объясняется интересом проследить взаимодействие языка и мышления, языка и действительности, языка и культуры. Концепт нельзя рассматривать вне картины мира, в частности языковой, поскольку концепт воссоздаёт тот образ действительности, который человек имеет в виду, когда говорит и понимает, то есть тот комплекс знаний, представлений, стоящих за «кусочком» действительности и зафиксированных в языковом сознании, в языковой картине мира определённого социокультурного сообщества. Для нашего исследования наиболее ценным является определение «концепта» Л.О. Чернейко. Учёный трактует концепт как «имя (субстантив), собравшее в пучок всю стоящую за ним в данной культуре информацию о данном явлении, как логическую (понятийную, рациональную), так и сублогическую (коннотативную, чувственную)» [8]. Представители определённого социолингвокультурного сообщества «выбирают» набор значимых свойств объекта действительности, вычленив те компоненты значения, которые являются основополагающими для данной ЯКМ, и определяют отношение (отрицательное, нейтральное, положительное) к данному явлению. Таким образом, за одними и теми же концептами в национальных языках закреплены разные прототипические и дифференциальные признаки, они репрезентируются

через денотативные и коннотативные значения. Процесс образования концептов обусловлен как собственно языковыми факторами (история языка, законы сочетаемости, законы вхождения единиц в парадигматические ряды, законы экономии языковых средств и др.), так и внешелингвистическими причинами (культура, территория, климат, обычаи, традиции, воспитание).

Изучение любых языковых явлений невозможно в отрыве от языковой личности. Понятие «языковая личность» образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Интеграционный и многомерный характер этого термина имплицитно подразумевает неоднозначность и многоаспектность его понимания в лингвистике, задаваемого такими параметрами, как уровень абстракции (личность индивидуальная, групповая и базисная) и качественная область (личность физическая, социальная и духовная). Прежде всего под «языковой личностью» понимается «человек как носитель языка» [3], взятый со стороны его способности к речевой деятельности [2], то есть комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения – по существу, «личность речевая» [см. там же]. Под «языковой личностью» понимается также «совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, – личность коммуникативная» [7]. И, наконец, под «языковой личностью» может пониматься закреплённый преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, – личность «словарная» [6], «этносемантическая» [4]. Языковая личность формируется в рамках того языка, на котором говорит этнос. Тем не менее и у русскоговорящих, и у англоговорящих языковых личностей есть ряд схожих черт. Полноценное развитие такой личности происходит в условиях диалога, то есть обратной связи, предполагающей достаточно оперативную реакцию и адресата, и адресанта. Кроме того,

необходимо отметить, что диалог состоится и будет успешен в случае, если у обоих коммуникантов будет набор интенций, которые декодируются ими обоими. Здесь речь идёт об общей лингвистической подготовленности, о коммуникативной компетенции, контактности, благоприятных условиях ведения диалога. Под условиями мы понимаем пол, возраст, социальный статус собеседников, время, место, продолжительность общения. Эти составляющие объективно важны, поскольку, являясь внешними факторами, мотивируют внутренние механизмы коммуникативного акта. Поэтому зачастую данный процесс является субъективным, случайным, хаотичным. Сдерживающим фактором коммуникации следует считать конвенциональность, нормативность, стереотипность. Для того чтобы избежать всякого рода противоречий, непонимания в трактовке иноязычных реалий, необходимо прежде всего познакомиться с культурой, историей, географией страны изучаемого языка.

Исследуя вопрос о соотношении объёмов значений концептов, мы использовали материал исследования концептов «воздух» и “air” и руководствовались методом компонентного анализа сочетаемости данных предметных имён с именами прилагательными. Описывая особенности сочетаемости предметных имён «воздух» в русском языке и “air” в английском языке, необходимо указать, что данные концепты составляют группу «безграничных» пространств, поэтому признаки, лежащие в основе сочетаемости этих существительных, напрямую связаны с параметрами этих явлений. Такие базовые параметры воздуха, как температура, влажность, плотность, химический состав, определяют особенности сочетаемости данных существительных с прилагательными. Суммируя всё вышесказанное, можно выделить группы прилагательных с семантикой температуры, влажности, свежести, запаха, чистоты, причём в русском и английском языках они имеют неравнозначные объёмы значения. Благодаря данным параметрам, имеющим дифференцирующие критерии, выстраивается определённая, уникальная для каждого народа схема восприятия действительности, то есть языковая картина мира.

В национальных языковых картинах мира концепты «воздух» и “air” не тождественны. Хотя общее количество прилагательных, сочетающихся с предметными именами «воздух» и “air”, как

ни странно, получилось одинаковым (36) в русском и (36) в английском языках, значительная разница наблюдалась в группах прилагательных с семан-

тикой влажности (3) в русском и (6) в английском и с семантикой лёгкости (3) в русском и (1) в английском языках (таблица).

Таблица – Концепт «воздух» (“air”) в русской и английской языковых картинах мира

| РУССКИЙ ВОЗДУХ                                                                                                                                                                  | АНГЛИЙСКИЙ “AIR”                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Положительно оценивается, если свежий, даёт силы и освежает, чистый, прохладный, создаёт чёткую видимость, обладает приятным запахом, изменяет состояние в сторону улучшения | 1. Положительно оценивается, если тёплый или прохладный, с приятным запахом, изменяет состояние в положительную сторону                                     |
| 2. Отрицательно оценивается, если затрудняет дыхание из-за неприятного запаха или сырости                                                                                       | 2. Отрицательно оценивается влажный воздух с неприятным запахом, затрудняющий дыхание, сырой, холодный, без ветра, грязный                                  |
| 3. Не имеет веса                                                                                                                                                                | 3. Характеризуется отсутствием какой-либо субстанции в больших количествах                                                                                  |
| 4. Отсутствие компонента «ветер»                                                                                                                                                | 4. Наличие компонента «ветер»                                                                                                                               |
| 5. Более лёгкий. Сема «лёгкость» входит в ядро концепта «воздух», для её обозначения используется 3 прилагательных (лёгкий, прозрачный, чистый)                                 | 5. Более влажный. Сема «влажность» входит в ядро концепта “air”, для её обозначения используется 6 прилагательных (humid, moist, damp, dank, muggy, sticky) |

При выявлении и сопоставлении концептов «воздух» и “air” именно коннотативные значения явились теми дифференцирующими признаками, которые делают концепты «воздух» и “air” нетождественными в русском и английском языках. Особенно ярко коннотативность проявляется на примере сочетаемости этих предметных имён с прилагательными с семантикой влажности. В русской ЯКМ влажный воздух имеет понятийное денотативное значение «пропитанный влагой, мокрый» [5] и не воспринимается как негативное явление. Сема «влажность» входит в ядро концепта «воздух», для её обозначения используется три прилагательных (сырой, влажный, мокрый). В английском языковом сознании “wet” в сочетании с “air” выступает доминантой синонимического ряда: humid, moist, damp, dank, muggy, sticky [1], обнаруживает отрицательные коннотации, причём для каждого из прилагательных их «возбудителями» будут разные признаки: «затруднённое дыхание» (you cannot breathe easily), «избыточная влажность» (very wet), «холод» (cold), «холод и плохой запах» (cold, smells bad), «неприветливость» (without any wind), «тепло» (unpleasantly warm), «грязь» (dirt) [9] соответ-

ственно. Отметим, что синонимический ряд прилагательных с семантикой влажности в русском языке гораздо беднее (влажный, мокрый, сырой) английского ряда, то есть в русском языке просто нет эквивалентных прилагательных и соответствующих признаков, каузирующих отрицательную оценку неудовольствия. Из этого следует, что английский воздух – air более влажный. Сема «влажность» входит в ядро концепта “air”, для её обозначения используется шесть прилагательных (humid, moist, damp, dank, muggy, sticky).

Приведённые выше критерии позволили нам показать нетождественность концептов «воздух» и “air” в сочетаемости с прилагательными, хотя исследование по дифференциации этих концептов может быть продолжено за счёт компонентного анализа сочетаемости существительных «воздух» и “air” с глаголами, предлогами, а также через описание их сочетаемости, связанной с фразеологией. Так как существует разница объёмов значений концептов в русском и английском языках, то это предопределяет разницу пониманий людей, изучающих английский язык как иностранный, поэтому данный факт необходимо учитывать на любом этапе обучения.

#### Библиографический список

1. Англо-русский синонимический словарь под ред. Ю. Д. Апресяна. – М.: Изд. «Русский язык», 2000.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: АДД. – Л., 1984. – 39 с.
3. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин, 1986. – 87 с.
4. Воркачёв С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремииологии // Вопросы языкознания. – 1997. – № 4. – С. 115–124.

5. Даль. В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Изд-во «Эксмо», 2002. – 736 с.
6. Карасик В.И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность // Филология. – Краснодар, 1994. – № 3. – С. 2–7.
7. Сухих С.А., Зеленская В.В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализации. – Краснодар, 1997. – 332 с.
8. Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. – М., 1997. – С. 289–291.
9. Oxford Advanced Learner's dictionary. Fifth edition, 1998. – 1428 с.

O.V. ZHILTSOVA

**TO THE QUESTION OF CULTURES' CONFLICT IN INTERPRETATION OF CONCEPTS  
"VOZDUCH" AND "AIR" IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESSES AND OF  
ROLE OF THE LINGUISTIC PERSONALITY IN THIS PROCESS**

*The article covers the problem of cultures' conflicts between representatives of Russian and English linguistic mentalities; it gives analyses to the role of the linguistic personality in overcoming misunderstanding. It raises the question of interpreting of the term "concept" and researches concepts' meaningful scope "vozduch" and "air" through combinability of these subject names with adjectives of various semantic groups.*

*Key words: conflict of cultures, linguistic personality, culturological world picture, linguistic world picture, concept.*





**Л.Н. КОЛЕСНИКОВА**, доцент кафедры РКИ  
Орловского государственного университета  
Тел. моб. 8-961-622-96-35; kolesnikova7@mail.ru

## ВОЗДЕЙСТВИЕ ВНЕШНЕГО ВИДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И РИТОРИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМЫ

*В данной статье исследуется воздействие внешнего вида и невербального поведения преподавателя на аудиторию как важные психолого-педагогическая и риторическая проблемы.*

*Ключевые слова: внешний вид, невербальное общение, качества личности.*

Образ человека, его внешность и духовный мир – это ядро каждой национальной культуры, системы ее ценностей. Интерпретация внешнего облика, включающая превосходные (уничижающие) оценки, обуславливает направление преобразовательной активности субъекта, а вместе с тем и выбор стратегии взаимодействия, отношения к другому, выбор способа бытия. *Внешний облик* становится ценностью, занимающей одно из первых мест в иерархии ценностей. Культуру внешности мы понимаем как соответствие внешнего облика человека общепринятым нормам и образцам, в основе которых лежат этико-эстетические представления общества. *Мысль, чувство, тело человека – все едино*. За конкретным образом преподавателя всегда кроется личность – та внутренняя основа, на которой базируется речевое поведение. *Внешний вид* – это своеобразная визитная карточка личности преподавателя.

Согласно социологическим исследованиям, *только 19% учителей удовлетворены своим внешним видом* [Шепель, 2002: 58]. Недовольство собой, своим внешним видом проявляется в *негативном* и часто *агрессивном речевом поведении педагога*, чем и обусловлены многие *болезни учащихся*. Как показывают исследования ученого-медика В.Ф. Базарнова, у агрессивно настроенных учителей дети болеют на 54% чаще, чем у их коллег, настроенных доброжелательно к ученикам [Шепель, 2002: 60]. На преподавателя всегда смотрит его аудитория, поэтому ему надо иметь приятный, *располагающий к продуктивному общению* внешний вид. Это имеет прямое отношение к *профессиональной компетентности* педагога, является важным показателем его педагогико-риторической культуры. В ходе данного исследования было выявлено, что доминирующим образом «школы» является *образ войны*, который охватывает как взаимоотношения учитель – ученик, так и процесс учебы и сопутствующие ему атрибуты: «Учитель идет в класс – *идет Кутузов бить французов*» (РШФ). Стоит ли удивляться тому, что и современные выпускники школ с облегчением вздыхают: «Закончился *ад кромешный!*»

В педагогическом общении важно учитывать не только вербальные, но и *невербальные* способы воздействия. Тот, кто знает *язык тела*, знает больше, чем другие. Язык тела – это бессознательные сообщения, посылаемые мозгом, которые являются внешним отражением эмоционального состояния человека – его чувств. Поэтому можно совершенствовать дух, душу, мысль, качества личности через изучение и совершенствование языка телодвижений, *языка внешнего вида*. Когда-то А.С. Макаренко писал по этому поводу: «Я убежден, что в будущем в вузах обязательно будут

преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и своим лицом; без такой работы я не представляю себе работы преподавателя. Для меня в моей практике, как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как подниматься со стула из-за стола, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому никто не учил, а этому можно и нужно учить, и в этом есть, должно быть, большое мастерство». Воспитание культуры внешности базируется на формировании представления о человеческой красоте как *гармоническом единстве внутреннего и внешнего в человеке*. Поэтому целесообразно в вузе формирование духовных, этических, нравственных, интеллектуальных и эстетических качеств личности через *внешние их проявления*. Совершенство духа идет через совершенство тела.

Сегодня важно, чтобы профессиональное педагогическое и риторическое образование в классическом университете было не только сосредоточено на проблеме общения как коммуникации, но и ориентировалось на реализацию принципов *нового педагогико-риторического мышления*, создавая тем самым предпосылки для развития способностей профессионального и личностного самоопределения, становления положительной «Я-концепции» будущего преподавателя-профессионала. «Внешний вид – это своеобразная визитная карточка личности преподавателя. Первое впечатление складывается о преподавателе, как и о любом человеке, по его *внешнему виду*. Как правило, на основе только одного кратковременного восприятия мы вынуждены оценивать людей и выбирать кажущийся нам наиболее разумный способ поведения и действий по отношению к ним. Первое впечатление – сложный психологический феномен, включающий в себя *чувственный, логический и эмоциональный компоненты*. В него входят те или иные особенности облика и поведения человека, оказавшегося объектом внимания и познания. Кроме того, первое впечатление содержит более или менее осознаемые и обобщенные *оценочные суждения*. И, наконец, в нем всегда присутствует *эмоциональное отношение к тому человеку, который оказался в центре нашего внимания*. Эмоциональное восприятие слушателями оратора *опережает* логическое осмысление его речи, «эмоцио» идет впереди «рацио». Поэтому каждому педагогу необходимо

знать о том, что *внешнее восприятие его облика* осуществляется в *первые секунды* его появления перед слушателями.

**Внутренняя культура и благородство (или низость) человека проявляются в его внешнем виде, в манере поведения.** «В общении, в особенности на его старте, – все личностное: внешность, одежда, опыт, знания, проявление эмоций» [Грехнев, 1990: 36]. Внешний вид преподавателя (оратора) сказывается на передаче знаний и возбуждении эмоций в аудитории. Можно сформулировать *принцип*: для оратора важно определить с возможной точностью отношение к себе со стороны всех групп аудитории и продумать средства преодоления отрицательных эмоций и укрепления положительных. Риторическая практика накопила довольно много *приемов воздействия*, например, «**зацепить внимание**» – в самом начале речи – внешним видом, походкой, позой, жестом, улыбкой, взглядом, голосом, интонациями, манерой общения и т.д. *Преподавателя* оценивает исключительно его аудитория. *То, что увидит аудитория, может серьезно повлиять на восприятие ею речи педагога, на взаимодействие с ним*. Подтвердим это *образом учителя*, описанным в повести В.Ф. Тендрякова «За бегущим днем»: «Уроки Ивана Поликарповича были бесхитростно просты... **Самый вид** Ивана Поликарповича, *внушительно высокого, насмешливо спокойного, украшенного благородной сединой, заставлял уважительно относиться к тому, что он говорил...*» [Тендряков, 1985: 208–210].

Невольно вспоминается и подтверждается справедливая мысль Цицерона: «**Мы слушаем не речь, а человека, который говорит**». В связи с этим возникает проблема изучения «*языка внешнего вида учителя*» [Ладыженская, 1986] или «*фактора внешности*» [Стернин, 2003: 47]. Существуют объективные факторы *субъективного восприятия* и оценки внешнего вида оратора. Поэтому целесообразно рассматривать сигналы тела *блоками* или группами, чтобы понять их правильно. О том, что *внешность педагога оказывает огромное влияние на учащихся*, свидетельствуют многие факты (положительные и отрицательные). Поскольку «все познается в сравнении», проиллюстрируем теперь *негативное* воздействие внешнего вида педагога на аудиторию (дабы никого не обидеть) примерами из русской классической литературы, например из произведе-

дений В.Г. Короленко («История моего детства»): «Географ Самаревич больше всех походил на Лотоцкого, только в нем **не было ни великолетия, ни уверенности**. Тонкий, высокий, сухой, желтый, он говорил всегда вразяжку, звенящим, не то жалобным, не то угрожающим голосом. По коридорам, как и Лотоцкий, ходил журавлиным шагом, как будто переступая через лужи. За металлические дверные ручки брался не иначе, как сдвинув рукав и покрыв сукном ладонь. Взойдя на кафедру, останавливался, как Лотоцкий, всегда в одной позе, держась за клоку волос, по странной игре природы торчавший у самого горла (борода и усы у него не росли). **Класс стихал. Становилось жутко**. Тонкая длинная шея Самаревича, с большим кадыком, змееобразно двигалась в широком воротнике, а сухие, желчные глаза бежали учеников справа налево. В выражении глаз и лица чувствовалась **беспредметная злоба** и страдание. В эту **жуткую минуту** по классу, следуя **за колющим взглядом** Самаревича, пробегала полоса **мертвящего оцепенения...**» [Короленко, 1948: 197].

Мы наблюдаем, как **качества личности описанного «педагога»** проявляются в его **внешнем облике и поведении, оказывая на учеников «мертвящее оцепенение»**. Следовательно, мы еще раз убедились в том, что внешний вид и все невербальное поведение педагога свидетельствуют о его «нраве» – характере и психическом здоровье, о его отношении (добром или агрессивном) к окружающим. Аудитория чувствует это и реагирует соответствующим образом. Следовательно, внешний облик должен говорить о преподавателе только то, *что педагог хочет сказать*. Любая одежда есть не что иное, как способ самовыражения личности, самопрезентации. Желательно, чтобы внешний вид педагога всегда производил приятное впечатление, располагающее к общению, взаимодействию, гармонизирующему диалогу.

**Неучительский вид производит неприятное впечатление на учеников.** Подтвердим это следующими примерами: «Вошел новый учитель немецкого языка, Борис Борисович Кноп. Это была *маленькая, тщедушная фигурка*. Такие фигурки часто попадают между фарфоровыми статуэтками: *в клетчатых штанах и синем фраке с длинными, узкими рукавами*. Он шел тихо, медленную походкой, которую ученики назы-

вали *«раскорякой»*. В Борисе Борисовиче **ничего не было учительского**. Встретив его на улице, можно было бы принять его за портного, садовника, мелкого чиновника, но **не за учителя**» (Гарин-Михайловский).

Современные учащиеся также отмечают, что внешний вид педагога оказывает огромное воздействие на них: «Я в школу больше не пойду. *Наша училка на Бабу Ягу похожа*», – заявляет второклассник своей бабушке. «*В школу не хочется идти*, наша классная руководительница все время *ходит «в черном»*. *Такую тоску наводит!*» и др. (из речи современных школьников).

Итак, следует помнить важную психологическую закономерность: наше восприятие другого человека начинается с первого взгляда на его внешний облик, и здесь срабатывает **наша реакция на все яркое, красивое**: внешне эффектное обязательно притягивает, возбуждает интерес, заставляет реагировать на это. И если педагог не хочет разрушать целостность восприятия его учащимися, он должен заботиться о своем внешнем облике, стремиться быть образцом безукоризненного вкуса, чистоты, опрятности и аккуратности [Грехнев, 1990: 37].

**Одежда и ее цвет** всегда несут важную **информацию о человеке**, о его роде занятий, половой принадлежности, происхождении, вкусах, настроении и особенностях личности: «... на уровне подсознания мы **всегда фиксируем эту информацию** друг о друге. Поэтому к тому моменту, когда мы встречаемся и вступаем в беседу, мы фактически уже поговорили друг с другом на более старом и универсальном языке» [Эдисон Лурье «Язык одежды»]. Установлено, что одежда составляет 90% всего того, что люди видят перед собой, когда смотрят на нас. «По одежке встречают...» до сих пор. Социологи полагают, что *одежда, мода является языком знаков, невербальной системой коммуникации*. Действительно, стоит нам посмотреть на человека, как мы, даже ещё не поговорив с ним, проникаемся к нему чувством симпатии или антипатии.

Дж. Маллой вспоминает, когда он работал учителем английского языка в школе и одновременно занимался своими исследованиями, ему предложили тему: **«Одежда преподавателя и её воздействие на учеников»**. Он пришел к следующим выводам: *цвет, рисунок, покрой одежды учителя серьезно влияют на отношение, внима-*

ние, поведение учеников. Учительница в пригороде может носить яркое платье с узорами, похожее на персидский ковер, и восприниматься учениками, в то время как в городе нужны более сдержанные тона. Один и тот же костюм может быть для одного учителя спасением, для другого – бедой. Преподавательницы 40–50 лет, которые выбирают мягкие, очень женственные фасоны одежды, производят на учеников (студентов) впечатление авторитетных мам, что вполне приемлемо для успешной работы. Но такой же костюм совершенно не пригоден для молоденьких учительниц [Маллой, 1975: 5].

Очевидно, что для педагога важно иметь яр-

кую, самобытную «Я-концепцию» в презентации своей персоны аудитории, желательно иметь *обаятельную и интеллигентную*, оказывающую приятное впечатление внешность [см. подробно: Колесникова, 1998, 2001, 2007].

Нами были проведены анонимное анкетирование и опрос среди 150 студентов разных факультетов Орловского государственного университета (читать далее – ОГУ). Надо было дать **оценку воздействия внешнего вида** преподавателя на аудиторию (положительную и отрицательную). В результате были получены следующие данные (лексика представлена студенческая, аутентичная):

Таблица 1 – Оценка воздействия внешнего вида педагога

| Положительная оценка                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Отрицательная оценка                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Располагающая, яркая, привлекательная, приятная, ухоженная внешность.</p> <p>Хорошая, красивая прическа, ухоженные волосы, руки, ногти, всегда маникюр.</p> <p>Приятный, свежий запах, сдержанный парфюм.</p> <p>Свежее дыхание.</p> <p>Умелый, уместный, неяркий макияж.</p> <p>Дневной макияж.</p> <p>Неброская, современная одежда успокаивающих, гармоничных цветов, отглаженная, аккуратная, ухоженная одежда.</p> <p>Однотонная, строгая одежда, соответствующая месту работы, возрасту.</p> <p>Стильная, со вкусом, выразительная, яркая, красивая, но не кричащая одежда.</p> <p>Классический стиль, но с заметными аксессуарами.</p> <p>Деловой стиль, безупречность.</p> <p>Чистая одежда, чистая обувь.</p> | <p>Вызывающая, с дефектами, неприятная, неухоженная внешность.</p> <p>Растрепанный вид. Нерасчесанные, растрепанные волосы, грязные ногти, неумытое лицо.</p> <p>Тяжелые запахи парфюма, у некоторых – дикий запах табака, пота, алкоголя.</p> <p>Несвежее дыхание, сильный, дурной запах.</p> <p>Много косметики на лице. Авангардный, яркий макияж.</p> <p>Броская одежда различных ядовитых цветов, иногда старомодная.</p> <p>Неприятное цветовое решение в одежде, несоответствие деталей одежды друг другу.</p> <p>Растянутая одежда, не соответствующая возрасту и статусу.</p> <p>Небрежное, невнимательное отношение к своему внешнему виду.</p> <p>Грязная, мятая одежда, грязная обувь.</p> |
| Уместность одежды.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Неуместная одежда и аксессуары.</p> <p>Слишком много бижутерии.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Скромность, элегантность в одежде.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Вальяжность в одежде, слишком яркая (праздничная) одежда.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Оригинальность в одежде.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Вульгарность, вычурность.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Строгость в одежде.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Излишняя строгость.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Относительная свобода выбора в одежде.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Излишества в одежде.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Стиль в одежде должен быть неким примером сочетания вкуса, цвета в одежде, не портить облик человека.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Безвкусица в одежде. Разноцветная, неподходящая одежда, подчеркивающая недостатки.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>Чистоплотность.</p> <p>Аккуратность.</p> <p>Опрятность.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Нечистоплотность.</p> <p>Неаккуратность.</p> <p>Неопрятность, неряшливость.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Умение создать свой собственный стиль в одежде, имидж знающего, обаятельного преподавателя.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | «Непреподавательский» вид. Вид, не внушающий доверия. Неприятный, отталкивающий вид.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |



Внимательно изучив полученные характеристики и оценки внешнего вида преподавателей, мы пришли к выводу о том, что студенческой аудитории всегда нравятся аккуратные, чистоплотные, элегантные, обаятельные преподаватели, одетые современно, со вкусом. Желательно, чтобы преподаватель одевался в соответствии с требованием времени, местом выступления, составом слушателей, т.е. уместно. Выяснилось, что **педагогу очень важно иметь преподавательский вид.**

Данное наблюдение необходимо взять на вооружение всем преподавателям. Хорошо известно, что большинство современных преподавателей составляют представительницы прекрасного пола. Поэтому задача нашего современного образования – воспитать прежде всего девушку, ибо «воспитывать девочку – это воспитывать самое общество, потому что оно исходит из семьи, где душою является женщина» (Ж. Мишле). Подтвердим эту мысль фрагментом из рассказа В. Распутина «Уроки французского»: «В первое время в школе я долго не мог привыкнуть к *голосу* Лидии Михайловны, он сбивал меня с толку. У нас в деревне говорили, запахивая голос глубоко в нутро, и потому он звучал вволюшку, а у Лидии Михайловны он был каким-то мелким и легким, так что в него приходилось *вслушиваться*. Она сидела передо мной *аккуратная, вся умная и красивая, красивая в одежде и в своей женской молодой поре, которую я смутно чувствовал, до меня доходил запах духов от нее, который я принимал за самое дыхание...*» [В. Распутин. «Уроки французского»] (выделено нами. – Л.К.). Мы еще раз убеждаемся в огромном влиянии языка внешнего вида и самой личности педагога на учащихся: «аккуратная, вся умная и красивая, красивая в одежде и в своей женской молодой поре»; голоса учительницы – «в него приходилось вслушиваться» – и запаха – «доходил запах духов от нее», который воздействует на ученика, как «самое дыхание».

Педагогу необходимо найти свое любимое **выражение лица**. Лицо — это отражение внутреннего мира человека, это зеркало его впечатлений, переживаний, дум и страстей. По лицу можно определить, благородный или вульгарный собеседник, ибо, сам того, может быть, не осознавая, он повинует великому закону природы, которая требует гармонии между душой и телом; и на этом-то символическом принципе основаны все

системы предсказаний. Цицерон считал, что *все чувства оратора должны быть выражены* или, лучше сказать, *выжжены на его собственном лице*. Согласно М. Арджайлу, лицо способно выразить семь основных групп эмоций: счастье, удивление, страх, печаль, гнев, отвращение (презрение, заинтересованность), интерес [Арджайл, 1975: 214]. По данным другого известного исследователя кинесики Р. Бёрдвистла, в выражении лица участвуют 55 компонентов, сочетание которых способно передать до 20 тысяч смыслов [Birdwistell, 1970: 221]. Следовательно, будущих педагогов необходимо *учить считывать невербальную информацию* о самочувствии и настроении учащихся, уметь читать по выражению их лиц. Педагог должен хорошо знать *кинетику, мимику и физиогномику*. (Отсылаем читателя к названным выше авторам). Эти науки необходимо изучать всем, кто работает с людьми; **эти науки надо преподавать и изучать в педагогическом вузе.**

Педагог должен уметь «читать по глазам». «*Посмотри мне в глаза*», – говорит педагог провинившемуся ученику, когда хочет узнать правду. Преподаватель должен знать, почему у студента *широко раскрыты глаза*. Функции широко раскрытых глаз — стремление видеть лучше. Но причины для этого бывают разные. У кого-то глаза широко раскрыты от удовольствия, от приятного сюрприза. Такое же выражение лица, но в более приглушенной форме у человека, говорящем о чем-нибудь волнующем его. Широко раскрытые глаза всегда привлекают к себе больше внимания, так как являются сигналом одобрения и вызывают положительные эмоции. Когда люди говорят или слушают, они отмечают широко раскрытыми глазами заинтересовавший их объект. Глаза – это и «зеркало души», и важнейший знак невербального общения. Глаза воспеты художниками и поэтами прошлого и настоящего. Глаза – это и «колдовское озеро», и вечная тайна:

«Как неразгаданная тайна,

Живая прелесть дышит в ней.

Мы смотрим с трепетом тревожным

На *тихий свет её очей...*» (Ф.И. Тютчев).

Кстати, именно такое поэтическое послание на выпускном вечере получила одна из преподавателей на выпускном вечере от своих студентов. Видимо, *глаза педагога* играют особенную роль в педагогическом общении. По глазам определяют

характер человека и его интеллект [см. Колесникова, 1998]. Таким образом, «фактор взгляда» [Стернин, 2003: 51] является определяющим в общении. Приветливый, с улыбкой, кратковременный взгляд в глаза рассматривается как сигнал положительного отношения, заинтересованности, симпатии, стремления к контакту.

**Взгляд** является наиболее естественным средством невербального общения. Как язык телодвижений различается у разных народов, так и *продолжительность взгляда* зависит от того, к какой нации принадлежит отдельный субъект. Так,

жители Южной Европы имеют высокую частоту взгляда, что может показаться оскорбительным для других народов, а японцы смотрят скорее в шею, чем в лицо. Именно поэтому, прежде чем делать какие-либо выводы, педагогу, особенно преподавателю русского языка как иностранного (читать далее – РКИ), необходимо *учесть национальную принадлежность студентов и индивидуальность каждого из них*.

Предполагаем, что любому преподавателю для успешного педагогического общения необходимо знать следующую таблицу.

Таблица 2 – Виды взглядов, их трактовка и рекомендуемые действия

| Взгляд и сопутствующие движения        | Трактовка                    | Необходимо                |
|----------------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Подъем головы и взгляд вверх           | Подожди минуту, подумаю      | Прервать контакт          |
| Движение головой и нахмуренные брови   | Не понял, повтори            | Усилить контакт           |
| Улыбка, возможно, легкий наклон головы | Понимаю, мне нечего добавить | Продолжить контакт        |
| Ритмичное кивание головой              | Ясно, понял, что тебе нужно  | Продолжить контакт        |
| Долгий, неподвижный взгляд             | Хочу подчинить себе          | Действовать по обстановке |
| Взгляд в сторону                       | Пренебрежение                | Уйти от контакта          |
| Взгляд в пол                           | Страх и желание уйти         | Уйти от контакта          |

Педагогу необходимо изучать и **риторические приемы** визуального общения во время публичного выступления. Взгляд оратора имеет для аудитории большое значение. Слушатели думают, что если оратор смотрит на них, то их мнение и оценка для него важны, что заставляет их слушать более внимательно. Предлагаем некоторые наиболее важные **приемы** по использованию взгляда в ходе лекции:

- Педагог должен смотреть *на всех* в аудитории *попеременно*.

- В большой аудитории надо «разбить» (мысленно) зал и слушателей на секторы и медленно переводить взгляд в процессе лекции с одного сектора на другой, не оставляя никого без внимания. Отводить взгляд от аудитории иногда можно ненадолго – при формулировании некоторой мысли, затем надо вновь установить визуальный контакт со слушателями.

- Нельзя смотреть в противоположную стену «поверх» слушателей, в окно или на потолок, глядя в пространство, так как это вызывает недоверие и раздражение аудитории. Создается впечатление, будто оратор говорит для себя или репетирует, запоминает свою речь.

- Преподаватель должен не только говорить для аудитории, но и *вместе с аудиторией соразмышлять*. Именно поэтому необходим *постоянный* визуальный контакт со слушателями, от которых должен *идти ответный визуальный сигнал* понимания или вопроса.

Необходимо добиваться рефлексивного слушания на протяжении всей лекции. Вот что пишет П.Н. Полевой о лекциях академика И.И. Срезневского и о воздействии его внешности: «Это было что-то чрезвычайно увлекательное, образное, яркое, богатое любопытными и новыми (для нас, первокурсников) фактами – и как это было чудесно изложено, как сгруппировано, как прямо вело к определенным и ясным выводам! При этом **много влияла сама внешность профессора**: его смуглое лицо было подвижно и выразительно, а его черные большие глаза горели таким огнем, так превосходно дополняли его речь, так привлекали к нему наше юношеское внимание, что им нельзя было не увлечься, ему нельзя было не довериться, не предаться всей душой!» (выделено нами. – Л.К.) [см. подробно: Л.Н. Колесникова: Монографии, 1998, 2001, 2007].

Современный преподаватель должен владеть приемами эффективного визуального воздействия на аудиторию, знать способы гармоничного взаимодействия с нею, уметь воздействовать взглядом и улыбкой. Умение улыбаться – это и наука, и искусство. По нашим наблюдениям, не все студенты способны улыбаться. Как правило, у таких студентов постоянное, застывшее «каменное» выражение лица. Очень трудно бывает их «уговорить» улыбнуться. Видимо, это связано с фобией общения и неуверенностью в себе. Важно помнить о том, что улыбка – важное средство общения. Особенно велика роль улыбки в профессиональном педагогическом общении. Улыбка может реализовать несколько смыслов, например, симпатию по отношению к партнеру, просто хорошее настроение, личностное свойство человека-оптимиста, вежливость («дежурная улыбка»), притворство по отношению к партнеру («улыбка Макиавелли») и др. Дейл Карнеги одним из первых методически тонко и профессионально заговорил о роли улыбки в процессе общения. «Улыбайтесь!» – призывал он. Заметим, что, например, улыбка в Америке является служебной обязанностью. Кто не хочет и не умеет улыбаться, часто теряет рабочее место. Хорошо бы и в нашей стране возвести улыбку в закон жизни. Сколько бы это принесло здоровья и счастья всем людям, особенно в педагогических коллективах.

Студенты ОГУ отметили, что **личные качества и внешний вид преподавателя оказывают на них огромное влияние** (цитируем): «Большое значение имеют личные качества преподавателя: его характер, манера говорить, внешний вид, отношение к аудитории». Истинный, профессиональный преподаватель тот, к кому «тянутся» люди, с кем интересно и приятно общаться, как написали студенты: «Если честно, Вы тот преподаватель, к которому **на пару идешь с охотой**, потому что Вы добрая, красивая и обаятельная...», «Вы замечательный педагог», «С Ваших занятий не хочется уходить». Подтверждаются мудрые мысли античных философов: «Учить может только тот, кто нравится ученику» (Сократ); «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится» (Ксенофонт).

Студенты написали, что их любимый преподаватель всегда производит хорошее впечатление, потому что он интеллигентен и обаятелен: «**Вы всегда производите хорошее впечатление!**»,

«**Вы очень интеллигентны**», «**Вы так обаятельны!**», «**У Вас всегда гармоничный образ**», «**Вы умны и обаятельны**», «**Вы покоряете нас своей интеллигентностью!**».

Выяснилось, что студентам **нравится речевое мастерство педагога**: «Ваша речь очень красива», «У Вас звучный, приятный голос», «У Вас открытая душа», «Вы всегда четко излагаете мысль. У Вас очень приятный голос, который прекрасно воздействует на наше сознание. Вы красива, обаятельна. У Вас богатая мимика, которая притягивает. У Вас всегда гармоничный вид. И, может быть, это одно из самых важных моментов в Вашем успехе». Студенты обратили внимание на красоту и логичность речи преподавателя; на воздействие **невербальных средств общения**: внешнего вида («красива и обаятельна»), голоса («приятный, звучный»), мимики («богатая, которая притягивает»), «гармоничный вид» преподавателя.

Следовательно, **гармоничный внешний вид преподавателя, интеллигентность, артистизм и обаяние преподавателя** становятся его «педагогическим инструментом», своеобразной «дирижерской палочкой», с помощью которой он управляет учебно-воспитательным процессом [Колесникова, 2007].

И завершить наш обзор хотелось бы анонимным студенческим посланием одному из преподавателей ОГУ, которое содержит, на наш взгляд, **общий вывод по теме**: (цитируем): «Изначально, мне с первого знакомства с Вами очень **Вы понравились как преподаватель, как человек, как женщина**. Вы необыкновенно замечательный, добрый, искренний человек. У Вас **отличное расположение к студентам**. Посещая именно Ваши занятия, я как будто попадаю в другое измерение, то есть я слушаю очень внимательно, все запоминаю и улавливаю. Мне нравится слышать Вашу речь, темп голоса, звук, интонации, я обретаю состояние полного удовлетворения. Я стараюсь тоже быть культурным, образованным человеком» (важен личный пример преподавателя как образец для подражания. – Л.К.).

Таким образом, подтверждается классическая мысль о том, что «прежде, чем стать оратором (преподавателем. – Л.К), надо сначала стать хорошим человеком» (Квинтилиан). Педагогический процесс не существует без общения и без участников этого общения – педаго-

гов и учащихся. «Поэтому атмосфера обращенности к человеческой личности должна проникать во все структуры педагогического процесса, обеспечивая его ориентацию на гуманитарное развитие студентов» [Сластенин, 2001: 25]. Философско-педагогическая мысль А.П. Чехова о том, что «в человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли», приобретает се-

годня важное актуально-воспитательное значение.

Следовательно, воспитание культурой собственного облика и культурой речевого поведения очень важно. В современном вузе формировать культуру внешности и поведения будущих педагогов можно на занятиях по риторике, профессиональной этике и этикету, речевой коммуникации, деловому общению, имиджелогии.

#### Библиографический список

1. Гарин-Михайловский А. Детство Темы. – М., 1957.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М., 1990. – 144 с.
3. Квинтилиан М.Ф. Двенадцать книг риторических наставлений. – СПб., 1834.
4. Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998.
5. Колесникова Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур. – Орел, 2001.
6. Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. В 3-х томах. – Орел, 2007.
7. Короленко В.Г. История моего детства. – М., 1948.
8. Красношлыкова О.Г. Имидж педагога – условие успешной профессиональной деятельности. – Кемерово, 2002.
9. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 36–48.
10. Стернин И.А. Практическая риторика. – М., 2003.
11. Тендряков В.Ф. За бегущим днем. – М., 1985.
12. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М., 2002.

KOLESNIKOVA LN.

#### INFLUENCE OF TEACHER'S APPEARANCE AS PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND RHETORICAL PROBLEMS

*Influence of teacher's appearance and nonverbal behaviour on an audience as the important psychological, pedagogical and rhetorical problems is considered in article.*

*Key words: appearance, nonverbal dialogue, qualities of the person*



**Г. Е. КОТЬКОВА**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и истории социальной педагогики  
и социальной работы Орловского государственного университета  
8-920-282-94-32, kotkova-57@mail.ru

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СЕЛЬСКОМ АДАПТИВНОМ КОМПЛЕКСЕ

*В статье рассматриваются подходы к непрерывному образованию как стратегии жизненного успеха личности.*

*Ключевые слова: педагогическое сопровождение, личностное развитие ребенка, адаптивный комплекс.*

С 1 января 2011 года в рамках нового федерального образовательного стандарта вступила в силу «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Она определяет государственную политику и социальный заказ на формирование человека, способного жить в демократическом государстве и гражданском обществе.

«Вообще все нужно делать с учетом индивидуальных особенностей детей и современных научных знаний о ребенке» (Д.А. Медведев. Послание Президента РФ Федеральному Собранию 12.11.2009 г.). Школа в современных условиях призвана обеспечить непрерывность формирования не просто системы знаний, но и набора ключевых компетенций в базовых сферах жизнедеятельности. В таком контексте непрерывное образование – развитие человека как личности на протяжении его жизненного пути: индивидуализированное во времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения [1].

При этом в понятие компетентности входят когнитивная и операционно-технологическая составляющие, а также система ценностных ориентаций, мотивационные, этические, социальные и поведенческие характеристики. В данном контексте компетентность – это субъектный опыт человека, реализуемый эффективно и качественно в определенных жизненных ситуациях.

При этом каждый человек должен научиться самостоятельно организовывать свою жизнь и управлять ею, определять стратегию и осуществлять ее. Разработка личностно-жизненной стратегии, направленной на достижение успеха, позволит ей в большей мере сконцентрировать свои усилия на активной деятельности, определить систему ценностей, найти эффективную форму поведения в самореализации и самообразовании.

Такую возможность для учащихся и воспитанников предоставляет социально-педагогическая среда образовательного учреждения.

Проблема обновления образования с учетом изменившейся социокультурной ситуации должна решаться через поиск новых механизмов взаимодействия на региональном (районном) уровне. Поэтому остро встает вопрос о создании общеобразовательных структур, систем спонсорской и других видов поддержки образования, т.е. новых комплексов типа дошкольное образование–школа–комплекс–вуз–отрасль, что позволит говорить о непрерывности образовательной системы и приведет к снижению социальной напряженности на селе. С целью решения этой проблемы возникла необходимость создания новой системы управления и организации обучения в условиях определенной социокультурной обстановки, способных обеспечить формирование ключевых компетенций участников.

Содружество образовательных учреждений сельского и городского социумов является творческой лабораторией, организующей поиск, разработку и внедрение нового содержания развивающего обучения и воспитания, методов их реализации. Концепция содружества базируется на тезисе: «Современная школа призвана способствовать формированию индивидуальных образовательных маршрутов для детей с дифференцированными склонностями, способностями и интересами через развитие поливариантных компонентов образовательной среды» [3].

Мы рассматриваем специфику организации межсубъектного взаимодействия участников образовательного процесса, основываясь на результатах исследований ученых В.Г. Бочаровой, Б.З. Вульфов, Д.В. Григорьева, Т.Г. Зеленовой, Н.Ф. Масловой, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.Д. Семенова, Г.Г. Силласте, Е.Н. Степанова, Г.Ф. Суворовой, А.М. Цирульникова, М.С. Якушкиной и других.

Практика показывает, что эффективное воспитание и реальная социализация ребёнка в социокультурном пространстве возможны только при условии «следования рядом» с ним взрослого, причём это «следование» мы рассматриваем как специально и особо организованную деятельность, как педагогическое сопровождение. Педагогическое – «по целенаправленности... сопровождение – по сути функции субъекта» опирается на тенденцию сближения педагогики и психологии, являет собой «универсальный психолого-педагогический комплекс» (Б.З. Вульф) [2]. Обращение к сопровождению как педагогическому феномену в контексте модернизации образования продиктовано его гуманитарной сущностью, гибкостью, ненасильственным и «ненавязчивым» характером педагогического процесса, способного непосредственно соотноситься с потребностями и интересами его участников.

Совокупность подходов обеспечивает понимание системы педагогического сопровождения как ведущего условия личностного развития ребенка в определенном социокультурном пространстве;

– базовую общенаучную основу исследования составляют представления о понятии «развитие личности ребенка» как части емкой категории «воспитание», идеи об интегративном подходе в воспитании, о дифференциации и технологизации обучения, идеи об адресном психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении уча-

стников образовательного процесса. *Личностное развитие ребенка* мы рассматриваем как процесс количественных и качественных изменений, затрагивающих базовые структуры личности и возникающих в процессе межпоколенных воспитательных отношений в специально организованном воспитательном пространстве;

– на частнонаучном уровне методология исследования представляется концепциями, теориями в области психолого-педагогической науки и использованием положений комплекса взаимодополняющих друг друга подходов, рассматривающих во взаимосвязи процессы и явления, происходящие в социокультурном пространстве села. *Социокультурное пространство села* мы определяем как специально организованное локальное пространство, «место в социуме», где за счет взаимодействия компонентов осуществляются межпоколенные воспитательные отношения и формируется активная среда личностного развития детей.

Модели формирования социокультурного пространства воспитания весьма разнообразны. Взаимодействие компонентов социокультурного пространства села, с нашей точки зрения, организуется на основе принципов кооперации, интеграции и социального партнерства. *Компоненты социокультурного пространства* – сочетающиеся части инфраструктуры села, представляющие различные социальные системы, связанные отношениями в социуме. Компоненты социокультурного пространства села реализуют различные функции воспитания, создавая условия для личностного развития школьника. В разнообразном потоке реальных перемен возросла надобность в концепции педагогического сопровождения личностного развития ребенка. Востребованность педагогического сопровождения как части непрерывного образования объясняется его стратегической направленностью на обеспечение жизненного успеха личности школьника. Преемственность и сопровождение мы считаем стержнем системы непрерывного образования.

Сравнение приоритетов, которые лежат в основе процессов, выполняющих функцию воспитания, позволило нам выделить существенные понятия, которые характеризуют педагогическое сопровождение. Мы представили и обосновали «Концепцию педагогического сопровождения поливариантного личностного развития ребенка».

В нашем исследовании сопровождение как педагогический процесс в историческом контексте развития опирается на «помогающее воспитание», психолого-педагогическую помощь и поддержку, представлено как метод в социальной педагогике. «Помогающее воспитание» – это не только составная часть общественного воспитания, объективная необходимость создания условий для личностного развития школьника, но и профессиональная деятельность специалистов при решении социально-психологических задач в специально организованных для этого педагогических системах.

Анализ литературы по проблеме позволил определить педагогическое сопровождение как систему, в которой личностное развитие ребенка происходит благодаря осознанной возможности специалиста следовать рядом, «указывать дорогу», применяя тактику «сопутствия». Миссия педагогического сопровождения заключается в моделировании вариантов личностного развития школьника, в совместной корректировке жизненных смыслов детей и взрослых, в гарантии безопасного разрешения трудной жизненной ситуации школьника, в реальном удовлетворении потребности, в стимулировании саморазвития. Педагогическое сопровождение адресно, многопрофильно, непрерывно; функционирует и как процесс, и как особая

технология. Тактика «сопутствия», выделяемая нами в процессе педагогического сопровождения, носит долговременный характер «следования рядом» специалиста и ребенка, является смыслообразующим фактором сопровождения, имеет страхующую направленность.

Категориальный анализ, многолетнее осмысление поисков и экспериментов позволили определить авторскую позицию: *педагогическое сопровождение является комплексной системой, обеспечивающей условия для личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села, определяющей пути и способы эффективного взаимодействия субъектов педагогического процесса, направленного на качественные и количественные изменения личности ребенка (системообразующий фактор).*

Стратегия педагогического сопровождения (содействие жизненному самоопределению школьников, самоактуализации и самореализации, нацеленных на успех) «выводит» педагога/специалиста на разработку авторских самостоятельных программ, в ходе реализации которых в сценарии взаимодействия выстраиваются как индивидуальная траектория личностного развития ребенка, так и системы взаимоотношений образовательных учреждений с социумом (кооперация, интеграция, соглашение).



Рис. 1. Адаптивная модель комплекса педагогического сопровождения

Компоненты социокультурного пространства села реализуют различные функции воспитания и педагогического сопровождения, создавая условия для личностного развития ребенка:

- образовательные учреждения (СМКШ, школа-сад, школа, Центр детского творчества) обеспечивают условия для реализации субъектной позиции ребенка, обучают методам решения проблем, формируют социально значимые компетенции;
- семья обеспечивает выживание ребенка, корректировку жизненных смыслов, начальную социализацию, становление личностных компетенций;
- учреждения культуры (Дом культуры, филиалы учреждений дополнительного образования) реализуют функцию воспитания, оптимизируя этноэстетическое развитие личности, формирование основ ее ментальности, творческой направленности и этноэстетической компетентности;
- учреждения здравоохранения (здравпункты, амбулатории) предупреждают возникновение проблемы, страхуют от возможных опасностей, формируя социальную компетентность здравоохранения;
- учреждения системы социальной защиты населения (реабилитационные центры, ППМС-центры, органы опеки и попечительства), правоохранительных органов обеспечивают экстренную помощь в кризисных ситуациях и социальную защиту детства; формируют компетентность социального взаимодействия с обществом;
- церковь, общественные организации, объединения по месту жительства, СМИ создают условия для гармонии «нравственной необходимости» (В.С. Соловьев), формируют гражданственность и социальную компетентность в общении.

Оптимальной организационной единицей интегрированной силы является служба педагогического сопровождения (разноведомственная проектная группа), где есть специалисты центров, социальные работники, психологи, врачи, участковые инспекторы, библиотекари и т.д. Служба педагогического сопровождения – это многоуровневая организационная структура, интегрированная в определенное социокультурное пространство, в состав которой входят педагоги, специалисты организаций – социальных партнеров школы, за счет системного взаимодействия которых обеспечивается реализация задач личностного развития ребенка. Стержень службы – специалисты районных ППМС-центра и ЦДТ. Только дополняя друг друга, взаимодействуя на принципах социального партнерства,

интегрированные силы педагогического сопровождения обеспечивают комплексно и непрерывно соблюдение необходимых педагогических условий для гармонии личностного и социального в развитии ребенка (процессов его самости), которые способствуют формированию у школьников социально одобряемых ценностей, знаний, норм и образцов поведения.

Адаптивные комплексы педагогического сопровождения, разработанный алгоритм деятельности педагога/специалиста как лидера взаимодействия компонентов социокультурного пространства села являются стимулирующими факторами системы педагогического сопровождения поливариантного личностного развития школьника в социокультурном пространстве села, обеспечивают выход на непрерывное образование личности.

Учитывая свой опыт и продуктивные идеи практического моделирования комплексов в социокультурном пространстве разных регионов страны, мы разработали теоретические (и апробированные на практике) модели объединения – адаптивные комплексы педагогического сопровождения, интегрирующие функции субъектов сопровождения личностного развития ребенка через специфические психолого-педагогические и социальные подходы.

Критерии благополучия и положительные тенденции воспитания ребенка как личности призваны стать инвариантом анализа любой адаптивной модели с учетом времени. Основным критерием оценки качества модели социокультурного пространства мы определяем адекватность содержания деятельности каждого вида работ системы сопровождения контингенту учащихся, показателем которой является комфортность ребенка в системе, а также положительная динамика уровня воспитанности, социальной зрелости.

Так, показателен опыт коллектива адаптивной школы МОУ «Змиевская средняя школа № 2» в решении одной из задач региональной экспериментальной площадки («Модель непрерывного образования как стратегия жизненного успеха личности»), заключающейся в поиске индивидуальных маршрутов – траекторий личностного развития школьников «Профильное и универсальное образование в сельском социуме».

С этой целью в 2009/2010 учебном году было организовано межсетевое взаимодействие МОУ «Змиевская школа № 2» с МОУ «Змиевский лицей по профильной подготовке учащихся 10–11



классов» (15 учеников имеют индивидуальное расписание, встроенное в общешкольное).

Проводя работу в школе по этому направлению, руководители и педагоги столкнулись с рядом проблем. Это связано прежде всего с тем, что не все учащиеся могут своевременно определиться с выбором профиля, так как еще недостаточно отработаны диагностические методики по выявлению наклонностей и способностей школьников. Из-за этого возникали трудности по формированию учебного плана и индивидуальных образовательных маршрутов школьников старшего звена. Были проблемы по составлению расписания уроков с учётом межсетевого взаимодействия и индивидуальных потребностей старшеклассников.

Служба педагогического сопровождения решила создать новую модель учебно-воспитательного процесса в школе, при которой выбор способов, приемов, содержания образования учитывает индивидуальные различия учащихся, где в условиях непрерывного образования с 1 по 11 класс учащимся будут предоставлены возможности и созданы условия для выбора и реализации профиля обучения.

*Особенности микрорайона:* школа расположена в центре п. Змиёвка. Население микрорайона проживает в многоэтажных домах, в частном секторе и близлежащих деревнях Котовка и Разбегаевка, по возрастному составу преобладают жители среднего и старшего возрастов.

В 2009–2010 учебном году в школе обучалось 347 учащихся, из них 167 девочек, 180 мальчиков из 306 семей.

Социальным педагогом школы было проведено анкетирование по выявлению уровня практической готовности педагогов к инновационной деятельности. Анализ результатов анкетирования показал, что не все педагоги (из 30) полно и правильно понимают понятие «непрерывное образование», многие не представляют своего личного участия в проекте. Службой сопровождения школы была организована работа по повышению методического уровня педагогов по этой проблеме (педагогические чтения, оформлен стенд – «Глоссарий НО»)

На семинарах рассматривались вопросы по формированию индивидуальных образовательных маршрутов школьников в начальном, среднем, старшем звеньях, их организация и педагогическое сопровождение, положения «Меморандума непрерывного образования Европейского союза»,

диагностика и мониторинг обучения школьников. Ведется непрерывная работа по усвоению современных педагогических технологий, внедрению информационных технологий в учебный процесс и воспитательную деятельность. Налажено тесное сотрудничество с Центром ППМС: методистом Центра оказывается консультативная помощь, психологом Центра проведена компьютерная диагностика учащихся 8–9 классов по предпрофильной подготовке школьников, по выбору профиля; даны рекомендации. Классные руководители на родительских собраниях довели до сведения каждого родителя результаты диагностирования.

Социальным педагогом школы было проведено анкетирование среди родителей по выявлению увлечений, интересов детей, их занятости в кружках, секциях и в свободное время. В анкетировании приняли участие 35 родителей 4–5 классов, 30 родителей 7–8 классов, 19 родителей 10–11 классов. Результаты показали следующее: 7,8% учащихся обучаются в музыкальной школе, 7,8% – в художественной школе, 28,2% – занимаются в спортивных секциях, 36,9% – посещают кружки дополнительного образования, 19,3% школьников не охвачены внешкольной деятельностью. Заставляют задуматься и действовать ответы родителей – жителей поселка:

- ✓ «В скором будущем многие сельские школы закроются, так как у многих школ условий реализации новых стандартов нет, следует открывать воскресные школы» (родители учащихся 4–5 классов).
- ✓ «Открывать больше факультативов, кружков, разнообразить досуг детей» (родители учащихся 7–8 классов).
- ✓ «Обязательно сохранить школы на селе, а иначе село вымрет» (родители детей 10–11 классов).

Один из вопросов, адресованных родителям, был следующим: «Какие Вы видите возможности на селе в сфере образования?» Ответы подтвердили необходимость комплексного сопровождения всех участников образовательного процесса, и поэтому были сформированы профильные группы, составлены индивидуальные учебные планы для учащихся 10–11 классов и сделано комплектование. Для преемственности (непрерывности) дошкольного образования, начальной, основной и средней школы создан пакет диагностик по выявлению способностей (одарённости) детей. Служ-

бой сопровождения ведется его пополнение, идёт отработка диагностик на практике психологом Центра, социальным педагогом школы и классными руководителями. Учащиеся 2–11 классов самостоятельно ведут портфолио, где отмечаются результаты их деятельности, помощь в формировании портфолио школьников оказывают классные руководители и специалисты ППС-центра.

В школе совершенствуется система дополнительного образования: в 2010 году были открыты предметные кружки по математике, русскому языку, истории, физике; были введены новые элективные курсы по биологии, обществознанию, иностранным языкам. Совершенствуется работа с одарёнными детьми (действуют клуб «Почемучка» для учащихся 3–4 классов и научное общество «Эрудит» для учащихся 7–11 классов), что обеспечивает выпускникам возможность поступления в высшие учебные заведения г. Орла, где они успешно обучаются, подтверждают свои знания, полученные в школе.

Сельский адаптивный комплекс предоставляет каждому ребенку возможности реализации собственной программы получения образования и личностного развития. Следующий этап педагогической работы нацелен на решение задач:

– предоставить каждому ребенку возможность реализовать себя и проявить свою индивидуаль-

ность в творческой деятельности при одновременном устранении перегрузки путем введения новых форм и способов организации обучения школьников, рациональной организации труда;

– пополнение содержания процесса непрерывного образования через достаточно полное удовлетворение профессиональных потребностей всех социальных слоев населения села на основе взаимодействия школы и учреждений – социальных партнеров, открытости в составе культурно-образовательного комплекса – адаптивной системы.

Таким образом, интеграция социальных и личностно ориентированных педагогических технологий при формировании личностного «поля развития» школьника является основой адаптивной модели педагогического сопровождения личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села, определяет перспективы системы комплексного сопровождения. Множественность выборов адекватных методов педагогического сопровождения базируется на принципах дифференциации и адресности «помогающего воспитания». Многопрофильность функциональных позиций взаимодействующих участников педагогического сопровождения в системе-комплексе обеспечивает условия для выхода ребенка на вариант успешности личностного развития (системоопределяющий фактор).

#### Библиографический список

1. Маслов В.И. Непрерывное образование: подходы к сущности // Труды ученых ГЦОЛИФКА: 75 лет. Ежегодник. – М., 1993. – С.102–117.
2. Вульфов Б.З. Педагогическое сопровождение: явление и процесс // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2(22). – С. 43–53.
3. Котькова Г.Е. Программа «Модель непрерывного образования как стратегия жизненного успеха личности». – Орел: ОГУ, 2009. – 38 с.

G.E. KOTKOVA

#### CONTINUOUS EDUCATION IN RUAL ADAPTIVE COMPLEX

*The article analyses the approaches to continuous education as a strategy for success in life personality.*

*Key words: pedagogical support, personal development of the child, the complex of adaptive means.*

**Л.Е. КУЗНЕЦОВА**, преподаватель кафедры иностранных языков,  
соискатель аспирантуры ОГИИК

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ У СПЕЦИАЛИСТОВ КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В ВУЗЕ

*В данной статье представлены некоторые результаты исследования особенностей сопоставительного анализа перевода романов Д. Брауна «Ангелы и демоны» и «Код да Винчи» и использования представленного материала в формировании иноязычной речевой культуры у студентов неязыковых вузов. Автор анализирует особенности перевода и восприятия безэквивалентной лексики в названных произведениях.*

*Ключевые слова:* иноязычная речевая культура, сопоставительный анализ.

Современное развитие методики преподавания иностранных языков в вузе предполагает сочетание изучения иностранного языка с одновременным изучением культуры страны изучаемого языка. В последнее время широкое распространение получила такая область языкознания и лингводидактики, как лингвострановедение. Задача преподавателя, приобщая обучаемого к иной культуре, иной цивилизации, привлечь его внимание к национально маркированной лексике, указать, что она несет определенные фоновые страноведческие знания, вызывает у реципиента определенные ассоциации.

Одной из важнейших общеобразовательных задач курса иностранного языка является приобщение обучаемых к культурному богатству народа, язык которого они изучают. Это достигается прежде всего через содержание учебного материала. Результаты исследования могут быть использованы при создании лингвострановедческих словарей.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что она может быть использована на занятиях по теории перевода, страноведения, а также в лекционном курсе по зарубежной литературе XX века. Ее можно применить и в обучении английскому языку в вузе.

Вопросы соотношения культуры в самом широком понимании этого слова и информации, заложенной, хранимой и сообщаемой в словах как элементах языка, издавна привлекали не только лингвистов, но и представителей других наук. Все большие и малые особенности жизни данного народа и его страны (такие как природные условия, географическое положение, ход исторического развития, характер социального устройства, тенденция общественной мысли, науки, искусства) непременно находят отражение в языке этого народа. Поэтому можно утверждать, что язык являет собой некое отражение культуры какой-либо нации, он несет в себе национально-культурный код того или иного народа. В нем встречаются слова, в значении которых может быть выделена особая часть, отражающая связь языка и культуры и которая называется культурным компонентом семантики языковой единицы. К таким словам прежде всего относятся слова-реалии.

Вопрос о роли культурно маркированной лексики в художественном тексте недостаточно рассмотрен в литературе и поэтому требует более детального исследования. Когда читатель берет книгу, написанную на неродном для него языке, его первой заботой является понять значения слов, связать их в единый комплекс предложения и усвоить сообщаемую автором информацию.

Специалисты все больше внимания уделяют социальной стороне языка, которая непосредственно отражает его взаимодействие с жизнедеятельностью народа, на нем говорящего. Выяснение национально маркированной лексики и фразеологии, тех единиц, смысловое содержание которых трудно передать средствами другого языка, расширяет и обогащает имеющиеся знания о языке и действительности страны изучаемого языка. Основная проблема, с которой сталкивается переводчик при передаче референциальных значений, выраженных в исходном тексте, – это несовпадение круга значений, свойственных единицам исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ).

По своим свойствам и функциям реалии близки к терминам и именам собственным. Исследователи культурно маркированных единиц неоднократно отмечают, что граница между терминами и реалиями весьма условна и очень подвижна. В ряде случаев достаточно сложно установить отличие языковых реалий от терминов. Но всё же есть признаки, по которым вполне возможно дифференцировать реалии от терминов. Сфера применения терминов – это научная литература. Реалии, напротив, чаще используются в художественной литературе, где они служат не только стилистическим целям, но и воссозданию национального, местного и исторического колорита. Термины создаются большей частью искусственно для наименования тех или иных понятий и предметов, для чего иногда используются греческие и латинские морфемы.

Реалии возникают естественным путем, в результате народного словотворчества. Термины, являясь наименованием каких-либо предметов, растут количественно с распространением этих предметов, а реалии являются достоянием того

народа, в культуре и языке которого они появились. Терминам, как правило, не свойственна ни эмоциональность, ни образность, но реалии, имея специфические свойства, обычно обладают ими. С. Влахов и С. Флорин также отмечают, что термины принадлежат к единицам, переводимым эквивалентам почти в любом контексте, а реалии, как уже упоминалось выше, относятся к безэквивалентной лексике.

При подготовке к работе с художественными текстами с целью формирования у студентов иноязычной языковой культуры необходимо не только подобрать эквиваленты перевода, но и раскрыть национально-культурную семантику слова, описать его лексический фон, т.е. дать словарное отражение всего комплекса сведений, сопряженных с этим словом в массовом бытовом сознании носителей языка и, как правило, неизвестных за пределами данной культуры.

Материалом исследования возможностей использования безэквивалентной английской лексики в формировании иноязычной языковой культуры у студентов послужили 296 примеров из “Angels&Demons”, “The Da Vinci Code”, являющие собой лексические единицы, имеющие в своем значении культурный компонент.

Анализ системы слов-реалий в творчестве Д. Брауна и способов их передачи при переводе позволяет сделать вывод о том, что слова-реалии являются своеобразной и вместе с тем довольно сложной и неоднозначной категорией лексической системы любого языка. Вместе с тем, являясь одной из важнейших групп безэквивалентной лексики, реалии выступают как своего рода “хранилища” и “носители” страноведческой информации, этим определяется их особая роль в художественном произведении.

Из текстов романов Д. Брауна «Код да Винчи» и «Ангелы и Демоны» было выделено 296 примеров лексических единиц, содержащих в своем значении культурный компонент. Основой для систематизации выявленных слов-реалий послужил предметный принцип, лежащий в основе классификаций реалий.

Таблица 1 – Группы реалий в произведениях Д. Брауна (в %)

| Этнографические | Ономастические  | Общественно-политические | Рекламные       |              |                 |              |                 |
|-----------------|-----------------|--------------------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| Американизмы    | не американизмы | Американизмы             | не американизмы | Американизмы | не американизмы | Американизмы | не американизмы |
| 7               | 13              | 30                       | 22              | 5            | 1               | 15           | 7               |



Как видно из таблицы 1, имеющийся в нашем распоряжении материал можно разбить на 4 группы:

I. Этнографические реалии (20% от общего числа примеров).

II. Ономастические реалии (52%).

III. Общественно-политические реалии (6%).

IV. Рекламные реалии (22%).

Каждая из выделенных групп имеет достаточно сложный состав, т.е. распадается на более мелкие подгруппы.

Та важная роль, которую играют реалии в произведениях Д. Брауна, требует особенно бережного подхода к этому типу слов при переводе. В настоящее время официально опубликовано по одному переводу каждого произведения («Ангелы и Демоны» в переводе Г.Б. Косовой, «Код да Винчи» – в переводе Н. Рейн). Анализ приемов передачи слов-реалий в переводах произведений Д. Брауна показал, что переводчики воспользовались практически всеми известными способами перевода слов-реалий, описанными в научной литературе. В результате проведенного исследования выявлено, что по частотности применения прием транскрипции составляет 32%, приближенный перевод – 22%, транслитерация – 19%, калькирование – 14%, описательный перевод – 7%, гипонимический перевод – 5%, трансформационный перевод – 1%. Для выявления достоинств и недостатков каждого из способов необходимо представить их подробный анализ.

#### *I. Транскрипция и транслитерация.*

В большинстве случаев этот прием применялся для передачи собственных имен, топонимов, марок автомобилей, названий сигарет, названий напитков, еды: **Vittoria** hurried toward him immediately. В случае со словом «Виттория» нет авторской традиции, дан классический вариант. Their host arrived at the bottom of the stairs, appearing to Sophie no more like the knight than Sir **Elton John**. Вот, наконец, он дошел до конца лестницы, и Софи не могла удержаться от мысли, что он похож на рыцаря не больше, чем сэр Элтон Джон. Do all drivers wear **Rolexes**? **Cardinal Guidera** from **Barcelona**. Кардинал Гуидера из Барселоны. В случае с реалией «Барселона» переводчиками был использован традиционный вариант слова, зафиксированный в словарях. В целом данный прием применялся эффективно, за исключением нескольких случаев в романе «The Da Vinci Code», когда по не совсем понятным причинам были допущены

ошибки при передаче имен: Even so, **Sophie Neveu** as a “kept woman” somehow didn’t seem to fit. Хотя слово «завести» как-то не слишком гармонизировало с характером Софи Неве. В соответствии с произносительными нормами французского языка слово “Neveu” скорее должно быть переведено как “Нево”. Однако передача сложных звуковых сочетаний “e” и “u” имеет некоторую специфику, поэтому, по всей видимости, переводчик и передает это имя собственное как “Неве”. His books on the secret codes hidden in the paintings of **Poussin**. Отрывки из его книг о тайных кодах, скрытых в полотнах Пуссина.

#### *II. Приближенный перевод.*

Этот прием применялся для передачи этнографических реалий (быт, одежда, пища, бытовые заведения), для передачи прозвищ, а также для передачи общественно-политических реалий (в основном это названия государственных служащих). Использование этого способа переводчиками объясняется тем, что не всегда можно найти соответствия в других культурах: They dined together by moonlight ... savoring frisee, truffles, and risotto. They sipped **Dolcetto**. During desert of **boysenberry** cream with **savoirdi** and steaming **Romcaffé**. Они ужинали на балконе под луной... капустой, заморскими грибами, запивая все это вином. Во время десерта, состоящего из ягод со сливками... В данном случае этот прием использован неудачно: не передано значение реалии “boysenberry”, что означает гибрид ежевики и малины, выведенный американским ботаником XX века Р. Бойзенном. Также не передано значение слова “savoirdi” – название итальянского мягкого сыра. В переводе Г.Б. Косовой произошла замена на “во время десерта, состоящего из нескольких сортов сыра”. В большинстве случаев данный прием оказался эффективным, “аналоги” были подобраны удачно.

#### *III. Калькирование.*

Данный прием применялся для передачи этнографических, рекламных, географических и общественно-политических реалий. A messenger of the **Illuminati**, preparing to kill four cardinals? Посланец братства “Иллюминати”, готовящегося убить четырех кардиналов? You are a professor of religious iconology at **Harvard University**. Вы профессор религиозной символики в Гарвардском университете. Очень удачно этот прием был использован при переводе прозвища “**Konig**” “Кайзер”.

#### IV. Описательный перевод.

С помощью описательного перевода переводчики передают значение этнографических, общественно-политических и рекламных реалий: The president was **D. Roosevelt**. **Wallace** simply told him “Novus Ordo Seclorum meant **New Deal**”. Президентом в то время был Д. Рузвельт, и Уоллес указал ему на новый путь развития. “New Deal” – “Новый Курс” – экономическая политика, направленная на смягчение последствий кризиса 1930-х гг. В последнем случае описательный перевод – единственный способ для эффективной передачи значения слова. Здесь необходим комментарий, поскольку реалия имеет хронологический характер.

#### V. Гипонимический перевод.

Данный способ перевода применялся в основном для передачи рекламных слов-реалий в тех случаях, когда опускались фирменные названия вещей или марки предметов: Langdon looked at his shredded **Harris** tweed and frowned. Лэнгдон взглянул на то, что осталось от его твидового пиджака, и нахмурился. Здесь следовало бы отказаться от гипонимического перевода и использовать смешанный перевод, включающий в себя транскрипцию и описание, типа: “Лэнгдон взглянул на то, что осталось от его роскошного пиджака фирмы Харрис, и нахмурился”. Это позволило бы сохранить колорит персонажа. Другой пример: Along with his wallet and pen was a tiny **Sony RUVI** camcorder. Увидев рядом с бумажником и ручкой аппарат фирмы «Сони». В данном случае этот прием более эффективен, хотя недостаток все же остается (в более точном переводе эта реалия означает миниатюрную видеокамеру). Следовательно, до конца значение реалии не раскрыто.

#### VI. Трансформационный перевод.

С помощью этого приема были переданы этнографические и общественно-политические реалии. The piazza **Del Popolo** was quiet except for the laughter of a handful of locals seated outside the popular **Rosati café** – a hot spot of the Italian literati. Площадь была пуста, за исключением нескольких смеющихся аборигенов, которые сидели за столиком популярного кафе. В этом кафе любили собираться римские литераторы. При данном виде перевода происходит упрощение всей конструкции предложения, ее синтаксической структуры.

Таким образом, как следует из вышеизложенного, преобладающий тип передачи слов-реалий в переводах произведений Д. Брауна – это транс-

крипция, самое меньшее количество примеров было переведено с помощью трансформационного перевода. Транскрипция и транслитерация служат для передачи ономастических реалий, другие способы перевода применяются для всех остальных групп данных лексических единиц, обозначенных в классификации.

Анализ системы слов-реалий в творчестве Д. Брауна и способов их передачи при переводе позволяет сделать следующие выводы:

1. Слова-реалии являются своеобразной и вместе с тем довольно сложной и неоднозначной категорией лексической системы любого языка.

2. Являясь одной из важнейших групп безэквивалентной лексики, реалии выступают как своего рода “хранители” и “носители” страноведческой информации, этим определяется их особая роль в художественном произведении.

3. Нет единого определения лексики, имеющей в своем значении культурный компонент. В научной литературе для этого используются разные термины: фоновая лексика, культурно маркированные слова, национально маркированные лексические единицы, фоновая информация, реалии. Мы придерживались в исследовании последнего термина.

4. Проблема единой классификации слов-реалий остается неразрешенной, однако в основу всех имеющихся классификаций положен предметный принцип.

Использование в обучении студентов сочетания лингвистической теории и экстралингвистических знаний позволяет раскрыть национально-культурную семантику слова, описать его лексический фон, т.е. дать словарное отражение всего комплекса сведений, сопряженных с этим словом в массовом обыденном сознании носителей языка и, как правило, неизвестных за пределами данной культуры. Таким образом, у студентов формируется культурная база для восприятия и принятия социальных и языковых особенностей страны изучаемого языка. Именно это и является одной из основных целей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, так как позволяет им расширить собственное социально-культурное поле. Возможности использования современной английской безэквивалентной лексики при формировании иноязычной языковой культуры у студентов очевидны, хотя на сегодняшний день недостаточно изучены.

**Библиографический список**

1. America. Past and present. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc., 2002. 793 p.
2. Brown, Dan Angels & Demons. Simon & Schuster, Inc. NY, 2006, 713 p.
3. Brown, Dan The Da Vinci Code. Random House, Inc. NY, 2004, 489 p.

**L.E. KUZNETSOVA**

**OPPORTUNITIES OF USE MODERN ENGLISH UNECVIVALENT LEXICON AT  
FORMATION OF SPEAKING ANOTHER LANGUAGE CULTURE AT EXPERTS OF  
CULTURAL SPHERE IN HIGH SCHOOL**

*The results of the contrastive analysis of translation of the novels “The Da Vinci Code” and “Angels & Demons” by D. Brown are presented in the article. This work can be applied in universities for students to learn another language culture. The author analyzes the peculiarities of translation and perception of words with no direct equivalents in other languages of these novels.*



**М.В. МАЛЯВКИНА**, аспирант кафедры русского языка Орловского государственного университета, заместитель директора по воспитательной работе ОГОУ СПО «Орловский музыкальный колледж»  
Тел. (8953 814 46 47)

## ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ

*В статье делается попытка поиска путей выхода из кризиса духовности современной России. Одну из главных ролей в этом вопросе может сыграть система профессионального образования, которая в данном случае должна стать преемницей отечественных педагогических традиций и воспитывать не столько профессиональную сторону личности специалиста, сколько способствовать формированию цельной духовно-нравственной личности гражданина страны, готового к профессиональному служению государству.*

*Ключевые слова: история, кризис, нравственность, традиции, воспитание.*

Современная ситуация в российском обществе предполагает не только повышение качества профессионального образования, о чём говорится в нормативных документах Министерства образования РФ, но и изменение этого качества.

В национальной доктрине образования сформулирован заказ на уровень подготовки выпускника образовательного учреждения. Российскому обществу, работодателям сегодня нужны специалисты, обладающие не только определёнными знаниями, умениями, навыками, но и ведущие здоровый образ жизни, нравственные, предприимчивые молодые люди, обладающие активной жизненной позицией, умеющие применить лидерские качества, обладающие гибким мышлением, патриотически настроенные граждане, готовые к международному сотрудничеству.

Исследование проблемы повышения качества профессионального образования показывает, что успешность в её решении напрямую зависит от использования в работе со студентами опыта отечественной педагогики. Это утверждение подтверждает и тот факт, что российское образование, являясь частью национальной культуры, впитало в себя духовно-нравственные традиции русского народа. Вопрос о ведущей роли в национальной культуре русского этноса особенно остро обсуждается не только в области педагогики, но и культуры, истории, политологии.

Русский народ сыграл исторически главную роль в формировании и развитии отечественной государственности. Эта тема раскрыта в трудах наиболее авторитетных представителей разных направлений общественно-политической мысли России: И. Киреевского, Н. Хомякова и др. Идеи приоритета нравственных идеалов в русской традиции высказывали С. Булгаков, П. Флоренский, Н. Бердяев, В. Ключевский, Ф. Достоевский, Л. Толстой, И. Ильин.

Современный учёный И. Бронский, исследовав кризисные периоды в истории России, пришёл к выводу о том, что решение самых острых социально-экономических проблем, стоящих перед государством, на этих этапах обеспечивал именно русский народ. Он пишет, что в настоящее время существует «кризис идентичности, т. е. утраты Россией своего исторически сложившегося представления о себе самой», что



«грозит неспособностью государства вернуться на исторически преемственный путь национально-исторического развития и, соответственно, самоопределиваться в качестве современного субъекта в мировой политике» [1, 22–25]. Выход из сложившейся ситуации он видит в утверждении исторического пути развития России, основанного на преемственности отечественных традиций. Сегодня, считает автор исследования, необходимо решить проблемы в духовно-нравственной сфере: возрождение духовности, поддержка и развитие характерных для русской цивилизации идеалов, приоритета духовного над материальным.

Система образования в данном случае должна стать инструментом передачи национальных ценностей Российского государства от поколения к поколению, поскольку духовная традиция русского народа стала также фундаментом построения и отечественной профессиональной школы.

Исторической особенностью функционирования системы образования дореволюционной России являлось утверждение её принципов на нравственных идеалах государственной и религиозной жизни. Основанием этому послужила христианская культура, являющаяся, в свою очередь, государствообразующей.

В истории России прослеживается зависимость всего уклада народной жизни от национальной традиции, связанной с Православным вероучением.

Иван Ильин в своей книге «Сущность и своеобразие русской культуры» описывает особенности и отличительные черты народа и раскрывает значение веры для русской души [4, 51–90]. Называя Восточное Христианство религией славяно-русского ядра населения России, которое в ходе истории строило государство и создавало культуру, историк считает его определяющим в судьбоносных моментах жизни страны. Ильин отмечает, что роль Православной веры велика не потому, что она была предпочтительной для государственного устройства, а потому, что духовно руководила народом в течение столетий и определяла его культуру.

Важным аспектом возникновения религиозных оснований в русской душе Ильин считал отсутствие принудительной дисциплины в делах веры. Религиозные чувства рождаются в сердце человека от живого созерцания и любви. В своей работе он приводит пример, являющийся характерным и для всего народа в целом, – факт принятия веры равноапостольным князем Владимиром, сде-

лавшим выбор в пользу учения Византии, почувствовав сердцем «совершенство как реальность».

Отличительной чертой русской религиозности Ильин считал то, что вера для русского человека не являлась делом второстепенным, которым заполняют воскресное время, а была принципом самореализации в жизни. Вера в бессмертие души стала, по его мнению, основой жизни народа, а лучшие представители литературы и искусства воплотили эту национальную черту в своих творениях. Историк упоминает здесь имена М. Державина, Н. Жуковского, А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, Ф. Достоевского, И. Тютчева, А. Толстого. Народ же, по словам И. Ильина, несёт эту веру в бессмертие души на протяжении всей своей истории.

Важным в рассмотрении вопроса о связи Православия и национальной культуры стало определение И. Ильиным творческой идеи России как «идеи христианско-евангельской», которую он истолковывает как «свободную христианизацию всей культуры посредством живого созерцания сердцем» [4, 219]. Он считал эту идею движущей и определяющей силой как прошлого, так и будущего.

Влияние Православия распространялось и в область образования. История данной темы берёт своё начало в глубокой древности, со времён святого князя Владимира, крестившего Русь. Он, заботясь о нравственном душеустройстве своих сограждан, основал училища для изучения книг Святого Писания. Эти события описаны в «Истории государства Российского» Н. Карамзина [5, 85]. Ярослав Мудрый открыл первые народные училища, в которых готовили юношей для принятия священного сана и служения в качестве гражданских чиновников [5, 110]. Древняя история указывает на факт слияния воедино в образовательной системе государства образования и воспитания, целью которых являлось изучение Святого Писания и устройство самой жизни по Его правилам.

Так, уже в «Поучениях Владимира Мономаха», описанных в истории педагогики, раскрывается нравственный облик христианина [11, 434–440]. Главными добродетелями автор Поучений называет человеколюбие, трудолюбие, благочестие, страх Божий, милостыню, почитание родителей и старших, избегание лени, пьянства, усердие в военном деле, избегание лжи и блуда, запрещение причинять вред людям словом и делом, гостеприимство и милосердие к страждущим и нищим, доброту слов, учение.

Особенностью Древней Руси являлось то, что основные нравственные принципы формулировались отцами Церкви, и их наставления носили всеобщий государственный характер. В истории педагогики мы находим поучения многих и многих отцов Церкви. Священнослужитель Сильвестер, знаменитый тем, что являлся наставником молодого царя Ивана Грозного, участвуя в составлении законодательных документов, занимался в том числе и обработкой текста «Домостроя» – своеобразного законодательного акта для граждан, носившего воспитательный характер [11, 469]. Симеон Полоцкий – выдающийся церковный и общественный деятель, педагог, писатель, организовавший Спасскую школу для подготовки подьячих и принимавший участие в воспитании царских детей (в том числе юного Петра I) – в своих трудах «Обед вечерний» и «Вечеря душевная» учил, как следует относиться к жизненным ценностям [11, 485–491]. Например, он называет счастьем возможность пользоваться плодами своих трудов. К самым большим радостям жизни относит рождение детей, так как в старости каждый будет иметь утешение от своих чад. Но радость родители обретут лишь при правильном воспитании детей. Он цитирует слова Платона, сравнивая душу ребёнка с воском, на котором отпечатываются влияния мира сего.

Первые профессиональные учебные заведения в России сохранили предшествующие педагогические традиции. В книге Д.И. Латышиной «История педагогики и образования» подробно описано возникновение первых профессиональных учебных заведений начиная с 1701 г., когда были основаны Навигацкая, Артиллерийская (Пушкарская) и Медицинская школы [7]. Воспитательная среда в них формировалась в соответствии с духовными традициями русского народа. Руководством к воспитанию учащихся одного из первых учебных заведений – Шляхетского кадетского корпуса был «Устав Императорского Шляхетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества», составленный И.И. Бетским. Среди преподаваемых наук значилась такая дисциплина, как «Учтивство и долг благопристойности». В сформированном по образцу Шляхетского корпуса на базе Морской Академии Санкт-Петербургском Морском кадетском корпусе среди прочих предметов присутствовала «Мораль». Очевидно, что кадетам прежде всего прививались нравственные качества. Главную ценность составляли дос-

тойное поведение, честность, религиозность, преданность Государю и Отечеству, семейные добродетели, чистота нравов, твёрдость характера.

Патриотизм, неразрывно связанный в России с преданностью престолу и вере предков, был краеугольным камнем психологии военнотружущих. «Триединая формула «За веру, Царя и Отечество» определяла всё воспитание будущих воинов. Их отношение к жизни неизбежно обуславливалось тем, что всякое явление или идея рассматривались сквозь призму национальных интересов и задач страны» [9, 109–110].

В Уставе Смольного института или Института благородных девиц была сформулирована цель воспитания. Это: «христианское благочестие, повиновение начальствующим, благонравное поведение, чистое, к добру склонное сердце, приличная благородным особам скромность и великодушие, подготовка добродетельных супругов и матерей» [7, 231]. Здесь также на первом месте стояло религиозное и нравственное воспитание. Результатом подобного подхода к образовательному процессу стал очевидный факт – выпускницы Смольного института во многом способствовали просвещению российского общества, поскольку, создавая семьи и воспитывая детей, передавали им любовь к культуре, уважение к истории и духовным традициям своей страны. В отзывах слушательниц Московских педагогических курсов воспитательниц и учительниц прослеживается смысл воспитательной деятельности образовательного учреждения. В одном из них, например, говорится о том, что курсы не только давали им возможность приобрести ценные знания, но и были школой, где воспитывались чувства гражданского долга и любви к великому делу педагога [7, 320].

Таким образом, целью педагогической деятельности периода становления профессионального образования в России было формирование нравственных качеств молодых специалистов. Воспитание личности учащихся базировалось на определённых принципах, свойственных времени.

Обновление в XVIII веке национально-государственной идеи, где на смену религиозной ментальности пришли новые светские принципы, главный из которых – «служение Отечеству», превративший российскую государственность в предмет культа и сформировавший главную цель воспитания – готовить Отечеству достойных граждан и патриотов, бескорыстно служащих на благо

России, повлекло за собой определённые перемены [2, 27].

В книге В.Г. Торосьяна «История образования и педагогической мысли» описано влияние воспитательных идей мыслителей эпохи Просвещения на образование в России XVIII–XIX вв. Например, реформа системы образования 1801–1804 гг., разработанная М.М. Сперанским, предусматривала принятие Уставов учебных заведений. Гимназии, готовящие к университету, согласно Уставу, определялись как «дающие сведения, необходимые для благовоспитанного человека». В «Сведениях» наряду с языками и спецпредметами всё ещё стояли «нравоучение» и «эстетика». Но вступление России в общеевропейскую культуру внесло свои изменения в систему образования: в учебном плане гимназий, например, уже отсутствовал «закон Божий» и не было «русского языка». Это было связано, по мнению В.Г. Торосьяна, с «офранцузенным пренебрежением» дворян к родному языку [10, 177].

Известный русский историк В.О. Ключевский называл русское общество того периода «обществом французского языка», «изящного чтения», «светских щеголей и кокеток» [6, 824–833]. Дети высшего дворянства воспитывались иностранными гувернёрами, прививавших им свои убеждения. Результатом такого иностранного влияния становилось то, что русские люди начинали стыдиться своего Отечества и языка. Ключевский характеризует этот период временем «отвлечённых идей», «громких слов», «удивительной чёрствости» и «отсутствия чутья к нравственным стремлениям» [6, 833].

Однако значительные изменения в жизни русского общества, начавшиеся в XVIII веке, не смогли полностью разрушить нравственные устои народа, а национальное самосознание удерживалось на прежнем уровне в основном благодаря действиям Православной Церкви. Она, оставаясь неизменной на протяжении веков, продолжала нести в мир всё те же библейские ценности, оберегая гражданское общество от нравственного саморазрушения.

Уже в начале XIX века Манифестом от 1817 года Министерство народного просвещения было объединено с ведомством Священного синода с определённой целью, чтобы «истинно христианское благочестие всегда служило основанием просвещению умов» [6, 866].

Ход истории не единожды менял нравы людей. Так во времена варварства моголов русский народ, по словам Н. Карамзина, озлобился. Угнетение,

страх, ненависть породили суровость нравов, сила решала всё. «От времён Василия Ярославича до Ивана Калиты отечество наше походило более на тёмный лес, нежели на государство, сила казалась правом, кто мог, грабил, не только чужие, но и свои, не было безопасности ни в пути, ни дома», – писал историк [5, 505–506]. Но здесь же он указал на силу, удержавшую наше государство от нравственного распада. «Если мы два столетия, ознаменованные духом рабства, ещё не лишились всей нравственности, любви к добродетели, к отечеству, то прославим действие веры, она удержала нас на степени людей и граждан, не дала окаменеть сердцам, ни умолкнуть совести, в уничижении имени Русского мы возвышали себя именем Христиан и любили отечество как страну Православия».

Историк Павел Иванович Малицкий в «Руководстве по истории русской Церкви» подтверждает факты влияния Православной веры на развитие высоких духовных качеств, в том числе и в период монгольского ига [8, 138–139]. Он пишет, что преданность и любовь к Церкви были выдающейся чертой времени. Люди, находясь под ненавистным игом, ещё крепче держались за свою веру, охраняли её и находили в ней утешение. Описаны случаи мученичества как живые примеры преданности вере и Отечеству. Выдающейся добродетелью времени стало милосердие к бедным и несчастным, которой отличались в том числе и князья. Малицкий пишет, что усвоение лучшими людьми русского общества евангельских начал пробуждало в них стремление к высшим нравственным идеалам.

История России содержит достаточное количество примеров, когда усилиями Православной Церкви был сохранён единый дух русского народа, сыгравший наиважнейшую роль как в утверждении моральных ценностей, так и в сохранении российской государственности. Это факты побед святых Д. Донского и А. Невского, народного патриотизма в период Смутного времени, связанные с именами героев К. Минина и Д. Пожарского, героические подвиги русской армии и флота под командованием А. Суворова, М. Кутузова, Ф. Ушакова и многих других известных русских военачальников, сражавшихся за Отечество и считавших его преддверием Царствия Божьего.

Современный этап, характеризующийся кризисом в российском обществе, сопряжён с действием на национальное самосознание россиян иностранной, а сегодня массовой культуры. Исторический опыт

показывает, что это может повлечь за собой непоправимые изменения, включающие в себя разрушение российского менталитета, утрату национального самосознания, распад гражданского общества. Поэтому сегодня необходимо вернуться к исторической традиции, ставшей основой национальной системы образования, фундаментом которой являются духовные ценности Православной культуры.

Христианская традиция, ставшая основой становления национального самосознания, может разрешить кризис идентичности в современной истории государства, поскольку Православная Церковь, являясь индикатором и хранителем нравственных основ общества, и сегодня продолжает транслировать обществу всё те же оставшиеся без изменений истинные духовные ценности, где главной являлась и является *святость*.

Вопрос сотрудничества Церкви и системы российского образования на современном этапе активно обсуждается в рамках «Образовательных чтений Центрального федерального округа». В сентябре 2009 года в г. Сергиев Посад Московской области состоялись IV образовательные чтения

«Взаимодействие семьи, школы, Русской Православной Церкви в духовно-нравственном воспитании детей и молодёжи» под патронажем полпреда Президента РФ Г. Полтавченко. Главной мыслью последнего форума стало то, что сегодня в тех регионах России, которые исторически развивались как православные, не просто необходимо формировать у детей национально-религиозное мировоззрение, но и использовать воспитательный потенциал Христианской культуры. О возможностях такого взаимодействия школы и Церкви говорил в своём докладе заместитель министра образования И. Калина [3,11].

Таким образом, решая стратегические задачи повышения качества образования и преодоления кризиса духовности, охватившего современное общество, сегодня жизненно необходимо обратиться не только к своему историческому, но и культурному опыту, включающему в себя традиции отечественной профессиональной школы. В этом прослеживается ключевая и историческая роль национальной педагогики в процессе возрождения современной России.

#### Библиографический список

1. Бронский И.М. Русский этнос и его роль в осуществлении национальной политики России / И.М. Бронский. – Автореф. дис. ... канд. полит. наук. – М., – 2004.
2. Гончарова С.Б. Зарождение личностного подхода в русской классической педагогике и культуре XVIII–XIX веков / С.Б. Гончарова // Спецвыпуск: Образование на службе национального единения и социального прогресса. – 2002. – № 2.
3. Грядун А.В. Прежде чем изучать чужое, надо хорошенько усвоить своё / А.В. Грядун. – Красная строка. – № 39 (98). – 2009.
4. Ильин И.А. Сущность и своеобразие русской культуры / И.А. Ильин. – М.: Русская книга – XXI век, 2007.
5. Карамзин Н.М. История государства Российского / Н.М. Карамзин. Полное издание в одном томе. – М.: Издательство АЛЬФА-КНИГА, 2008.
6. Ключевский В.О. Русская история / В.О. Ключевский. – М.: Эксмо, 2009.
7. Латышина Д.И. История педагогики и образования: Учебник / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2008.
8. Малицкий П.И. Руководство по истории Русской Церкви / П.И. Малицкий. Изд. четвёртое. Общество любителей церковной истории. Крутицкое Патриаршее подворье. – М., 2000.
9. Микрюков В.Ю. Использование феномена российских воинских традиций в военно-патриотическом воспитании учащихся / В.Ю. Микрюков // Инновации в образовании. – 2007. – № 2.
10. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учеб. для студентов вузов / В.Г. Торосян. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
11. Хрестоматия по педагогике: В 3-х т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

M.V. MALJAVKINA

#### VOCATIONAL TRAINING IN RUSSIA ON THE BASIS OF NATIONAL TRADITION OF ORTHODOX CULTURE

*This article is in an attempt to search ways of overcoming the crisis of spirituality in modern Russia. The system of vocational training, which, in this case, should become the successor of domestic pedagogical traditions, can play the leading role in it. It should not only train expert's professionalism but also promote formation of the individual with cultural wealth and moral principles, who is ready for professional service to the state.*

*Key words: history, crisis, morals, traditions, education.*



**В.С. МАКЕЕВА**, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой туризма, рекреации и спорта

Орловского государственного технического университета

Тел. (4862) 419869, 89103073978; vera\_191@mail.ru

**С.В. ШАВЫРИНА**, соискатель кафедры физического воспитания,  
старший преподаватель Орловского государственного университета

Тел. (4862) 42-40-36; shugurova76@gmail.com

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОК ВУЗА

*В работе раскрыты вопросы реализации физического воспитания на основе индивидуально-типологического подхода, позволяющего с высокой эффективностью регулировать здоровье и обеспечивать саморегуляцию состояний, осуществлять перенос полученного опыта в педагогическую практику.*

*Ключевые слова: темперамент, экстраверты, интроверты, психофизическое состояние, здоровье, методические компетенции.*

Низкая интенсивность физической активности, недостаточное получение генетически обусловленной доли физических нагрузок негативно сказывается на уровне физического развития и двигательной подготовленности, постепенно снижает функциональный уровень систем организма студента. Потому проблемой современного образования, требующей своего разрешения, является создание организационно-педагогических условий, позволяющих студентам вузов успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям образовательного процесса.

Существует ряд исследований, свидетельствующих о положительном влиянии оптимальных физических и спортивных нагрузок на психический и соматический компоненты здоровья студентов, их адаптацию к учебной деятельности (Е.В. Будыка, Г.А. Вайник, Л.Ф. Колокатова, И.В. Колоколова, А.И. Крылова, В.А. Орлов, Н.Б. Павлюк, И.В. Соколова, Т.В. Солодилова, В.М. Суханова и др.).

Основная цель физического воспитания в нашем исследовании – это создание условий для реализации индивидуально-типологического подхода, позволяющего обеспечить эффективность адаптации студенток в процессе обучения в вузе.

В соответствии с целью исследования были определены задачи исследования:

1. Разработать модель физического воспитания, обеспечивающую реализацию индивидуально-типологического подхода на основе учета свойств нервной системы и темперамента студенток.

2. Выявить эффективность изменений в показателях здоровья, саморегуляции состояний студенток и характер переноса полученного опыта в педагогическую практику.

Для решения поставленных задач использовали **методы исследования**: теоретические; общенаучные логические методы; моделирование; эмпирические: психологические, тестирование физических кондиций, педагогический формирующий эксперимент; педагогическое наблюдение (протоколирование); методы математико-статистической обработки данных. В эксперименте принимали участие студентки 1-го курса в количестве 24 человек.

По результатам тестирования и анкетирования внутри экспериментальной группы были созданы две группы: 1-ю моногруппу экстравертов составили студентки-санг-

виники и холерики в количестве 14 человек, имеющие похожие черты личности, а в группу интровертов (10 человек) вошли флегматики и меланхолики.

Определялись основные направления специальной работы по повышению уровня физической подготовленности студенток обеих групп, улучшению морфофункциональных показателей; классифицировались упражнения и их дозировка в соответствии с их индивидуально-типологическими особенностями, разрабатывались и применялись контрольные нормативы, поощрялось участие студенток в соревнованиях по разным видам спорта.

В ходе эксперимента были отобраны средства, методы и приемы, созданы условия для осуществления педагогической программы, позволяющие применить индивидуально-типологический подход в процессе физического воспитания. Основной формой организации занятий экспериментальной группы являлись учебно-тренировочные занятия по аэробике (академические) 2 раза в неделю по 90 минут и одно дополнительное с добровольным посещением занятий студентками. Мы предполагали, что используемые средства физической культуры (комплекс по аэробике, выполняемый в режиме аэробно-анаэробной энергетической направленности нагрузок в комплексе с рядом специальных упражнений в объеме не менее 6 часов в неделю) обеспечивают полную компенсацию гиподинамии.

В основной части занятия использовались традиционные упражнения преимущественно скоростно-силовой направленности: повороты, наклоны, упражнения на гибкость, комбинации, состоящие из базовых шагов, элементы танцевальных движений, прыжки, подскоки, бег с различными движениями рук, силовые упражнения. Во второй половине основной части отводилось специальное время продолжительностью 30 минут на выполнение специальной программы, опирающейся на данные о свойствах нервной системы.

Для экстравертов были включены упражнения с нагрузкой скоростно-силового характера – спортивные и подвижные игры, включались элементы самообороны, упражнения, предлагаемые и выполняемые по заданиям самих студенток.

Интровертам предлагались упражнения сложной координативной направленности, упражнения на тренажерах, упражнения циклического характера умеренной интенсивности и выполняемые по заданиям самих студенток.

В конце занятия для обеих групп применялись упражнения на «гибкость» – стретчинг, на расслабление, упражнения на осанку, дыхательные упражнения, выполняемые в положении лежа, сидя. Кроме того, в учебные занятия включались физические упражнения, которые, с одной стороны, подходили к психофизическим особенностям наших испытуемых. С другой стороны, были предложены и включены средства, не учитывающие предрасположенность испытуемых к данным типам темперамента, с целью формирования и развития новообразований, не присущих испытуемому, для повышения адаптивных возможностей организма, в том числе психической устойчивости испытуемых.

С целью оптимизации физических нагрузок мы придерживались ряда организационно-педагогических условий. Кроме организационных – деления студенток на две монотипные группы с учетом индивидуально-типологических особенностей, позволяющих дифференцировать упражнения в процессе педагогического воздействия – соблюдались следующие условия:

**дидактические** – использование средств и методов на основе принципов постепенности и последовательности, сознательности и активности, а также чередования воздействий нагрузки на различные мышечные группы;

**методические** – применение физической нагрузки и классификация упражнений с учетом свойств нервной системы и темперамента; дозирование нагрузки и отдыха;

**когнитивные** – расширение уровня специальных знаний о влиянии физических упражнений на организм с целью повышения адаптивных возможностей студенток и укрепления уровня их психического здоровья.

Важную роль в ценности построения физического воспитания на основе индивидуально-типологического подхода играет освоение знаний для осуществления собственной двигательной деятельности и формирования базовых знаний по передаче накопленного опыта другим. Поэтому в содержание теоретического курса включены такие темы, как «Здоровье и его компоненты», «Адаптация, резервы организма и здоровье», «Системы оздоровления», «Методика составления собственных программ оздоровления», «Дневник оздоровительного комплекса», «Методы самооценки психофизических состояний», «Методы

управления психофизическими состояниями».

Особое внимание на учебных занятиях уделялось оформлению результатов двигательной деятельности самими студентками. Материалом измерительного опыта явился «Дневник самооценки психофизических состояний студента». Он служил основанием для составления объективной картины сформированности двигательных и других компетенций и отражал эффективность адаптации студентов к процессу обучения в вузе.

Методические компетенции формировались в процессе методико-практических занятий и включали: оценку психофизических состояний, физического развития, физической подготовленности и работоспособности; разработку индивидуальных

программ физической подготовки и методов регулирования психофизических состояний, основанных на особенностях экстра-интровертированности, использования полученного опыта впоследствии в своей будущей профессиональной деятельности. В первую очередь это обеспечение студенток информацией, характеризующей уровень двигательной подготовленности и знаний, направленных на практическую и теоретическую подготовку будущего специалиста, средства и методы регулирования психофизических состояний: характер физической нагрузки в соответствии с индивидуальными особенностями, а также методы вытеснения; произвольной регуляции дыхания, мимики, жестов; формирование положительных

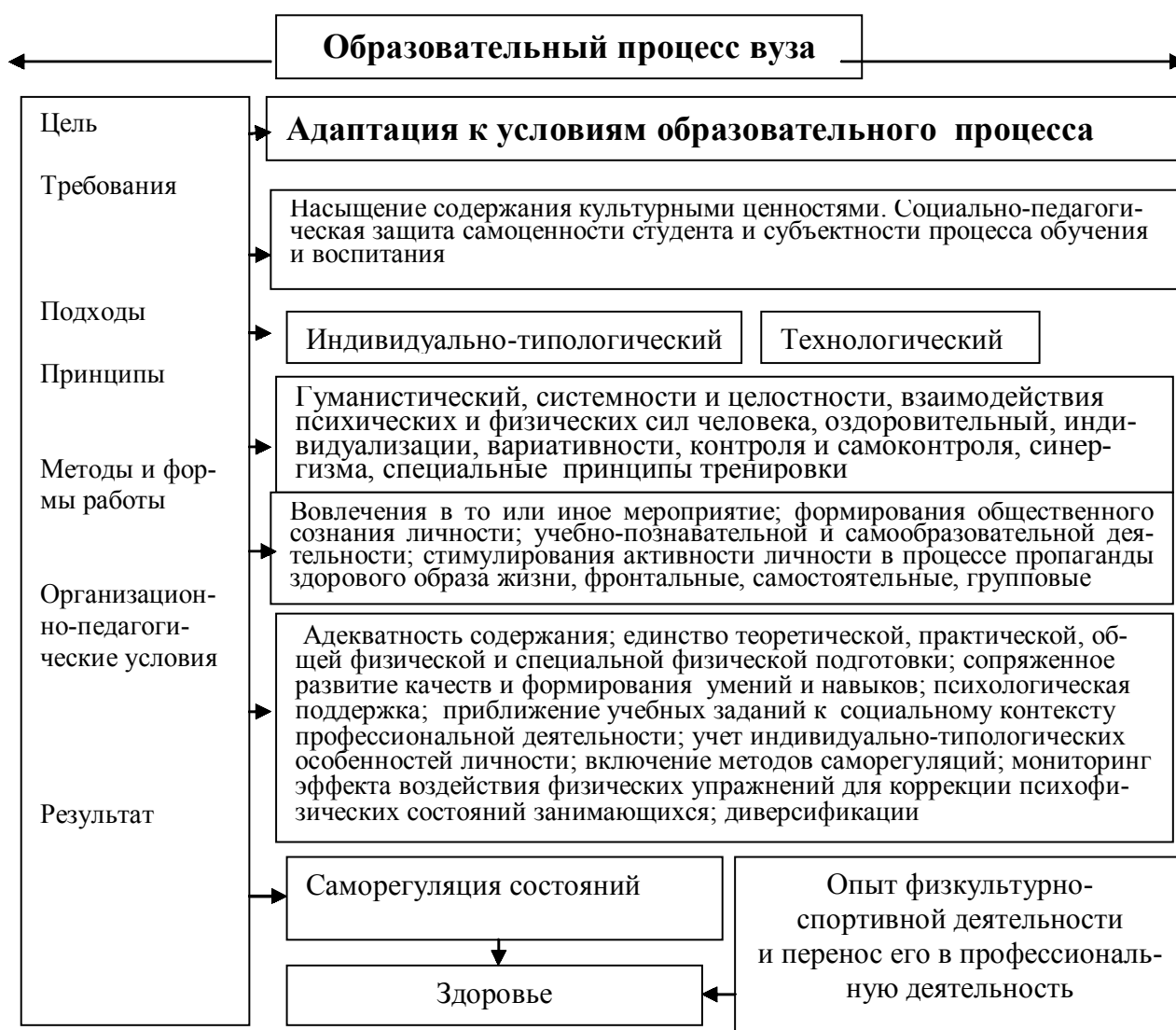


Рис. 1. Модель физического воспитания студентов, обеспечивающая индивидуально-типологический подход на основе учета свойств нервной системы и темперамента студенток.

эмоций и др. Организация физического воспитания определяется нами как совокупность форм, средств, методов, педагогических принципов, подходов, условий образования и практики.

Модель физического воспитания студентов представляет собой конструкцию, основу которой составляет образовательная среда вуза. Текущим показателем физического воспитания выступает психофизическое состояние студента. Психофизическое состояние как целостное, устойчивое интегральное образование обеспечивает своеобразие его психофизической деятельности на данный момент; является реакцией личности на внешние и внутренние стимулы; имеет определенные временные, пространственные, информационные и энергетические характеристики, результатом которой выступает здоровье студента, проявляемое в его компонентах, умения и навыки успешной саморегуляции состояний и умений студентов передать накопленный опыт другим (рис. 1).

Как показали результаты исследования, включение специально подобранных упражнений для каждой моногруппы привело к статистически значимым различиям в показателях здоровья к концу эксперимента по отношению к исходному уров-

ню в обеих моногруппах. Необходимо отметить, что набор специальных упражнений, выполняемых и в аэробном, и в анаэробном режиме под музыкальное сопровождение, вызывает положительные эмоции, создавая условия для нервной системы, повышает физические качества, адаптивные возможности организма всех занимающихся. При этом выявлено, что дифференцирование физических нагрузок, основанное на учете индивидуально-типологических особенностей личности студента, способствует получению положительных сдвигов в показателях физической подготовленности, снижении восприятия тяжести физической нагрузки, повышении психической устойчивости и снижении уровня тревожности, расширении ценностных ориентаций личности и ее самореализации в физкультурно-спортивной деятельности. Анализ полученных результатов показал, что высокая потребность в занятиях физическими упражнениями в сознании студента откладывается как идеальная для формирования в нем оптимальных условий самореализации личности. Уровень освоения компетенций студентов в период прохождения педагогической практики представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка компетенций студентов в области физической культуры при прохождении педагогической практики (количество человек / %)

| Показатели                                                                                                 | Уровни проявления |         |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------|--------|
|                                                                                                            | высокий           | средний | низкий |
| Проведение подвижных игр                                                                                   | 12/50             | 8/33    | 4/17   |
| Умение определить параметры, характеризующие физическое развитие и физическую подготовленность учащихся    | 17/71             | 4/17    | 3/13   |
| Проведение общеразвивающих упражнений с группой детей                                                      | 19/79             | 5/21    | -      |
| Умение организовать и провести с группой упражнения из нетрадиционных видов физической культуры (аэробики) | 14/58             | 8/33    | 2/8    |
| Умение разработать режим дня в зависимости от различных факторов                                           | 14/58             | 8/33    | 2/8    |
| Умение подобрать и реализовать на практике комплекс для развития определенных физических качеств           | 16/67             | 6/25    | 2/8    |
| Умение составить план и реализовать на практике самостоятельное занятие физическими упражнениями           | 17/71             | 5/21    | 2/8    |

Важным аспектом высокой эффективности физического воспитания явилась адаптация к процессу обучения в вузе, которая проявляется не только в улучшении компонентов здоровья студента, но и в умении регулировать свои состояния, и, что немаловажно, уметь оценивать изменения, происходящие в собственном организме и голове.

В процессе эксперимента было выявлено, что экстравертов отличали активность, общитель-

ность, настойчивость, стремление к личному успеху и доминирование над другими. Свои возможности в проведении мероприятий физкультурно-оздоровительной направленности они оценивали в целом несколько выше, чем это было на самом деле, воспринимали себя доброжелательными, сильными, уверенными в себе и активными личностями, что в целом обогащало положительными эмоциями взаимодействие студенток с други-



ми. При этом максимализм отдельных студенток приводил к ряду напряженных ситуаций в общении.

Интроверты стремились к сотрудничеству, но проявляли консерватизм в подборе средств и методов физкультурно-спортивной деятельности. Они оказались склонными к соблюдению традиций школы. При выполнении заданий практики воспринимали себя как менее сильные, менее уверенные, менее независимые и менее активные. В трудных ситуациях обращались к помощи других, смогли поддержать гармоничные отношения практически со всеми. В процессе участия в физкультурно-спортивной и рекреационной деятельности студентки усвоили основные способы деятельности и сформировали отношение к выбранным формам, средствам и методам физического воспитания. К концу исследования большинству студентов уда-

ется в положительную сторону изменить отношение к физической культуре. Интерес к ней, по данным опроса, закрепляется у 75–84% студенток.

Таким образом, на основе поставленной цели в ходе проведенного исследования выявлено, что модель физического воспитания, основанная на учете индивидуально-типологических особенностей студенток, способствует лучшей переносимости физических нагрузок, формированию положительного отношения к физическому воспитанию, высокой эффективности переноса накопленного опыта в педагогическую практику. Выявлено, что чем больше структурных компонентов физической культуры задействовано в практике студента, тем выше ее формирующие возможности в направлении саморегуляции и эффективной реализации личности в профессиональной подготовке.

#### Библиографический список

1. Будыка Е.В., И.В. Ефимова, Е.Д. Хомская. Влияние двигательной активности на здоровье студентов с разными типами межполушарной организации мозга // Физиология человека, 1998, том, 24, № 2. – С. 67–73.
2. Батуева, А.С. Психическое и физическое здоровье молодежи / А.С. Батуева // Валеология. – 2000. – № 1. – С. 44–47.
3. Евдокимова О.М. Психофизиологический анализ субъективной интенсивности физических нагрузок / О.М. Евдокимова // Физиология человека. – 1994. – Т. 20. – № 2. – С. 67–72.
4. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика. В 2 томах. Том 1. Теория и методика. / Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. – М.: Изд-во Федерации аэробики России, 2002. – С. 232.
5. Шавырина С.В. Адаптация студентов к образовательной среде физической культуры вуза / В.С. Макеева, С.В. Шавырина // Физическая культура и спорт в жизни современной студенческой молодежи: Сборник научных трудов участников Междунар. научно-практ. конф., Тула, 2010 / Под общ. ред. Е.Д. Грязевой. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2010. – С. 90–94.
6. Шавырина С.В. Формирование психофизического здоровья личности на основе использования средств физической культуры / С.В. Шавырина // Автономия личности. – 2010. – № 1. – С. 81–85.

V.S. MAKEYEVA, S.V. SCHAVYRINA

#### THE INDIVIDUAL TOPOLOGICAL APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION OF COEDS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*The work shows us the questions of the realization of physical training based on the individually-topological approach, which effectively allows to regulate health and to provide the self-regulation of conditions, to implement the transfer of the gained experience into the pedagogical practice.*

*Key words: temperament, extroverts, introverts, psychophysical state, health, methodical competence.*

*А.М. МИТЯЕВА, доктор педагогических наук, профессор  
социального факультета, зав. кафедрой социального управления и  
конфликтологии Орловского государственного университета  
Тел.: 89107472683, 455728, ntb@orel.ru*

## КОМПЕТЕНТНОСТНО-ПРОЕКТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ В РОССИИ

*В статье рассматриваются актуальные вопросы перехода высшего образования на компетентностный подход. Дается разграничение понятий «компетенция» и «компетентность».*

*Автор акцентирует внимание на необходимости развития у студентов ключевых, базовых и специальных компетентностей, которые, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах в многоуровневом образовательном пространстве.*

*Ключевые слова: компетентностный подход, многоуровневое образование, компетенция, компетентность, ключевые, базовые, специальные компетентности; бакалавриат, магистратура.*

Переход отечественной образовательной системы на компетентностный подход обусловлен рядом объективно существующих причин. Главной из них является общеевропейская и мировая тенденция к интеграции науки и экономики. В соответствии со Стратегией модернизации содержания высшего образования в России возникает необходимость принятия ряда последовательных мер, направленных на переход от традиционной формально-знаниевой к компетентностной модели, направленной на личность студента. В результате основным конечным итогом новой образовательной стратегии должна стать не только система знаний, умений и навыков, но и набор заявленных государством компетентностей в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

Ретроспективный анализ теоретических основ содержания высшего образования позволяет утверждать, что наряду с технократической, зундовской, культурологической и др. концепциями в настоящее время особое значение приобретает компетентностная концепция. С точки зрения компетентностного подхода содержание образования – это система образовательных компетентностей, которая интегрирует совокупность взаимосвязанных смысловых ориентацией, умений и знаний для эффективного решения личностно значимых и социально-актуальных проблем в определенных сферах культуры и видах деятельности. Позитивный потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он не отрицает перспективный и до конца не воплощенный культурологический подход к содержанию образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у студентов должно быть сформировано и развито. Синонимичное использование понятий «компетенция» и «компетентность» затрудняет развитие теории и практики компетентностного подхода. Целесообразно разграничить понятия «компетенция» и «компетентность» по следующим основаниям: потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное, данное – освоенное. Компетенция задает круг предназначений, обязанностей, ролей, комплекс задач, которые человек дол-

жен решать. Компетенция определяется как «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений» (Н.В. Баграмова, 2004). В то же время под компетентностью понимается «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» (И.А. Зимняя, 2006). Другими словами, компетентность – это качество личности (вернее, совокупность качеств), которое предполагает владение, обладание студентом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетенция – это заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. В этом случае под компетентностью понимается не суммарная совокупность, а целостная система личностно осмысленных знаний, умений и принятых ценностей, как раз и направленных на применение этих самых компетенций. При этом подчеркнем, что компетентность – это опыт успешного осуществления деятельности по выполнению определенной компетенции.

Таким образом, компетентность в той или иной деятельности можно рассматривать как способ существования того или иного содержания образования, способ его успешного воплощения в деятельности.

При выстраивании перечня компетентностей, относящихся к содержанию образования, необходимо указать, что они многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны, многомерны, в основу различных вариантов их перечня положены либо актуальные ситуации приложения компетентностей как интеграции способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, либо актуальные социально-экономические проблемы, требующие решения.

Принятие компетентностного подхода в качестве одного из ведущих предопределило рассмотрение цели образовательного процесса как формирование ключевых компетентностей, что отмечено в текстах «Стратегии модернизации общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации

российского образования на период до 2010 года». В соответствии с этими документами ключевые компетентности можно выделить в три группы: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к профессиональной деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Таким образом, новая парадигма как стиль мышления данной исторической эпохи вносит определенные коррективы в традиционную трактовку целей и содержания образования. Формирование ключевых компетенций: социально-политической, коммуникативной, здоровьесберегающей, информационной, социокультурной – в своей совокупности становится главной целью образования личности в соответствии с требованиями современного информационного поликультурного мира.

Ключевые – компетентности, необходимые для любой профессиональной деятельности, связанные с успехом личности в быстро меняющемся мире, они приобретают сегодня особую значимость и проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Для профессиональной педагогической деятельности базовыми назовем компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль учебной деятельности, создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление учебно-исследовательской компетентности как

определенной целостности, как интегративной личностной характеристики специалиста.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах в многоуровневом образовательном пространстве.

Если же придерживаться первоначальной концепции подготовки бакалавров и магистров, то для создания так называемого дружеского интерфейса с потребителем образовательного продукта необходимо создать соответствующую систему дополнительного образования в виде широкого набора образовательно-профессиональных программ, заполняющую разрыв между реально получаемым образованием и фактическими требованиями потребителя к профессиональным знаниям бакалавра или магистра. Таким образом, обучение в бакалавриате дает общетеоретическую базу для дальнейшего освоения выпускником конкретной выбранной им профессии в процессе трудовой деятельности — либо путем самообразования, либо через систему переподготовки и повышения квалификации.

Целевая функция шестилетней образовательной программы магистратуры — формирование корпуса научных и научно-педагогических кадров. Такая двухступенчатая структура предполагает достаточно жесткий отбор студентов на двухлетнюю специализированную подготовку в магистратуре. Тем самым достигается высокая концентрация интеллектуального потенциала студенческого контингента, ориентированного на продуктивную профессиональную научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность. Это позволяет реализовать программы повышенного уровня сложности, освоение которых по силам только наиболее талантливым и целеустремленным студентам.

Существенно, что эта новая составляющая образовательной системы, включающая четырехлетний бакалавриат как часть шестилетней образовательной программы подготовки магистров, ориентирована на фундаментальное междисциплинарное образование. При таком подходе появляется возможность поднять на новый уровень качество образования. Речь идет не только о необходимости профессиональных знаний и практического опыта, требующихся для выполнения тех или иных

профессиональных обязанностей, но и о развитии творческих возможностей личности, активизации глубинных источников ее интеллектуального потенциала, формировании учебно-исследовательской компетентности. Это сложнейшая проблема, решение которой требует большого напряжения сил всех участников образовательного процесса.

В целом активность восприятия идеи многоуровневого образования и темпы включения вузов в ее реализацию подтверждают актуальность исследования проблемы развития учебно-исследовательской компетентности студентов обеих ступеней образования — бакалавриата и магистратуры. Различия в темпах восприятия вузами разного профиля — классическими университетами, техническими, педагогическими и др. — идеи многоуровневой подготовки кадров свидетельствуют о разнице методологической и методической зрелости фундаментальной и прикладной ветвей вузовской науки.

Многоступенчатость (многоуровневость) университетского образования является его неотъемлемой частью и всегда присутствует с той или иной степенью очевидности. Так, на младших курсах сосредоточены, как правило, общеобразовательные и общепрофессиональные дисциплины. Затем до окончания четвертого курса студенты родственных специальностей совместно продолжают изучение общепрофессиональных дисциплин и начинают изучать специальные дисциплины, что и соответствует в основном структуре образовательной программы подготовки бакалавра. На заключительном этапе профессиональной подготовки выполнению дипломной работы предшествуют изучение студентами дисциплин специализации и прохождение научно-производственной практики.

Можно рассматривать бакалавриат как краткосрочную подготовку исполнителей, занятых на производстве, делая акцент в образовании на практическом использовании ими знаний в узкопрофессиональной области. Но бакалавриат может рассматриваться и как первая ступень университетского образования, ориентируя его на подготовку бакалавров наук, готовых продолжить образование по учебным программам более высокого уровня. Их образование должно отличаться фундаментальностью, широтой теоретической подготовки, обеспечивающей высокий динамизм будущей профессиональной деятельности. Отмеченные различия в подготовке обучающихся в бакалав-



риате определяют, на наш взгляд, и особенности развития их индивидуального стиля учебной (профессиональной) деятельности.

Развитие многоуровневой системы образования не должно обязательно идти по общей для всех вузов схеме, что и подтверждает существующая практика. Необходима свобода выбора и маневра. Данная свобода проявляется и посредством формирования учебно-исследовательской компетентности как в целом студентов вузов, так и в первую очередь непосредственно обучающихся в магистратуре, то есть на втором уровне подготовки. При этом главным ориентиром должно быть повышение качества образования путем обновления его содержания, диверсификации учебных планов, широкого развития современных образовательных технологий. В этих условиях развитие индивидуального стиля учебной деятельности студентов будет способствовать совершенствованию учебного процесса, повышению их компетентности, профессиональному и личностному развитию, ценностно-смысловой направленности на будущую профессию.

Проблема признания иностранных документов об образовании в РФ и российских документов в государствах — участниках Болонской декларации непосредственно связана с разработкой системы оценки и признания качества образования, которую предстоит создать до 2010 года. В ее основу необходимо заложить как ряд общих принципов, признанных в других странах европейского сообщества, так и выработать собственную систему сопоставимых показателей. В общегосударственные задачи высшей школы входит подготовка высокообразованных, компетентных специалистов с развитым индивидуальным стилем учебной и профессиональной деятельности и такой системой компетенций, которая позволила бы им эффективно реализовать свой творческий потенциал в условиях рыночной экономики, обеспечивая решение профессиональных задач на высоком уровне успешности.

Становление компетентности возможно при включении студента в такой вид учебной деятельности, который моделирует условия высокоэффективной профессиональной деятельности, соответствующей уровню европейского стандарта. Значительная часть программ, реализуемых в российских вузах, — это программы направлений подготовки, то есть строящиеся именно по модели «бакалавриат + магистратура». При разработке этой

системы исходят из предпосылки о том, что подготовка по направлению в отличие от подготовки по специальности — это воспитание кадров для науки и преподавания. Именно отсюда одновременно широта и фундаментальность, которые запланированы для бакалавриата. Дополненные дисциплинами профессионализации, программы магистратуры дают широкообразованных, компетентных выпускников. Одновременно бакалавриат представляет собой необходимый трамплин для магистратуры. Магистратура добавляет к широкой фундаментальной подготовке углубленную подготовку в некоторой узкой проблемной области.

Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при наличии ценностно-смыслового отношения, глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Компетентность в этом смысле выступает как способ поведения, образ жизни будущего работника, в котором интегрируются его познавательные и творчески-преобразующие способности. В самой природе компетентности заложен потенциал профессионального саморазвития, профессиональной карьеры, что и соответствует сущности многоуровневого непрерывного образования, последующего повышения своей профессиональной квалификации.

На уровне бакалавриата обеспечивается формирование системы базовых и ключевых компетенций, основным средством формирования которых выступает адекватная уровню бакалавриата модель учебно-исследовательской деятельности, соответствующая уровню образования бакалавров. Этот тип учебно-исследовательской деятельности, включающий проектные разработки, выступает как организуемое с использованием преимущественно дидактических средств пространство косвенного и перспективного управления деятельностью студентов, направленное на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой студенты активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности.

Становление специальных компетентностей в условиях магистратуры обеспечивается включе-

нием обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность поискового научно-проектного квазипрофессионального характера, направленную на объяснение явлений, процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование фактов, выявление закономерностей посредством научных методов познания, в результате чего субъективный характер «открытий» может приобретать определенную объективную значимость и новизну. Структура и функции научно-исследовательской деятельности определяются целями подготовки студентов вуза в этом направлении. Они заключаются в углублении и развитии профессиональных теоретических знаний, их применении на практике; в привитии магистрам навыков постановки и проведения самостоятельных научных исследований; в привлечении наиболее способных студентов к решению актуальных проблем образования; в возможности обоснованного выбора обучающимися научного направления, где бы наиболее ярко могли проявиться их творческие способности; в воспитании в стенах вуза резерва ученых, исследователей, профессионалов.

Таким образом, структура содержания образования (для каждой базовой компетенции) включает: ориентировочную основу компетентного исполнения деятельности на основе образа создаваемого продукта и логики его создания; концептуального знания о сущности процесса и продукта деятельности; набора апробированных в собственном опыте способов деятельности (мыслительных, организационных, коммуникативных, информационных и др.); опыта выполнения этой деятельности в проблемных условиях (при неполноте задания условий задачи, дефиците информации и времени, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения). Задачная ситуация актуализирует опыт рефлексии и самоконтроля своих действий на основе знания образцов и критериев эффективности.

Системообразующей «единицей» профессиональной компетентности выступает целостный образ высокоэффективной профессиональной деятельности (образ предметной сферы этой деятельности), включающий ее гуманитарные ценности, фундаментальные теоретические принципы и ориентировочную основу выполнения (систему понятий и способов решения, типовых для данной профессиональной сферы задач), варьирование

способом выполнения в зависимости от ситуации, «поле проявления индивидуальности» специалиста. Логика развертывания целостного образа профессии при переходе от бакалавриата к магистратуре представляет последовательное восхождение от «содержательной абстракции» профессии к системе специальных компетенций, к индивидуальному профессиональному образу.

Овладение компетенциями может быть обеспечено в образовательной среде, построенной в соответствии с моделью саморегулируемого обучения, основанного на проектных, имитационно-моделирующих технологиях. Компетентностный подход начинается с системного анализа профессиональной деятельности; условий, которые затем необходимо будет воспроизвести в учебном процессе; решаемых специалистом задач; проявления высших его достижений. Затем разрабатывается теоретическая модель компетентности (надпредметный уровень содержания образования). После этого осуществляется декомпозиция материала по предметам и его задачно-процессуальное обеспечение.

Данное обеспечение может быть представлено как система технологий, включающих:

- когнитивно ориентированные технологии: представление предметного материала в контексте профессиональных задач; диалогические методы обучения (А.А. Вербицкий), направленные на выявление ценностно-смыслового содержания предложенных текстов (С.В. Белова); тренинги по гуманитарной экспертизе научных проектов и принятию точных решений и др.;
- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и гипертекстов, моделирование стратегии профессиональной деятельности в различных вариантах контекстного обучения, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов;
- личностно ориентированные технологии: моделирование ситуаций, предполагающих актуализацию личностных функций избирательности, рефлексии, смыслоопределения, ответственности, саморегуляции, креативности, индивидуальности и др., что предполагает проектирование учебных задач, содержащих личностно-развивающий контекст.

Специфика образовательных технологий, обеспечивающих развитие компетентностей, состоит в интегрированности когнитивно-ориентировочного, креативного, личностно-смыслового аспектов, что обусловлено самой интегративной природой компетентности.

Процессуальный аспект компетентностного подхода рассматривается нами на примере формирования учебно-исследовательской компетентности, которая на уровне бакалавриата проявляется во владении учебно-исследовательской деятельностью на уровне, необходимом для эффективного решения типовых профессиональных задач, а на уровне магистратуры – в создании индивидуальной системы исследовательской деятельности, включенной в структуру научно-производственной деятельности будущего специалиста.

Первая ступень высшего образования (бакалавриат) обеспечивает уровень учебно-исследовательской компетентности, достаточный для решения базовых познавательных, профессиональных и самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта, что соответствует освоению ключевых и базовых компетенций. Вторая ступень (магистратура) ориентирована на индивидуальный уровень достижений в соответствии с выявленным личностно-творческим потенциалом магистранта; на выполнение деятельности, основанной на самостоятельно полученном знании, на готовности к непрерывному совершенствованию процесса и продукта труда, а также личностно-профессиональных качеств выпускника магистратуры, т.е. на формирование специальных компетентностей.

При переходе с одной ступени образования на другую происходит изменение в формах организации обучения, что проявляется в:

- распределении студентов по группам с учетом их индивидуально-типологических особенностей;
- учете индивидуальных особенностей студентов при групповой работе в гомогенных группах и распределении индивидуально дифференцируемых заданий;
- свободном переходе студентов из одной гомогенной группы в другую с учетом их учебных возможностей, а также формировании гетерогенных групп на основе добровольности;
- использовании во фронтальной и групповой работе активных методов обучения, которые

позволяют студентам проявлять свою индивидуальность;

- оптимальном сочетании фронтальной, групповой и индивидуальной работы обучаемых, а также в такой перестройке структуры учебного процесса, при которой все его элементы направлены на обеспечение эффективности самостоятельной работы;
- систематической индивидуальной многопараметрической оценке хода и результатов учебной работы, консультативной помощи и сопровождении студентов с учетом их индивидуально-типологических особенностей;
- формировании у студентов умений самостоятельной работы и самоуправления своей учебной деятельностью, развитии у них самообразовательной компетентности как личностного качества посредством последовательного восхождения ко все более высоким уровням самостоятельной работы.

Таким образом, построение системы дидактических средств и форм организации учебной деятельности студентов на различных ступенях обучения основывается на формировании их учебно-исследовательской компетентности как центральной в структуре компетентностной модели специалиста. При переходе со ступени бакалавриата в магистратуру в показателях учебно-исследовательской компетентности отмечаются: повышение самостоятельности и активности обучаемых в процессе усвоения знаний, разумное уплотнение их учебного времени; всемерный учет индивидуально-психологических качеств, определяющих успешность учения; моделирование управления учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельностью посредством алгоритма адаптивного управления; самоорганизация и самоуправление на основе синергетического подхода к обучению; непосредственная связь усвоения учебного материала с успешным выполнением предыдущей стратегии обучения; возможность эффективного сочетания компетентностно-проектной модели с традиционными академическими формами.

В процессе обучения преподаватель должен не столько сообщать студентам учебную информацию, сколько создавать условия для самоуправления их деятельностью по ее усвоению, с учетом индивидуально-стилевых особенностей обучаемых в бакалавриате и магистратуре, ведь в са-

мой природе компетентности заложен потенциал профессионального саморазвития, профессиональной карьеры, последующего повышения своей про-

фессиональной квалификации, что и соответствует сущности многоуровневого непрерывного образования.

A.M. MITJAEVA

**COMPETENCE – DESIGN MODEL OF HIGHER EDUCATION IN CONDITIONS OF ITS  
MODERNIZATION IN RUSSIA**

*In clause pressing questions of transition of higher education on competence the approach are considered. Differentiation of concepts «competence» and «competence» is given.*

*The author brings to a focus to necessities of development in students key, base and special компетенностей which penetrating each other, are shown during the decision of the vital professional problems of a different level of complexity, in different contexts in multilevel educational space*

*Key words: Competence the approach; multilevel formation; the competence; competence; key, base, special competence; a bachelor degree; a magistracy.*





**О.А. НИКИТИНА**, кандидат экономических наук, заведующая лабораторией Российской академии образования «Институт педагогических исследований одаренности детей» (ИПИО РАО), г. Новосибирск  
Тел./факс 8 (383) 345 80 21 (раб.); niolga@mail.ru

## ЭПИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

*В статье при помощи эпистем анализируются методики преподавания математики на основе работ Ю. М. Колягина, А. А. Никитина и др., а также рассматривается применение эпистемного подхода к методической работе на примере методических пособий для учителей 5–9-х классов к многоуровневым учебникам по математике при специализированном обучении и к формированию программы курсов повышения квалификации для учителей математики губернаторских специализированных классов Новосибирской области.*

*Ключевые слова: эпистемы, методика преподавания математики.*

В работе [1, с. 190–191] было определено понятие эпистемы как некоторого элемента знания в применении к процессам обучения.

Этот подход позволяет рассматривать отношения между эпистемами, проводить сопоставительный анализ различных аспектов учебного процесса и его сопровождения и др.

В предлагаемой работе при помощи эпистем проведен анализ методики преподавания математики в общеобразовательной школе, изложенной в [2], подходов к методике профильного и специализированного обучения, изложенных в [3], и формирования программы курсов повышения квалификации для учителей математики губернаторских специализированных классов Новосибирской области [4].

Иерархии эпистем формируются либо переходом от более крупных эпистем к более мелким (элементарным), либо в обратном направлении – от элементарных к более крупным. Уровень разбиения зависит от потребностей исследования. В работе рассматривается формирование иерархий от более крупных к более мелким эпистемам.

Заметим, что иногда эпистемы одного уровня могут переходить на более высокий уровень, вследствие чего структура иерархии эпистем может содержать не все уровни построения.

На рис. 1 приведен пример двухуровневой иерархии, в которой элементы  $B_k \dots B_l$  второго уровня не совпадают с элементом  $A_i$  первого уровня, а элемент первого уровня  $A_j$  совпадает с элементом  $B_m$  второго уровня.

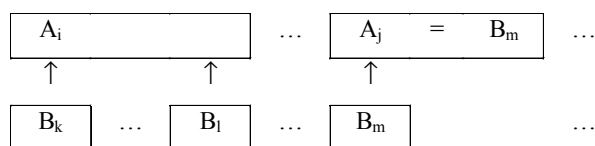


Рис. 1. Пример двухуровневой иерархии

Построение иерархий эпистем позволяет устанавливать «вес» эпистем по отношению к элементарным эпистемам, что помогает в конечном итоге устанавливать разбиение эпистем на классы эквивалентности.

Проводя анализ труда [2], можно обнаружить, что в ней выделяется, как минимум, пять уровней построения методики. Глава V служит иллюстрацией такого выделения уровней:

(Уровень 1 – Авт.) «Глава V. Принципы, методы, формы и средства обучения математике <...>.

(Уровень 2 – Авт.) § 2. Методы и формы обучения математике <...>.

(Уровень 3 – Авт.) 2.5. Типология методов и форм обучения математике <...>.

(Уровень 4 – Авт.) 2. Методы изучения <...>.

(Уровень 5 – Авт.) 1. Научные методы изучения математики <...>.

(Уровень 5 – Авт.) 2. Учебные методы изучения математики» [2, с. 293–314].

На пятом уровне находятся эпистемы, принимаемые в определенный момент за элементарные. Из этих элементарных эпистем при переходе на следующий уровень складываются более общие. Отношения между эпистемами являются, как правило, эпистемами следующего уровня. Путем нескольких переходов выстраивается в целом глава «принципы, методы, формы и средства обучения математике», которую при таком рассмотрении можно считать элементом шестого уровня иерархии.

В концептуальной работе [3] «сформулированы основные подходы и требования к концепции и содержанию многоуровневого математического образования в средних общеобразовательных учебных заведениях» [3, с. 36–36] с точки зрения высшей школы. Рассматривая элементами иерархии пункты, подпункты, абзацы и предложения, входящие в абзац, можно выделить, например, шесть уровней построения иерархии эпистем (если рассматривать отдельные предложения как углубляющие предыдущие предложения):

(Уровень 1 – Авт.) «4. Особенности подходов <...>.

(Уровень 2 – Авт.) Аксиоматический метод <...>.

(Уровень 3 – Авт.) (Сложности, возникающие при изучении математики на аксиоматической основе – Авт.).

(Уровень 4 – Авт.) В-третьих, применение аксиоматического подхода

предполагает, что всякое вновь формулируемое утверждение подлежит доказательству, исходя из уже установленных утверждений, или должно приниматься в качестве новой аксиомы <...>

(Уровень 5 – Авт.) (Проблематичность реализации – Авт.).

(Уровень 6 – Авт.) (Ограничения – Авт.)» [3, с. 38–39].

Разбиение на эпистемы с точки зрения методики и с точки зрения изучения учебного материала учащимися может быть различным, поскольку методика является «надстройкой» над предметом. Например, с точки зрения методики математики важным элементом являются эпистемы в главе V: «научные методы изучения математики» и «учебные методы изучения математики», а с точки зрения учащихся важны конкретные изучаемые элементы математики. Кроме того, предполагается, что преподавателю в некотором смысле известны все эпистемы, начиная с элементарных, а учащийся в процессе изучения шаг за шагом строит новые эпистемы.

Рассмотрим теперь методические пособия по математике для учителей 5–9-х классов [5, 6] к многоуровневым учебникам по математике [7] для пятых–девярых классов общеобразовательной школы. В каждом из этих учебных пособий расположение материала можно представить традиционным образом, выделив главы, параграфы, пункты, подпункты. Приведем иллюстрацию выделения уровней построения одной из глав методического пособия для пятого класса:

(Уровень 1 – Авт.) «Глава 2. Об измерении величин <...>.

(Уровень 2 – Авт.) § 3. Значения по недостатку и избытку <...>.

(Уровень 3 – Авт.) (11 – Авт.) Указания к решению наиболее трудных задач.

(Уровень 4 – Авт.) Задача 1 <...>.

(Уровень 4 – Авт.) Указание <...>.

(Уровень 4 – Авт.) Ответ» [6, с. 10–31].

Рассмотрим количество эпистем по методическим составляющим процесса обучения при разбиении главы методического пособия на параграфы. В табл. 1 приведен соответствующий пример для главы 1 методического пособия по математике для 5-го класса.

Таблица 1 – Математика. 5-й класс. Глава 1. Разбиение по параграфам

| Методические составляющие \ Количество эпистем в параграфе | § 1       | § 2       | § 3       | Кол-во эпистем в главе |
|------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------------------|
| Цели обучения                                              | 3         | 1         | 1         | 5                      |
| Особенности подачи учебного материала                      | 8         | 4         | 12        | 24                     |
| Предварительные знания, умения и навыки                    | 3         | 2         | 0         | 5                      |
| Вновь вводимые понятия                                     | 7         | 8         | 1         | 16                     |
| Вновь появляющиеся, вспомогательные понятия                | 2         | 3         | 8         | 13                     |
| Понятия для ознакомления и привыкания                      | 0         | 1         | 0         | 1                      |
| Самостоятельная работа                                     | 0         | 0         | 0         | 0                      |
| Открытые вопросы к пунктам                                 | 11        | 11        | 5         | 27                     |
| Указания к решению наиболее трудных задач                  | 5         | 4         | 8         | 17                     |
| <b>Количество эпистем в параграфе</b>                      | <b>39</b> | <b>34</b> | <b>35</b> |                        |
| <b>Суммарное количество эпистем в главе</b>                |           |           |           | <b>108</b>             |

Анализ таблицы показывает, что в первой главе методического пособия по математике для учителей 5-го класса количество эпистем, которыми должен владеть учитель в дополнение к эпистемам соответствующего учебника, распределено примерно равномерно по параграфам главы. Обратим внимание, что, с точки зрения авторов методических пособий, значительное внимание учителя должно быть уделено открытым вопросам к пунктам (примерно 25%) и особенностям подачи учебного материала (примерно 22%). Предполагается, что на каждую из рассматриваемых эпистем учитель затрачивает при изло-

жении примерно одинаковое количество времени.

Количественная характеристика, полученная при помощи эпистемного подхода, позволяет оценивать пункты методических составляющих, на которые необходимо обратить особое внимание, и формировать при использовании в учебном процессе совокупности конкретных эпистем для каждого урока, т. е. осуществлять поурочное планирование на этой основе.

В следующей таблице эпистемный подход применяется к методическим составляющим процесса обучения при разбиении методического пособия для 5-го класса на главы (табл. 2).

Таблица 2 – Математика. 5-й класс. Разбиение по главам

| Номера глав \ Методические составляющие     | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | Кол-во эпистем в пособии |
|---------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------------|
| Цели обучения                               | 5  | 8  | 10 | 5  | 1  | 6  | 3  | 8  | 2  | 5  | 12 | 3  | 5  | 1  | 0  | 74                       |
| Особенности подачи учебного материала       | 24 | 17 | 28 | 40 | 22 | 14 | 13 | 33 | 23 | 12 | 14 | 28 | 8  | 16 | 12 | 304                      |
| Предварительные знания, умения и навыки     | 5  | 9  | 2  | 9  | 8  | 3  | 11 | 16 | 17 | 1  | 13 | 11 | 8  | 1  | 0  | 114                      |
| Вновь вводимые понятия                      | 16 | 16 | 17 | 19 | 16 | 10 | 7  | 21 | 15 | 7  | 21 | 4  | 13 | 4  | 0  | 186                      |
| Вновь появляющиеся, вспомогательные понятия | 13 | 9  | 0  | 0  | 4  | 1  | 3  | 1  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 0  | 0  | 40                       |
| Понятия для ознакомления и привыкания       | 1  | 8  | 3  | 0  | 2  | 7  | 6  | 0  | 5  | 4  | 2  | 1  | 1  | 3  | 0  | 43                       |

Окончание табл. 2

| Номера глав<br>Методические составляющие  | 1   | 2   | 3  | 4   | 5  | 6  | 7  | 8   | 9   | 10 | 11  | 12 | 13 | 14 | 15 | Кол-во эпистем в пособии |
|-------------------------------------------|-----|-----|----|-----|----|----|----|-----|-----|----|-----|----|----|----|----|--------------------------|
| Самостоятельная работа                    | 0   | 2   | 0  | 0   | 0  | 0  | 0  | 0   | 0   | 0  | 0   | 0  | 0  | 0  | 0  | 2                        |
| Открытые вопросы к пунктам                | 27  | 21  | 30 | 19  | 25 | 12 | 20 | 19  | 31  | 11 | 34  | 16 | 28 | 10 | 13 | 316                      |
| Указания к решению наиболее трудных задач | 17  | 12  | 8  | 10  | 11 | 21 | 3  | 17  | 21  | 22 | 16  | 25 | 4  | 6  | 6  | 199                      |
| Количество эпистем в главе                | 108 | 102 | 98 | 102 | 89 | 74 | 66 | 115 | 116 | 64 | 114 | 89 | 69 | 41 | 31 |                          |
| Суммарное количество эпистем в пособии    |     |     |    |     |    |    |    |     |     |    |     |    |    |    |    | 1 278                    |

Суммарное количество эпистем в пособии для 5-го класса составляет 1278 эпистем, из которых наиболее существенные значения приходятся на открытые вопросы к пунктам (316 эпистем, т. е. примерно 25%), особенности подачи учебного материала (304 эпистемы, т. е. примерно 24%), указания к решению наиболее трудных задач (199 эпистем, т. е. примерно 15%) и вновь вводимые понятия (186 эпистем, т. е. примерно 14%), которые вместе составляют примерно 80% всех эпистем, предложенных для рассмотрения учителям в 5-м классе.

Анализ табл. 2 показывает, что в методическом пособии по математике для учителей 5-го класса количество эпистем, которыми должен владеть учитель в дополнение к эпистемам соответствующих учебников, распределено неравномерно по главам, что определяет соответствующие составляющие учебного процесса: учебные планы, программы, поурочное планирование и т. д.

Сводные данные разбиения методических пособий для 5–9-х классов с точки зрения эпистемного подхода на методические составляющие представлены в табл. 3.

Таблица 3 – Математика. 5–9-е классы. Разбиение по классам

| Методические составляющие                   | Классы | 5     | 6     | 7     | 8     | 9   | Общее кол-во эпистем по составляющим обучения |
|---------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-----|-----------------------------------------------|
| Цели обучения                               |        | 74    | 91    | 90    | 84    | 77  | 416                                           |
| Особенности подачи учебного материала       |        | 304   | 238   | 206   | 275   | 213 | 1 236                                         |
| Предварительные знания, умения и навыки     |        | 114   | 67    | 91    | 41    | 10  | 323                                           |
| Вновь вводимые понятия                      |        | 186   | 138   | 134   | 78    | 88  | 624                                           |
| Вновь появляющиеся, вспомогательные понятия |        | 40    | 34    | 28    | 2     | 11  | 115                                           |
| Понятия для ознакомления и привыкания       |        | 43    | 11    | 2     | 0     | 0   | 56                                            |
| Самостоятельная работа                      |        | 2     | 1     | 0     | 0     | 0   | 3                                             |
| Открытые вопросы к пунктам                  |        | 316   | 305   | 367   | 360   | 292 | 1 640                                         |
| Указания к решению наиболее трудных задач   |        | 199   | 201   | 161   | 173   | 198 | 932                                           |
| Количество эпистем в пособии                |        | 1 278 | 1 086 | 1 079 | 1 013 | 889 |                                               |
| Суммарное количество эпистем в учебниках    |        |       |       |       |       |     | 5 345                                         |



Суммарное количество эпистем в пособиях составляет 5345 эпистем, из которых наиболее существенные значения приходится на открытые вопросы к пунктам (1640 эпистем, т. е. примерно 31%), особенности подачи учебного материала (1236 эпистем, т. е. примерно 23%) и указания к решению наиболее трудных задач (932 эпистемы, т. е. примерно 17%) и которые вместе составляют примерно 71% всех эпистем, предложенных для рассмотрения учителям в 5–9-х классах.

Заметим, что повышенное (в то же время примерно равнозначное) внимание уделяется открытым вопросам, с одной стороны, потому что на них не содержится явных ответов в учебнике, а

с другой стороны, ответы на открытые вопросы являются существенными составляющими учебного процесса.

В 2010 г. в Новосибирской области были организованы губернаторские специализированные классы по математике. Программа курсов повышения квалификации для учителей математики специализированных классов [4] была составлена с учетом [2, 3] и рассчитана на 108 часов. При формировании программы было заранее определено примерное количество эпистем, необходимых для изучения: по 2–3 эпистемы на один учебный час. Разбиение тем программы на эпистемы приведено в табл. 4.

Таблица 4 – Описание программы курсов повышения квалификации учителей специализированных классов по математике

| Наименование тем                        | Кол-во эпистем |
|-----------------------------------------|----------------|
| Элементы логики и теории множеств       | 28             |
| Математическая индукция и ее применение | 19             |
| Целые числа. Основы теории чисел        | 16             |
| Рациональные и действительные числа     | 18             |
| Пределы последовательностей и функций   | 20             |
| Производная и ее применение             | 16             |
| Элементарные функции                    | 24             |
| Площадь и объем                         | 27             |
| Комплексные числа и многочлены          | 32             |
| Избранные вопросы планиметрии           | 3              |
| Элементы стереометрии                   | 17             |
| Элементы аналитической геометрии        | 15             |
| Элементы теории вероятностей            | 6              |
| <b>Суммарное количество эпистем</b>     | <b>241</b>     |

В этой программе иерархия эпистем имеет, как минимум, два уровня. Например, в эпистеме «элементы теории вероятностей» как эпис-

тему первого уровня входит в том числе эпистема «операции над событиями» как эпистема второго уровня.

#### Библиографический список

1. Никитин А.А., Ефремов А.П., Силантьев И.В. Анализ системы зачетных единиц: от высшей школы к профильному обучению и специализированной подготовке в общеобразовательной школе / Под ред. А.А. Никитина. – Новосибирск: РИЦ НГУ, 2006. – 200 с.
2. Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л., Мерлина Н.И. и др. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика: Учеб. пособие. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2009. – 732 с.
3. Никитин А.А., Белоносов В.С., Зеленьяк Т.Н., Саханенко А.И., Смирнов Д.М., Вишневский М.Л., Мальцев А.А., Марковичев А.С., Войтишек В.В., Михеев Ю.В. Новые подходы во взаимодействии средней и высшей школы в математическом образовании / Вестник Новосибирского государственного университета. Т. 1, вып. 1. – 2000. – С. 35–47.

4. Марковичев А.С., Михеев Ю.В., Никитин А.А. Программа по математике для курсов повышения квалификации преподавателей специализированных классов Новосибирской области. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. А.А. Никитина. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010. – 10 с.
5. Белоносов В.С., Козлов В. В., Мальцев А.А., Марковичев А.С., Михеев Ю.В., Никитин А.А., Фокин М.В. Математика 5–9: Пятый–девятый классы. Три уровня обучения. Общеобразовательная школа. Учебники / Под ред. В.В. Козлова, А.А. Никитина. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2009–2010.
6. Никитин А.А., Белоносов В.С., Вишневский М.П., Войтишек В.В., Зеленьяк Т.И., Мальцев А.А., Марковичев А.С., Михеев Ю.В., Саханенко А.И., Смирнов Д.М. Математика: Пособие для учителей к учебнику пятого класса средних общеобразовательных учебных заведений / Под ред. А.А. Никитина. – Новосибирск: Изд-во НИИ МОО НГУ, 1998. – 208 с.
7. Белоносов В.С., Козлов В.В., Мальцев А.А., Марковичев А.С., Михеев Ю.В., Никитин А.А., Фокин М.В. Математика 5–9: Пятый–девятый классы. Три уровня обучения. Общеобразовательная школа. Учебно-методическое пособие для учителей / Под ред. В.В. Козлова, А.А. Никитина. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2009–2010.

O. A. NIKITINA

#### EPISTEMIC ANALYSIS OF METHODS APPROACHES TO MATHEMATICS TEACHING

*In this article with the help of epistemes the methods of mathematics teaching based on works Yu. M. Kolyagin, A. A. Nikitin and others are analyzed, and also there is considered an application of epistemic approach to methodological work based on the example of 5–9 grades teachers' manuals to multi-level textbooks in mathematics designed for specialized education and to composition of professional development course for mathematics teachers under the Novosibirsk region governors' specialized classes program.*

*Key words: epistemes, methods of mathematics teaching.*



**А.А. НОВИКОВА**, аспирант кафедры «Русский язык и культура речи», ассистент кафедры «Иностранные языки»  
Орловского государственного технического университета  
Тел. 89208251439; novich21@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

*Статья посвящена описанию и анализу организационно-педагогических условий организации самостоятельной работы студентов средствами Интернет-технологий в контексте компетентностной образовательной парадигмы.*

*Ключевые слова: самостоятельная работа, образовательные ресурсы, Интернет-технологии, информационный комплекс, компетенции, современная образовательная парадигма.*

Проблема организации личностно ориентированной самостоятельной работы при минимальном прямом воздействии на студентов со стороны преподавателей относится сегодня к числу наиболее актуальных проблем педагогики. В условиях перехода на кредитно-модульную систему обучения самостоятельная работа становится основным источником получения знаний и формирования различных способов деятельности обучающихся. Сегодня в отечественной высшей школе формируются предпосылки для общесистемного (парадигмального) сдвига образования от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) к новой, ориентированной на вооружение личности готовностями и способностями целенаправленно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовывать и самостоятельно решать задачи, приобретать необходимые для этого знания, а также самооценивать результаты своей деятельности. Все это составляет основу компетентностного подхода в образовании.

Одним из средств организации самостоятельной работы в контексте компетентностной парадигмы образования является использование Интернет-технологий. Образовательные Интернет-ресурсы включают в себе значительные возможности для активации познавательной деятельности студентов, формирования их информационной культуры, навыков исследовательской и аналитической деятельности, а также умений самостоятельно принимать решения. Важнейшим фактором, обуславливающим эффективность использования Интернет-ресурсов для организации СРС, является значительная привлекательность виртуальной образовательной среды для подавляющего числа студентов.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение организационно-педагогических условий организации самостоятельной работы студентов средствами Интернет-технологий.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование студентов. В нем приняло участие более 100 студентов первого курса Орловского государственного технического университета. Изначально определили, сколько времени в среднем студенты проводят в сети и сколько времени они отводят на использование ее образовательных ресурсов. Большая часть респондентов – 43,3% в среднем находятся в сети 1–3 часа в день. При этом более 40% анкетированных в сети проводят более трех

часов ежедневно. Таким образом, для более 80% студентов Интернет-среда сегодня является доступной, привлекательной сферой. Именно здесь большая часть студентов проводит свое свободное время, ищет общения, развлечения, новой информации. Вместе с тем отметим, что работе с образовательными ресурсами Интернета студенты отводят зна-

чительно меньше времени по сравнению с другими видами использования глобальной сети. Как свидетельствуют полученные нами данные, с образовательной целью по 3–5 часов в сутки используют сеть только 10% опрошенных. 40% респондентов указали, что посещают образовательные ресурсы сети от 1 до 3 часов ежедневно.

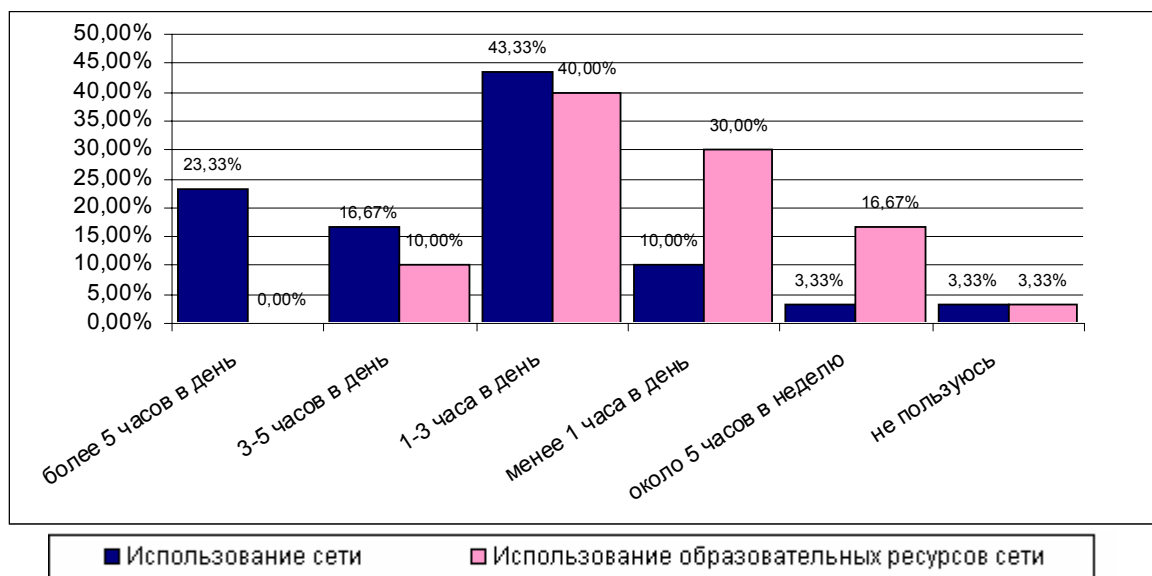


Рисунок 1 – Использование Интернет-ресурсов респондентами

Далее мы выявили отношение респондентов к качеству представленных в сети информационных ресурсов. Оказалось, что 80% студентов считают, что имеющиеся ресурсы способны удовлетворить большую часть их потребностей, 3% – полностью, 17% – скорее не способны. Столь высокое мнение о качестве имеющихся образовательных ресурсов может говорить о том, что при организации самостоятельной работы с использованием сети студенты не ставят высоких показателей качества этой работы. Следует указать, что во многом это обусловлено отношением преподавательского состава к использованию ресурсов сети. Так, оценки студентами использования преподавательским составом образовательных ресурсов Интернета (подготовка методических рекомендаций) получили следующее распределение: 6,7% – высокое; 46,7% – среднее; 20% – низкое; 26,7% – «такие рекомендации отсутствуют». Определяющую роль в формировании мотивации по организации самостоятельной работы средствами сети должны сыграть именно преподаватели, всячески способствующие использованию образовательных ресурсов и создающие их.

На втором этапе исследования нами была разработана модель организации самостоятельной деятельности студентов на основе Интернет-технологий при обучении английскому языку, которая предполагает реализацию нескольких компонентов. *Психологический компонент* включает подготовку студентов, создание мотивации к самостоятельной работе, формирование познавательного интереса. *Технологический компонент* предполагает создание портала поддержки самостоятельной работы по изучаемому предмету, возможностей использования средств Интернет-рассылки в соответствии с уровнем подготовленности студента, использование RSS-ленты для обеспечения новостей системы (портал-студент) и др. *Коммуникативный компонент* реализуется в формировании коммуникативной компетенции. *Методологический компонент* предполагает знание особенностей самостоятельной работы, умение ориентироваться в ней.

Заметим, что на этапе внедрения и начальном этапе использования разработанной инструментально-педагогической модели в учебном процессе выигрыш по времени для преподавателя отсут-



ствуется. Этот показатель на данных этапах отрицателен, т.к. затраты времени на создание информационной модели значительны. Однако далее потраченное время компенсируется значительным сокращением времени за счет полной автоматизации процесса самостоятельной работы. Заметим также, что выигрыш в объеме информации, которая усвоена студентом, не поддается определенной количественной оценке.

В качестве ключевого технологического средства реализации модели была разработана и реализована локальная версия портала информационного обеспечения самостоятельной работы студентов<sup>1</sup> при изучении английского языка в техническом вузе. В настоящее время ведутся работы по размещению данной версии в Интернете с использованием популярных и доступных технологий, в частности технологии WordPress.

Портал включает в себя четыре основных структурных блока: информационный, контрольный, блок персонализации и блок обеспечения информационного взаимодействия. Основная цель информационного блока состоит в создании эффективного механизма представления, восприятия и усвоения студентом необходимых дидактических материалов, отводимых для самостоятельной работы. В его структуру входит электронный курс лекций (на настоящий момент представлены лекции для двух технических специальностей в соответствии с ГОСом), электронный справочник по грамматике, мультимедийные материалы, к которым относятся видео-, аудиолекции, флэш-презентации и ссылки на дополнительные Интернет-ресурсы в соответствии с изучаемой тематикой. Организация справочно-информационных материалов по гипертекстовому принципу позволяет создавать ссылки в тексте с основных понятий на опорные статьи, которые дополнительно раскрывают их содержание. Использование гиперссылок позволяет устанавливать функциональные взаимосвязи как между отдельными понятиями информационного блока, так и между различными разделами курса. Целью контрольного блока является оценка сформированности языковых компетенций студентов. В его состав входят: 1) модуль входного контроля, который предлагается пройти студентам при первом посещении портала; 2) пробные тестовые задания, переход на которые может быть осуществлен по ссылке после лекции; 3) блок аудирования, который включает воспроизведение

аудио-файлов и дальнейшую работу с тестовыми заданиями по воспроизведенному тексту; 4) итоговый контроль по разделам лекционного материала. Блок персонализации включает систему регистрации на портале, регистрацию данных для организации автоматизированной связи со студентом, систему формирования рейтинговых показателей качества сформированности языковых компетенций отдельных студентов, групп в целом по итогам контрольных тестов и аудирования. Четвертый блок обеспечения информационного взаимодействия включает в себя систему рассылки RSS-ленты, формирование и рассылку писем с анализом результатов входного контроля, организацию обратной связи.

Разработанная локальная версия портала информационного обеспечения самостоятельной работы студентов использовалась студентами экспериментальной группы в сетевом классе. Количество студентов в экспериментальной группе составило 52 человека. Контрольная группа составила 55 человек.

При оценке эффективности организации самостоятельной работы студентов средствами Интернет-технологий учитывались следующие факторы:

- степень и прочность усвоения учебного материала;
- среднее время контроля;
- выигрыш по времени для преподавателя;
- выигрыш в объеме информации;
- выигрыш в эффективности обучения.

Для сравнительного анализа продуктивности использования средств Интернет-технологий использовалась следующая формула:

$$\mathcal{E} = \frac{C_{\mathcal{E}} - C_{\kappa}}{C_{\kappa}} \cdot 100\%,$$

где  $\mathcal{E}$  – эффективность, в процентах;

$C_{\mathcal{E}}$  – сумма оценок, полученных экспериментальной группой за самостоятельную работу по итогам обучения с использованием информационных средств обучения;

$C_{\kappa}$  – сумма оценок, полученных контрольной группой.

В качестве коэффициента, позволяющего определить сокращение времени на самостоятельную работу с использованием информационных технологий, использовался следующий коэффициент:

$$K = 1 - \frac{T_{\mathcal{E}}}{T_{\kappa}} \cdot 100\%,$$

где  $K$  – коэффициент эффективности использования времени при организации самостоятельной работы с использованием информационных технологий;

$T_{\Sigma}$  – время, затраченное на самостоятельную работу студентов экспериментальной группы;

$T_k$  – время, затраченное на самостоятельную работу студентов контрольной группы.

При расчете коэффициента эффективности мы использовали сопоставление суммы оценок, полученных студентами по результатам контрольных работ в течение одного семестра, и суммы экзаменационных оценок. Коэффициент эффективности использования разработанной инструментально-педагогической модели при организации самостоятельной работы студентов составил 16,8%. Коэффициент эффективности использования времени был рассчитан на основе данных опроса студентов. Он составил 23,8%. Можно предположить, что размещение локальной версии созданного портала в сети будет способствовать еще большему росту эффективности использования созданной инструментально-педагогической модели.

На основании сравнения итогов контрольных работ в экспериментальной и контрольной группах можно сделать заключение, что использование предложенной инструментально-педагогической модели позволяет сформировать комплексную, структурированную картину изучаемой области в сознании студентов.

На основе проведенного исследования можем сформулировать следующие выводы.

1. Большая часть студентов проводит значительное количество свободного времени в сети Интернет. При этом использованию ее образовательных ресурсов отводится лишь незначительная часть времени.

2. Студенты могут и готовы использовать Интернет-ресурсы при организации самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам. Качество представленных в сети образовательных ресурсов может удовлетворить значительную часть потребностей студентов.

3. Уровень осознания преподавателями важности и необходимости использования Интернет-технологий для организации СРС, а также степень информированности преподавательского состава в данной области остаются достаточно низкими.

4. Одним из основных направлений совершенствования организации самостоятельной работы студентов средствами Интернет-технологий должно стать создание порталов поддержки самостоятельной работы студентов по изучаемым дисциплинам.

5. Реализация модели самостоятельной работы студентов средствами Интернет-технологий должна включать психологический, технологический, коммуникативный, методологический компоненты.

6. В современных условиях недостаточно создания статического сайта при организации самостоятельной работы студентов. Речь идет уже об использовании инфокоммуникационных технологий, предполагающих целенаправленное и управляемое воздействие на студента. Необходимо использование технологий Интернет-блогов (например, WordPress), новостных лент (RSS-канал), видео-блогов.

7. Все ресурсы должны быть адаптированы для использования их в КПК, смартфонах и других мобильных устройствах.

8. Эффективность использования Интернет-технологий в самостоятельной работе напрямую зависит от степени сформированности информационной культуры преподавателя и студентов, материального обеспечения учебного процесса.

#### Примечание

<sup>1</sup> Об инструментально-педагогических аспектах обеспечения СРС студентов средствами современных технологий см.: [4, 5]

#### Библиографический список

1. Атаян А.М. К вопросу о формировании информационной культуры // Материалы VIII Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». – Владикавказ, 2000. – С. 6–15.
2. Вихман Виктория Викторовна. Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Новосибирск, 2004.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
4. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе дистанционного обучения. П.И. Образцов // Открытое образование. – 2001. – № 5.
5. Информационный комплекс обеспечения самостоятельной работы студентов по русскому языку и культуре речи: Монография / Б.Г. Бобылев; П.И. Образцов; А.И. Козачок, В.Ю. Преснецова, И.Н. Тарасова, Ю.А. Демина, А.А. Новикова; под ред. проф. Б.Г. Бобылева. – Орел: ОрелГТУ, 2009.

**П.И. ОБРАЗЦОВ**, доктор педагогических наук, профессор,  
декан факультета дополнительного профессионального образования  
и повышения квалификации, заведующий кафедрой непрерывного  
образования и новых образовательных технологий  
Орловского государственного университета  
Тел. раб. 77-73-32; kind@orel.ru

**Н.Г. АКАТОВА**, старший преподаватель кафедры иностранных  
языков Орловской региональной академии государственной службы  
Тел. (4862) 45-87-72, 8 (953) 614-50-59; natakatova2006@rambler.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

*В статье представлен авторский подход к проектированию технологии обучения студентов неязыковых вузов в системе подготовки государственных служащих. Конкретизируются и описываются основные этапы проектирования технологии с учетом специфики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Раскрываются особенности проектирования технологии в системе подготовки кадров государственной службы.*

*Ключевые слова: компьютерное тестирование, педагогическое проектирование, технологизация образовательного процесса, неязыковой вуз, система мониторинга качества языкового образования.*

В современных условиях модернизации и технологизации образовательного процесса особый научный интерес представляет вопрос оценки качества языкового образования студентов неязыковых специальностей. Появляются различные технологии обучения, позволяющие решать комплексные педагогические задачи, стоящие перед преподавателями высших учебных заведений. Одной из таких технологий выступает компьютерное тестирование, способное диагностировать, производить мониторинг знаний обучающихся, а также своевременно корректировать и прогнозировать учебный процесс. В этой связи считаем целесообразным спроектировать технологию компьютерного тестирования на примере учебной дисциплины «Иностранный язык» для специальности 080504 – Государственное и муниципальное управление.

Педагогическое проектирование технологии компьютерного тестирования, направленной на объективное оценивание уровня языковой подготовки и осуществление мониторинга качества образовательного процесса, – сложная и многоуровневая деятельность преподавателя, осуществляемая как ряд последовательных этапов, приближающих проект предстоящей педагогической деятельности от общей цели к конкретным методам действия, обеспечивающим решение дидактических задач.

Технологические аспекты организации компьютерного тестирования представляют собой совокупность взаимообусловленных, последовательных этапов, предполагающих постановку общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием; выбор методов, форм и средств обучения; оценку текущих результатов и при необходимости поправку, коррекцию учебного процесса.

Изложенное выше позволяет представить алгоритм действий преподавателя при проектировании технологии компьютерного тестирования следующим образом:

- определение диагностических целей обучения, описание в измерительных параметрах ожидаемого результата;
- обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста;
- выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости;
- выбор методов, организационных форм, средств учебной деятельности;
- оценка результатов образовательного процесса и при необходимости его коррекция.

Следует отметить, что ключевым элементом проектируемой технологии является обратная связь между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом проектирования. Она выступает в качестве связующей артерии, которая пронизывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно корректировать.

В соответствии с предложенным алгоритмом рассмотрим основные этапы проектирования технологии компьютерного тестирования.

Первым этапом проектирования технологии, от которого зависит результативность всего процесса обучения, является **этап целеполагания**. Считаем целесообразным классифицировать дидактические цели на системные, предметные, модульные и цели конкретного занятия<sup>1</sup>. *Системный уровень* предусматривает формирование общих целей профессионального образования в соответствии с ГОС ВПО. *Предметный уровень* предполагает формулирование дидактических целей для изучения в вузе конкретной учебной дисциплины. На *модульном уровне*, а также *уровне конкретного учебного занятия* происходит детализация предметных целей обучения.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» относится к циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» и изучается студентами специальности 080504 – Государственное и муниципальное управление на 1–2 курсе их подготовки в вузе.

Исходя из требований ГОС ВПО, предъявляемых к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 080504, будущий

специалист соответствующей квалификации должен:

- обладать способностью к анализу, организации и планированию в области государственного и муниципального управления;
- уметь осуществлять научно-исследовательскую и инновационную деятельность в целях получения нового знания;
- быть способен к самосовершенствованию, расширению границ своих научных и профессионально-практических познаний, уметь использовать методы и средства познания, различные формы и методы обучения и самоконтроля, новые образовательные технологии для своего интеллектуального развития и повышения культурного уровня;
- вести профессиональную деятельность в иноязычной среде, понимать современные тенденции развития политических процессов в мире, мировой экономики и глобализации, ориентироваться в вопросах международной конкуренции;
- уметь использовать информационные технологии для решения различных исследовательских и административных задач, критически оценивать информацию и конструктивно принимать решение на основе анализа и синтеза;
- обладать способностью использовать знание методов и теорий гуманитарных, социальных и экономических наук при осуществлении экспертных и аналитических работ;
- владеть методами и инструментальными средствами, способствующими интенсификации познавательной деятельности.

Таким образом, на основе *системного уровня* были сформулированы общие цели подготовки специалистов квалификации «Менеджер». Следует при этом отметить, что данная целевая установка носит обобщенный характер и требует дальнейшей ее детализации. В связи с этим представляется необходимым сформулировать цели изучения дисциплины «Иностранный язык».

В соответствии с требованиями ГОС ВПО<sup>2</sup> задачами обучения иностранному языку по специальности 080504 – Государственное и муниципальное управление являются: овладение лексическим минимумом в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера; формирование понятия дифференциации лексики по



сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и др.); освоение различных видов речевой деятельности; овладение лексико-грамматическим минимумом, необходимым для профессиональной коммуникации; формирование понятия об обиходно-литературном, официально-деловом, научном стилях, стиле художественной литературы; формирование представления о культуре и традициях стран изучаемого языка, правилах речевого этикета; овладение основами публичной речи (устное сообщение, доклад).

На курс обучения иностранному языку по специальности 080504 – Государственное и муниципальное управление, квалификация «Менеджер» отводится 340 часов; 170 часов – практических (аудиторных) занятий и 170 часов – на самостоятельную работу. Каждый семестр заканчивается, как правило, сдачей студентами зачета. Полный курс обучения иностранному языку заканчивается экзаменом.

Весь курс обучения подразделяется на два последовательных взаимосвязанных этапа, каждый из которых имеет свои задачи и особенности.

На первом этапе (он совпадает с первым и вторым семестрами) осуществляется дальнейшее совершенствование знаний, умений и навыков студентов, которыми они владеют в соответствии с требованиями школьной программы, с тем чтобы полностью подготовить их в дальнейшем к чтению оригинальной литературы на иностранном языке. Выполнению этой задачи содействует ранняя специализация обучения, под которой понимается направленность тематики устной речи и текстов для чтения на овладение лексико-грамматическим материалом, необходимым для чтения неадаптированных текстов.

В течение второго этапа (с третьего по четвертый семестры) преподавание иностранного языка направлено на овладение обучающимися умениями и навыками чтения со словарем и без словаря текстов политической направленности, актуальных газетных и журнальных статей, профессионально ориентированных текстов. Чтение иноязычной литературы на данном этапе подчинено одной задаче – извлечению новой информации, которую студенты используют в своей учебной и научной работе, например для написания курсовых работ, научных докладов, рефератов. Кроме того, они должны научиться делать адекватный перевод, аннотировать и реферировать тек-

сты профессиональной направленности. В области обучения устной речи задача состоит в формировании умений делать сообщения и вести беседу в пределах тематики, непосредственно связанной со специальностью.

С учетом того, что технология компьютерного тестирования проектировалась в соответствии с требованиями ГОС ВПО и квалификационными требованиями к специалисту, были сформулированы цели изучения указанной дисциплины *на предметном уровне*:

1. Формирование представления о системе изучаемого языка и умения этой системой пользоваться в процессе речевой деятельности.
2. Приобщение к иноязычной культуре, расширение лингвистического кругозора через страноведческую информацию, которую хранит изучаемый язык.
3. Овладение всеми видами речевой деятельности, связанными с предстоящей профессиональной коммуникацией.
4. Развитие языковых знаний студентов, включающих фонетические явления; грамматические формы и конструкции; правила словообразования; правила сочетаемости лексических единиц; терминологию, характерную для государственного и муниципального управления.
5. Формирование мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком и культурой как частью мировой культуры.
6. Развитие способности к исследовательской работе и системному анализу, умения получать новые знания с помощью современных образовательных и информационных технологий.

Описанные выше цели, на наш взгляд, не дают возможности проверить степень их достижения обучающимися, так как формулировки носят общий характер. Следовательно, данные цели не могут быть использованы для проведения конкретного учебного занятия. В связи с этим целесообразна детализация предметных целей обучения *на модульном уровне*, а также *уровне конкретного учебного занятия*.

В рамках проектирования технологии компьютерного тестирования под модулем предлагается понимать логически завершенную единицу учебного материала, которая имеет свои цели и содер-

жание, предполагает различные формы обучения и контроля<sup>3</sup>. Каждый модуль включает в себя темы. Объединение тем в единый модуль определяется общностью целей и задач, реализуемых преподавателем в учебном процессе. Именно тема является наиболее характерной смысловой частью данной дисциплины, овладение которой позволяет получить требуемые знания, приобрести необходимые навыки и умения.

Рассмотрим на конкретном примере использование модульного подхода при детализации целе-

вой установки изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский) для студентов, обучающихся по специальности 080504 – Государственное и муниципальное управление. В целях задач настоящего исследования считаем целесообразным рассмотреть II этап обучения, поскольку на данном этапе преподавание иностранного языка имеет профессионально ориентированную направленность. Второй этап обучения по данной специальности предполагает изучение пяти модулей, которые представлены в таблице.

Таблица – Распределение тем по модулям: учебная дисциплина «Иностранный язык» (английский), специальность: 080504 – Государственное и муниципальное управление, квалификация «Менеджер», 3–4 семестры

| Название модуля                             | Темы модуля                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Государственная служба в Великобритании. | 1.1. Структура государственной службы.<br>1.2. Государственная служба сегодня.<br>1.3. Права и обязанности государственных служащих.<br>1.4. Карьера государственного служащего.<br>1.5. Кадровая политика Британии.                                                                        |
| 2. Местное самоуправление в Великобритании. | 2.1. Структура местного самоуправления.<br>2.2. Закон о местном самоуправлении 1972 г.<br>2.3. Муниципальный Совет Лондонского Сити.<br>2.4. Парламент и местные советы.<br>2.5. Доходы и расходы местного самоуправления.                                                                  |
| 3. Обучение государственных служащих.       | 3.1. Обучение и повышение квалификации.<br>3.2. Инвестиции в обучение и повышение квалификации.<br>3.3. Стратегия использования человеческих ресурсов.<br>3.4. Требования к государственным служащим.<br>3.5. Роль государственных служащих в жизни общества.                               |
| 4. Набор государственных служащих.          | 4.1. Профессиональный отбор на государственные должности.<br>4.2. Принцип «политической благонадежности».<br>4.3. Принцип свободного и равного доступа к государственной службе.<br>4.4. Способы отбора государственных служащих.<br>4.5. Система отбора государственных служащих.          |
| 5. Этические нормы управления.              | 5.1. Психологический климат внутри коллектива.<br>5.2. Структура программы «система предложений».<br>5.3. Отношения между руководителем и подчиненными.<br>5.4. Понятие этики в управлении персоналом.<br>5.5. Программы на установление этических норм в структуре государственной службы. |

Следует уточнить, что основной задачей второго этапа обучения является формирование практических навыков различных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма, из которых чтение иноязычного текста является приоритетным направлением в преподавании иностранного языка специальности 080504 – Государственное и муниципальное управление. Исходя из этого, общая целевая установка для изу-

чения модуля № 3 была определена следующим образом:

1. Закрепить навыки и умения артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи, познакомить обучающихся с основными особенностями полного стиля произношения, характерными для профессиональной коммуникации.

2. Развивать навыки чтения текстов по широкому и узкому профилю специальности с целью

извлечения информации, определения наличия или отсутствия запрашиваемой информации, выделения главных компонентов содержания текста.

3. Развивать навыки оформления делового письма, конверта, резюме, письма-заявления, письма-уведомления, письма-запроса, электронного сообщения.

4. Познакомить с основной информацией о традициях английской государственной службы, основными тенденциями в области подготовки и обучения специалистов.

5. Начать формировать навыки публичной речи: сообщение, доклад, дискуссия. Развивать умение анализировать, сравнивать, выражать оценку излагаемому материалу.

6. Продолжать развивать навыки восприятия диалогической и монологической речи с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения.

Приведем пример детализации целей обучения на уровне конкретного учебного занятия для темы 3.5 «Роль государственных служащих в жизни общества»:

1. Закрепление лексических навыков по теме 3.4 «Требования к государственным служащим».

2. Формирование лексических навыков по теме 3.5 «Роль государственных служащих». Введение нового лексического материала.

3. Формирование грамматических навыков по теме «Согласование времен» (“Sequences of Tenses”).

4. Закрепление навыков оформления письма-заявления, письма-запроса.

5. Формирование навыков монологической речи по теме «Обучение государственных служащих в Великобритании и России».

На изучение модуля № 3 согласно учебной программе отводится 30 часов учебных занятий. Из них: 15 часов – практические аудиторные занятия, 15 часов – самостоятельная внеаудиторная работа студентов.

Поставленными целями обучения определяют направления для следующего этапа проектирования технологии компьютерного тестирования в контексте будущей профессиональной деятельности – **отбор и структурирование содержания обучения**.

Структурными элементами содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых

вузов являются три основных компонента: лингвистический, психологический и методологический<sup>4</sup>. *Лингвистический компонент* заключается в том, что методика преподавания иностранных языков опирается на исследования лингвистики – науки, занимающейся изучением языков как определенных кодовых систем, которыми люди пользуются для общения. Лингвистический компонент содержания обучения предполагает отбор необходимого материала: 1. языкового (лексического, грамматического, фонетического); 2. речевого; 3. социокультурного. *Психологический компонент* призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям. Сущность *методологического компонента* содержания обучения сводится к тому, что в процессе обучения преподаватель не только объясняет материал и организует его правильную отработку, но и предлагает обучающимся определенные алгоритмы выполнения заданий, обучает их базовым приемам самостоятельной работы. Содержание обучения не является постоянным. Оно представляет собой целостную систему и находит свое выражение в учебной программе (состав и содержание основных учебных элементов), которая дает возможность подготовить специалистов в области государственного и муниципального управления, способных осуществлять межкультурную коммуникацию в последующей научной и профессиональной деятельности.

Следующим этапом проектирования технологии компьютерного тестирования является **разработка процессуальной стороны обучения**. Поиск дидактических процедур усвоения языкового материала в рамках определенной тематики связан с выбором методов, форм и средств обучения.

Рассмотрим реализацию процессуального компонента в рамках проектируемой технологии.

Формирование специалиста в области государственной службы, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной грамотностью, предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования. В ряду проблемных по своему характеру методов в контексте настоящего исследования целесообразно использовать метод проектов, дискуссионный метод и метод ролевых игр.

По мнению Е.С. Полат, метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучающихся, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности<sup>5</sup>. При изучении темы 3.1 студентам было предложено разработать проект по теме «Обучение и повышение квалификации государственных служащих». При реализации метода проектов была использована групповая форма работы, которая предусматривала деление студентов на три группы для решения конкретной учебной задачи. В результате были подготовлены и удачно защищены следующие проекты: «Проблемы обучения государственных служащих в России и Великобритании», «Роль государства в обучении и повышении квалификации государственных служащих», «Мастерство и эффективная реализация управления». Работа над проектом подтвердила тот факт, что использование данного метода в практическом обучении способствует повышению мотивации обучающихся к самостоятельному развитию своих способностей, а также проверке результатов подготовки учебно-образовательного процесса.

При изучении темы 3.4 «Требования к государственным служащим» студенты определяли основные качества, необходимые государственному служащему в процессе его профессиональной деятельности, сравнивали критерии оценки мастерства управления в России и Великобритании. Этот вид работы предполагает использование дискуссионного метода и фронтальной формы обучения. Преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью студентов всей группы, работающей над единой задачей.

В рамках проектируемой технологии на завершающем этапе изучения модуля № 3 были использованы учебно-ролевые игры «Applying for a job» («Прием на работу»); «Promotion» («Продвижение по служебной лестнице»); «The Best Manager» («Лучший менеджер»), направленные на закрепление навыков монологической/диалогической речи, чтения, аудирования, письма.

Обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов осуществляется в следующих организационных формах, предусмотренных программой: практические аудиторные занятия, различные виды самостоятельной работы.

Проектируемая технология компьютерного тестирования предполагает использование различных средств обучения. В теории и практике обучения иностранным языкам под средствами обучения понимают комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью обучающихся по овладению языком<sup>6</sup>.

При изучении модуля № 3 были использованы следующие средства обучения:

- Технические средства: интерактивная доска, персональные компьютеры.
- Методические средства: учебные пособия, учебно-методические разработки, раздаточный материал.
- Лингвистические средства: словари, грамматические справочники.

Все описанные выше методы, формы и средства обучения студентов реализовывались в рамках проектируемой технологии в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе языковой подготовки.

Изложенное выше позволяет перейти к следующему этапу проектирования технологии компьютерного тестирования – **этапу оценки и контроля результатов обучения, его коррекции**. Реализация в рамках проектируемой технологии данного этапа позволяет осуществить мониторинг качества языковой подготовки, направленный на выявление определенных закономерностей в деятельности преподавателей и студентов, анализ которых позволяет *выстраивать стратегию дальнейших действий, корректировать учебный процесс*. Реализация мониторинга качества языковой подготовки обучающихся осуществлялась посредством предварительного, текущего, промежуточного и итогового компьютерного тестирования.

*Предварительное компьютерное тестирование* осуществлялось в начале изучения каждого модуля. Его целью было определить исходный уровень обученности студентов, выявить пробелы в знаниях обучающихся, установить необходимую и допустимую степень сложности изложения нового материала.

После изучения каждой темы каждого модуля осуществлялось *текущее компьютерное тестирование*, основным объектом которого была степень сформированности языковых умений и навыков.



Главная задача *промежуточного компьютерного тестирования* состояла в том, чтобы определить степень усвоения обучающимися модуля в целом, их способности связать учебный материал каждой темы модуля.

Целью *итогового компьютерного тестирования* было установить уровень владения всеми изученными модулями в процессе обучения. Так как данное компьютерное тестирование ориентировано на констатацию результата, оно проводилось в конце курса обучения иностранному языку и было организовано в ходе экзамена.

При проектировании технологии компьютерного тестирования как системы мониторинга качества языковой подготовки студентов выбор форм организации учебных занятий осуществлялся с учетом целей, задач и содержания материала конкретного занятия; применяемых методов обучения; времени, отводимого на изучение отдельных тем и вопросов; уровня подготовленности студентов, а также наличия в вузе соответствующей учебно-методической базы.

По окончании курса «Иностранный язык» с использованием предварительного, текущего, промежуточного и итогового компьютерного тести-

рования было проведено анкетирование с целью выяснения отношения преподавателей и студентов к использованию данной технологии обучения.

Анализ анкет показал, что более 50% опрошенных преподавателей не отрицают тот факт, что компьютерное тестирование является быстрой формой педагогической диагностики, проводимой в комфортных для студентов психологических условиях, исключающих стрессовые ситуации. Кроме того, 95% студентов считают, что компьютерное тестирование стимулирует учебно-познавательную деятельность на занятии по иностранному языку; свыше 50% обучающихся определяют компьютерное тестирование как одну из ведущих форм педагогической диагностики, применяемых в современных условиях информатизации образовательного процесса.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили установить эффективность использования технологии компьютерного тестирования в учебном процессе. Кроме того, они указывают на значительные перспективные резервы использования данной технологии в учебной деятельности, связанные с дальнейшей интенсификацией обучения.

### Примечания

<sup>1</sup> Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе [Текст] / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – С. 48.

<sup>2</sup> Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 080504 – Государственное и муниципальное управление) [Текст]. – М.: Министерство образования РФ, 2000. – С. 5.

<sup>3</sup> Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2005. – С. 115.

<sup>4</sup> Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст]. – М.: Просвещение, 2002. – С. 16.

<sup>5</sup> Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]. – М.: Академия, 2009. – С. 58.

<sup>6</sup> Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. [Текст]. – М.: Филоматис, 2007. – С. 225.

### Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 080504 – Государственное и муниципальное управление) [Текст]. – М.: Министерство образования РФ, 2000. – 39 с.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе [Текст] / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
3. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: Учебное пособие [Текст]. – М.: Логос, Университетская книга, 2007. – 386 с.
4. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.

5. Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Орел, 2005. – 245 с.
6. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей [Текст]. – СПб.: КАРО, 2008. – 368 с.
7. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях: Монографическое исследование [Текст]. – М.: Academia, 2008. – 288 с.
8. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
9. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика: Учебное пособие [Текст]. – М.: КомКнига, 2005. – 368 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст]. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
11. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Под общ. ред. М.К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2007. – 288 с.
12. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов [Текст]. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

**P.I. OBRAZTSOV, N.G. AKATOVA**

# **THE TEACHING TECHNOLOGY DESIGNING OF THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES IN THE SYSTEM OF CIVIL SERVANTS' TRAINING**

*In the article the author's approach to the teaching technology designing of the students of non-linguistic universities in the system of civil servants' training is presented. The main stages of technology designing are concretized and described according to the peculiarities of teaching the foreign language in the non-linguistic university. The peculiar features of the teaching technology designing in the system of civil servants' training are specified.*

*Key words: computer testing, pedagogical designing, the technologization of educational process, non-linguistic university, the monitoring of foreign language teaching efficiency.*



**К.В. ОЗОЛИН**, аспирант

Орловского государственного университета

Телефон: +79202856400; basket\_seller@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА В ВУЗЕ

*В статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативных навыков и умений у будущих специалистов в сфере социально-культурного сервиса и туризма, исследуются приёмы общения. Анализируются этапы построения профессионального общения между специалистами в данной сфере и их клиентами и партнерами по общению, выделяются уровни управления своими коммуникативными умениями и речевыми способностями.*

*Ключевые слова: профессиональное общение, коммуникативные умения, речевые способности, обратная связь, приёмы общения.*

В деятельности специалиста социально-культурного сервиса и туризма процедура профессионального общения – процесс инструментальный по отношению к его теоретическим основам, тем не менее значимость ее очевидна, поскольку овладение процедурой этого процесса – это необходимый компонент целостной коммуникативной культуры будущего специалиста. Однако процедура профессиональной коммуникации практически не разработана в этой сфере, особенно при подготовке данных специалистов в вузе.

Процедура педагогической коммуникации в педагогической деятельности исследовалась А.А. Бодалевым, Н.П. Ерастовым, Н.В. Кузьминой, Я.Н. Коломинским, А.А. Леонтьевым, А.И. Щербаковым, а позднее очень интересно и многопланово подошел к этим исследованиям В.А. Кан-Калик.

В.А. Кан-Калик для познания «технологии» самого процесса профессионального общения считал целесообразным выделить в непосредственной педагогической коммуникации как целостном явлении определенные элементы, стадии и т.п. [8, 206–242].

Другими словами, прежде всего необходимо представить себе структуру профессионального общения; это позволит потом более последовательно этим процессом управлять. Для этого необходимо, создавая модель процесса профессионального общения, проследить стадийность непосредственной коммуникации.

Обращение В.А. Кан-Калика к теории сценического общения К.С. Станиславского было правомерным, так как некоторые ее положения приемлемы как для педагогической деятельности [8, 206–242], так и для деятельности в сфере социально-культурного сервиса и туризма.

Попытки использовать учение К.С. Станиславского для разработки целостной теории общения были также предприняты А.А. Бодалевым, П.И. Ершовым, В.Н. Панферовым. Взгляды К.С. Станиславского на сценическое общение образуют подходы к теории профессионального общения, объясняют его «технологические» механизмы, обусловленные коммуникативным характером деятельности, воплощающим в себе целенаправленное взаимодействие людей, и показывают возможности коммуникативного воздействия одного человека на другого в ситуации публичного творчества [15].

Для уточнения процедуры профессионального общения необходимо выделить и проанализировать его основные стадии, определенные нами на основе стадильности общения, предложенной К.С. Станиславским. Он обратился к проблемам сценического общения в тот период, когда вопросы общения практически не исследовались, не найдя удовлетворительного ответа на интересовавшие его проблемы в науке, он вынужден был сам разрабатывать основы теории общения, которые могут плодотворно использоваться и современной наукой.

Следует выделить пять стадий непосредственного профессионального общения, имеющих место в коммуникации специалиста социально-культурного сервиса и туризма в системе группового и индивидуально-межличностного общения [6, 22].

Первая стадия – это ориентирование в условиях общения, сложившихся в конкретной ситуации профессиональной деятельности. Здесь общение начинается с восприятия клиентов, партнеров по общению и быстрого ориентирования в незнакомой или знакомой по предыдущей деятельности обстановке.

В процессе моментального восстановления коммуникативной картины предыдущей деятельности важную роль играет коммуникативная память специалиста, дающая возможность сохранять и быстро воспроизводить структуру, стиль и нюансы ранее совершенного общения. Здесь происходит сложный процесс «прилаживания» стиля общения к сегодняшним условиям деятельности. Можно сказать, что здесь важную роль играет так называемая предкоммуникативная атмосфера, которая складывается на основе изначальной информации специалиста о клиентах или партнерах по общению и последних о самом специалисте. Уже на основе этой первичной информации, полученной как из официальных, так и неофициальных источников, возникают предпосылки, во многом определяющие особенности предстоящего общения, что образует своеобразная опосредованная предкоммуникативная подстадия профессионального общения; а следующая подстадия – это поиск и организация коммуникативной общности.

Названные подстадии образуют чрезвычайно важную при первом знакомстве составную часть профессионального общения, где значимую роль играет проблема первого впечатления.

Найденная коммуникативная общность уже, в свою очередь, выступает как фактор, облегчаю-

щий процесс общения и деятельности в целом [18, 50–54].

Чрезвычайно важна для профессиональной деятельности вторая стадия – привлечение к себе внимания объекта общения, обеспечивающая коммуникативную общность участников взаимодействия, поскольку дальнейшее общение с клиентами возможно и, может быть, будет плодотворным только после того, как на специалисте будет акцентировано внимание. Анализ теории и практики позволяет выделить несколько вариантов привлечения специалистом к себе внимания объекта общения:

- 1) речевой вариант (вербальное обращение к клиенту, аудитории);
- 2) пауза (с активным внутренним общением – требованием внимания, здесь важную роль играет мимика);
- 3) двигательно-знаковый вариант (подход к клиенту, показ буклетов...);
- 4) смешанный вариант, включающий в себя элементы трех остальных, который встречается чаще всех других.

Естественно, что способы привлечения к себе внимания должны соответствовать общему сложившемуся стилю общения специалиста (турагента) с клиентами [14, 32–35].

Важную роль в процессе организации профессионального общения играет третья стадия, которую К.С. Станиславский назвал «зондированием души объекта». Это своеобразная поисковая стадия любого акта коммуникации, так как перед тем как целенаправленно действовать, например, сообщать необходимую информацию, специалист как бы «ощупывает» зрительно клиента, внутренне подготавливая его к предстоящему общению, изложению материала и т.п., к активному восприятию. Важную роль здесь играют зрительно-кинестические формы общения. Эта стадия носит как бы предстартовый характер. В профессиональной деятельности эта стадия нередко пропускается, что сказывается на эффективности всего последующего процесса общения. Можно назвать эту стадию как бы переходной от подготовительного цикла общения, в который можно объединить первую и вторую стадии, к циклу активного, действенного общения, который включает в себя 4-ю и 5-ю стадии. Именно на третьей стадии происходит быстрая итоговая корректировка и окончательное уточнение заранее продуманных приемов обще-



ния. Именно на этой стадии создается эффект «коммуникативного зеркала», в котором специалист (турагент) различает такие эмоциональные зависимости, которые помогают ему ориентироваться как в эмоциональном, так и собственно в профессиональном плане. Сложность создания коммуникативного зеркала заключается прежде всего в том, что специалист по социально-культурному сервису и туризму должен обладать своеобразным видом воображения, необходимым для понимания состояния другого человека. Это способность к мысленному воссозданию особенностей переживания другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия с ним [4].

Четвертая стадия профессионального общения – вербальное общение. Оно составляет эпицентр процесса профессионального общения, его профессиональную сердцевину. Этот процесс чрезвычайно важен: специалист, излагая новую информацию, сопровождает это изложение системой образных «видений» того, о чем идет речь. К.С. Станиславский выдвигает здесь важную в профессиональном отношении задачу: «заставить объект не только услышать, понять, но и увидеть внутренним зрением», что и как видит непередаваемое и сам специалист.

Речевые способности являются органичным компонентом коммуникативных способностей специалиста социально-культурной сферы, важным звеном его коммуникативной культуры в целом.

Психологи выделяют следующие компоненты речевых способностей: отличная вербальная память, правильный отбор языковых средств, логичное построение и изложение высказывания, умение ориентировать речь на собеседника (аудиторию). Естественно, что в реализации речевых способностей важную роль играет и общая эрудиция, и культура специалиста [7].

Анализ деятельности начинающих турагентов, туроператоров, специалистов сервисной и туристской деятельности показывает, что, обладая неплохой вербальной памятью, они не всегда организуют верный отбор языковых средств, затрудняются в точном ориентировании речевого высказывания на объект, не всегда могут предвидеть результаты речевого воздействия. Речевые способности помогают специалисту эффективно решать текущие коммуникативные задачи.

Таким образом, можно сказать, что если коммуникативная задача вытекает из задачи профессиональной, то речевая задача вытекает из общей коммуникативной задачи и является средством ее реализации. Таким образом, формируется следующая система (рис. 1).

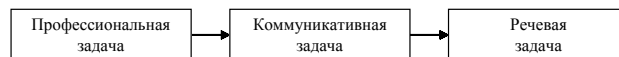


Рис. 1. Система коммуникативной деятельности

В процессе профессиональной деятельности специалист социально-культурного сервиса и туризма осуществляет решение бесчисленного ряда речевых задач, так как речевое воздействие является ведущим средством профессионального общения (возможны, естественно, и мимические, и пантомимические средства решения коммуникативных задач, но чаще всего они сопровождают речевые средства, хотя иногда выступают относительно самостоятельно). Важную роль играют мимические и пантомимические средства общения, что опять-таки требует специальной подготовки специалиста в этой области. Если в естественном жизненном общении речевая система автоматически сопровождается определенной мимической деятельностью, не вызывающей у нас затруднений, то в функциональном общении мимическая деятельность, не подкрепленная специальным тренингом, как правило, сковывается. Необходимо, чтобы будущий специалист мог овладеть мимикой для яркого и выразительного воплощения нужных в данной ситуации чувств и переживаний. Представляется, что специальные (практические) занятия помогут будущему специалисту развить мимику лица, сделать ее более выразительной, управляемой, умеющей передавать самые незначительные оттенки чувств и мыслей. Речь идет не о заучивании какой-то системы мимических выражений, а о развитии мимической культуры специалиста в целом, которая увеличивает выразительные возможности специалиста социально-культурного сервиса и туризма [20].

Тесно связана с четвертой стадией – обратная связь.

Реализация профессионального и межличностного общения происходит в двух основных условно выделяемых аспектах: содержательном и эмоциональном. В содержательном плане обратная связь дает информацию о действенности общения

и его приемов, о степени усвоения предлагаемой информации. В эмоциональном плане обратная связь информирует об эмоциональном состоянии клиентов в общении, о том, какие необходимы изменения, что ощущается специалистом через общую эмоциональную структуру деятельности, поступает к нему через поведение слушателей, клиентов, выражение лица, глаз; общую атмосферу – увлеченность, заинтересованность и т.п. и наоборот.

Эта эмоциональная сторона чрезвычайно важна для поддержания и развития нужного уровня общения, что порой недооценивается. Важно уметь воспринимать и оценивать эмоциональную реакцию аудитории в целом и каждого слушателя в отдельности как показатель уровня глубины восприятия информации.

На этом педагогическом умении в свое время настаивал А.С. Макаренко, говоря, что «можно и нужно развивать зрение, просто физическое зрение. Это необходимо для педагога. Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка... Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [11, 268].

Опыт распознавания эмоциональных переживаний клиентов, слушателей весьма перспективен для работы будущего специалиста по сервису и туризму. Занятия по развитию навыков определения эмоциональных состояний должны быть составной частью процесса профессиональной подготовки специалиста в вузе. Содержательная и эмоциональная стороны вместе создают эффект обратной связи в общении, информирующей специалиста об уровне восприятия полученной информации и познавательно-нравственной атмосфере деятельности (беседы, консультации и т.п.) в целом, следовательно, и об эффективности осуществленного общения.

А.А. Бодалев в этом плане справедливо отмечает, что хорошо функционирующая обратная связь выступает одним из необходимых условий успешной работы любого специалиста. Когда по какой-либо причине механизм обратной связи начинает работать с перебоями, человек, взаимодействующий с другими людьми, не фиксирует всех их действий, отражает их выборочно, случайно, не в связи друг с другом, неправильно их интерпретирует и, собственно, неадекватно на них отвечает. Контакт между людьми разлаживается, взаи-

модействие нарушается, а следовательно, нарушается динамическая система общения [4].

Процесс профессионального общения – явление сложное. Некоторые специалисты понимают общение в профессиональной деятельности исключительно как средство передачи информации, упрощая, таким образом, всю сложную структуру профессионально-межличностного общения в сфере сервиса и туризма.

Необходимо отметить, что передача информации как эпицентр профессионально-межличностной коммуникации всегда опосредуется продуктивностью осуществления специалистом других функций профессионального общения: степенью установления взаимопонимания, экспрессии, уровнем психологического взаимодействия [1, 165].

Причем все эти компоненты находятся между собой во взаимосвязи: уровень взаимопонимания и экспрессия облегчают и активизируют восприятие информации, продуктивность восприятия последней усиливает психологическое взаимодействие в целом и т.д.

Итак, общение представляет собой своеобразную социально-психологическую систему, через которую организуется профессиональное воздействие. В этой связи чрезвычайно важно, чтобы методическая и коммуникативная структуры воздействия соответствовали друг другу [5, 235].

Различные наблюдения показывают, что в практике, особенно начинающих, молодых специалистов, часто встречаются случаи несоответствия избранного стиля воздействия способу и системе общения специалиста с клиентами, что, конечно же, не может не повлиять на результаты профессиональной деятельности.

Необходимо соотносить план общения с такими параметрами, как: а) соответствие метода воздействия общей сложившейся системе общения специалиста с аудиторией; б) соответствие метода воздействия сложившейся в данной ситуации системе общения и последней – методу воздействия; в) соответствие коммуникативной структуры мероприятия динамике методов воздействия; г) соответствие метода воздействия коммуникативной индивидуальности специалиста (стилю общения).

Если методическая структура деятельности благополучно «накладывается» на структуру общения и они адекватны, то результат профессионального воздействия будет значительным [3].

Можно выделить несколько уровней управления специалистом своим профессиональным и межличностным общением или коммуникативной деятельностью: 1-й уровень – специалист социально-культурного сервиса и туризма не управляет своей коммуникативной деятельностью, 2-й уровень – специалист в целом управляет своей коммуникативной деятельностью: планирует ее перед мероприятием, ставит и решает коммуникативные задачи, но не всегда способен быстро ориентироваться в меняющихся коммуникативных условиях и оперативно управлять своей коммуникативной деятельностью, которая понимается им как профессиональное звено работы; 3-й уровень – специалист управляет своей коммуникативной деятельностью и организует продуктивное взаимодействие с коллективом (аудиторией) с учетом ее коммуникативных возможностей, осознавая свою творческую коммуникативную индивидуальность как компонент профессиональной творческой индивидуальности в целом. Последний 4-й уровень характеризует специалиста-профессионала, мастера своего дела.

Выделенные уровни управления коммуникативной деятельностью (профессиональным общением), естественно, соотносятся с уровнями развития других компонентов эмоционально-коммуникативной сферы творческого процесса специалиста [13, 216].

Неразвитость психофизической природы специалиста, отсутствие навыков управления эмоциональным самочувствием затрудняют управление коммуникативной деятельностью, и наоборот: неумение профессионально управлять коммуникацией в системе специалист – клиент (турагент – клиент) или приемщик – заказчик ведет к потере эмоционально-комфортного самочувствия и т.п. Таким образом, ощущается внутреннее единство и взаимосвязь всех компонентов эмоционально-коммуникативной сферы творческого процесса [19, 172–173].

Процедура организации непосредственного общения в профессиональной деятельности работника контактной зоны (турагента, туроператора, приемщика и т.д.) характеризуется еще одним важным «технологическим» компонентом – «приспособлением» [15] в общении. Под приспособлением в общении мы понимаем систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т.п.), избираемую для

организации адекватной задаче и особенностям профессионально-коммуникативной ситуации структуры общения, оказания наиболее эффективного коммуникативного воздействия.

Любой акт человеческого общения неизбежно включает в себя определенную систему приспособлений к объекту. В профессиональной коммуникации приспособление в общении обеспечивает эффективность воздействия.

Точно выбранное приспособление в общении поможет четко организовать общение и соответственно эффективно применить сам метод воздействия. М.О. Кнебель видит в приспособлении «психологические ходы, применяемые друг к другу, изобретательность в воздействии одного человека на другого» [9].

А.С. Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно» [11, 269].

Подобный компонент приспособления хорошо рассмотрен в педагогическом общении педагога с учащимися, где приспособление рассматривается как целостный процесс, который имеет определенную структуру и элементы, которые необходимо освоить.

Обратимся к их характеристике. В организации приспособления К.С. Станиславский выделил два момента: выбор «приспособления» и выполнение его. «Каждое новое условие жизни, – пишет он, – обстановка, место действия, время вызывают собственные изменения в приспособлениях.... Все виды общения... требуют соответствующих особенностей в приспособлениях» [16, 282–283].

«Приспособления» в профессионально-педагогическом и профессионально-межличностном общении специалиста социально-культурного сервиса и туризма имеют чрезвычайно важное значение, поскольку сложившиеся в данный момент деятельности профессиональные ситуации, как правило, стремительно развиваются, и вся коммуникативная структура данного процесса представляет собой движущуюся коммуникативную систему, эффективность управления и регулирования которой во многом зависит от умения специалиста находить и «прилаживать» «приспособления» для общения в меняющихся обстоятельствах.

Только во время одного мероприятия, воздействия специалист использует значительное количество «приспособлений» в процессе общения с клиентами, партнерами, что, естественно, требует от него умения находить совершенно точные приспособления и органично воплощать их в данной ситуации общения [17, 20].

«Технологические» приемы общения должны опираться на искреннее, заинтересованное отношение специалиста к клиентам, помимо этого без знания «технологий» профессионального и межличностного общения и овладения ими продуктивно общаться невозможно.

Если рассматривать процесс профессионального общения в плане «технологическом», то, очевидно, есть смысл согласиться с мнением П.М. Ершова, который утверждал, что общение-взаимодействие есть не что иное, как «борьба» мотивов, позиций, установок, которые носят в профессиональной деятельности целесообразный характер [4, 87]. Ведь, «воздействуя» на реципиента, мы стараемся «спровоцировать» его поведение в нужном направлении, найти в системе его деятельности «слабые точки», выделить управляющие ею факторы и избирательно воздействовать на них [10, 31].

Здесь нельзя не обратить внимание еще на одно нововведение последних десятилетий в педагогике, радикально улучшающее течение и результаты в учебно-воспитательном процессе, являясь одним из наиболее существенных компонентов педагогического мастерства как комплекса свойств личности, обеспечивающего высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, – педагогическую технику. К числу наиболее удачных попыток изложения как стройной системы взглядов были отнесены работы Г.М. Ер-

шова, Д.А. Белухина и представлены в работе в виде блока информации «Основы техники действий учителя».

Он включает в себя три группы действий: бессловесные, словесные и саморегуляция психической деятельности [2]. Соответственно каждой группе действий выделены основные элементы действий.

Таким образом, подводя итог сказанному, можно отметить, что под профессионально-межличностным общением мы понимаем систему приемов и навыков органичного социально-психологического взаимодействия специалиста (работника контактной зоны) и клиента (партнера по общению), содержанием которого является обмен информацией, оказание активного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств и целостная «трансляция» личности специалиста на аудиторию, причем специалист выступает как активатор этого процесса, организует его и управляет им.

Именно это в конечном счете определяет и специфику коммуникативной деятельности современного специалиста.

Для организации продуктивного профессионально-межличностного общения необходимо владение определенной системой специфических коммуникативных навыков, которые помогут сделать общение более профессионально действенным и прицельным, т.к. именно они и будут влиять на портрет активного и творчески работающего на российском рынке молодого, уверенного в себе работника сервиса и туризма, обладающего не только предпринимательской жилкой, но и владеющего коммуникативными навыками и умениями для успешной работы на рынке туризма и сервиса [12].

#### Библиографический список

1. Антон Э.Э. Опыт анализа речевого общения учащихся и учителя на уроке / Э.Э. Антон // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – С. 165.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти. (Техника профессионального поведения): Кн. для учителя / Д.А. Белухин. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с.
3. Богус М.Б. Основы дидактики: Учеб. пособие для студентов пед. специальностей. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004. – 93 с.
4. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалев. – Л.: ЛГУ, 1970. – 87 с.
5. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман. – М., 2003. – 235 с.
6. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. нед. наук / С. В. Знаменская. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
7. Ильюк Б.А. Роль речевых способностей в общении / Б.А. Ильюк // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л., 1972. – 71 с.



8. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 363 с.
9. Кнебель М.О. Поэзия педагогики / М.О. Кнебель. – М.: Искусство, 1976. – 116 с.
10. Леонтьев А.А. К психологии речевого воздействия / А.А. Леонтьев // Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1972. – С. 31.
11. Макаренко А.С. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 5 / А.С. Макаренко. – М.: Правда, 1971. – 431 с.
12. Найденышева И.Ю. Формирование коммуникативных умений учащихся в процессе экологического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Найденышева. – Майкоп, 2005. – 22 с.
13. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник. – ИНИОП РАН. Москва, 2003. – 216 с.
14. Седова Н. А. Виды речевой деятельности и работа с клиентами турфирмы / П. А. Седова // Актуальные проблемы подготовки специалистов сферы сервиса / Под ред. А. Д. Гулиева. – Омск: ОГИС, 2003. – С. 32–35.
15. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1975.
16. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 2 / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1988. – 508 с.
17. Стасюкевич И.В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Стасюкевич. – Ставрополь, 2005. – 20 с.
18. Тумина Л. Риторика делового общения / Л. Тумина // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 50–54.
19. Ханин Ю.А. К вопросу об оценке коммуникативности личности / Ю.А. Ханин // Общение как предмет теоретического и прикладного исследования. – Л., 1972. – С. 172–173.
20. Шхапацева М.А. Коммуникация в зеркале психолингвистики / М.А. Шхапацева // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2006. – 300 с.

K.V. OZOLIN

#### THE FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE FUTURE EXPERTS OF SOCIAL AND CULTURAL SERVICE AND TOURISM IN HIGH SCHOOL

*In article approach questions to formation of communicative skills and abilities of the future experts in sphere of social and cultural service and tourism are considered, dialogue receptions are investigated. Stages of construction of professional dialogue between experts in the given sphere and their clients and partners in dialogue are analyzed, management levels are allocated with the communicative abilities and speech abilities*

*Key words: professional communication, communicative skills, speech abilities, feedback, dialogue receptions.*

Е.С. ПЕЛЕПЕЙЧЕНКО, аспирант, зав. кабинетом музыки и МХК  
ОГОУ ДПО (ПК) С «Орловский институт  
усовершенствования учителей»  
Тел. 89208125559; elenapele1@mail.ru

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Автор рассматривает происходящие изменения в модернизирующейся системе повышения квалификации. Актуализирует совершенствование экономической культуры учителей искусства. Анализирует сущность экономической культуры, её место в общей культуре личности. Концентрирует внимание на положительном влиянии педагогики искусства в формировании экономической культуры учащихся, основанной на общечеловеческих ценностях.*

*Ключевые слова:* экономическая культура личности, система повышения квалификации, педагогика искусства, экономическое мышление.

В XXI веке становятся все более очевидными тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. Происходящие преобразования во всех сферах жизнедеятельности современной России характеризуются обострением идеологических, социально-экономических и культурологических тенденций развития. Процесс перехода к регулируемой социально-рыночной экономике займет достаточно продолжительный период времени. В этих условиях изменившаяся социально-экономическая парадигма образования детерминирована радикальной национальной потребностью в соответствующих экономических знаниях и информации. Становится очевидным, что экономическая культура, входящая в фонд общей культуры, является необходимым фактором развития и накопления человеческого капитала общества.

Уровень культуры личности определяется ее социализованностью, приобщенностью к культурному наследию, степени развитости индивидуальных способностей. Становление экономической культуры личности означает приобщение ее к ценностям науки и к опыту позитивного, социально полезного поведения в экономической сфере [15].

Экономическую культуру определяют как комплекс элементов и явлений культуры, стереотипов экономического сознания, мотивов поведения, экономических институтов, обеспечивающих воспроизводство экономической жизни. «Культура экономическая характеризует состояние хозяйственной деятельности общества на определенной ступени его развития и включается в себя как материальный продукт, материальные услуги, весь мир вещей, предметов, производственных процессов, так и экономические знания, экономическое мышление, хозяйственный опыт людей» [6].

Одним из эффективных способов формирования экономической культуры учащихся могут стать средства искусства, которые через эмоциональное эстетическое переживание в наибольшей мере развивают общечеловеческие качества личности, а также способствуют формированию экономического мышления, что успешно доказывается в диссертационном исследовании О.А. Надточиевой [10]. Традиции развития отечественной и мировой культуры подтверждают, что искусство есть своеобразная форма познания мира, итоги которого проявляются в формировании мироотношения

человека, его эмоционально-ценностного и творческого самоопределения. Специфика искусства заключается в том, что оно развивает отнюдь не «специфическую», а всеобщую, универсальную человеческую способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания – и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде. Гегель определил искусство как ту форму познания абсолютной истины, которая непосредственно предвещает логически-теоретическое ее постижение, как первую фазу «абсолютного духа» (третьей, последней фазой у него стала философия). Это, в частности, означало, что только тот индивид, способный созерцания которого развита мировым искусством, способен подняться на последнюю, высшую ступень интеллектуального развития, на ступень диалектического мышления [17].

В современной школе искусство представлено тремя учебными дисциплинами: музыкой, изобразительным искусством, мировой художественной культурой. Первые две традиционно преподаются в начальной и основной школах, третья – в старшей. Их особенностью считается сочетание таких качеств, как мировоззренческая направленность, интегрированный характер, полихудожественность, широта подходов к реализации содержания, своеобразие методики преподавания.

Специфическая особенность влияния искусства на личность отмечалась ведущими отечественными философами, социологами, психологами, педагогами, искусствоведами, представителями творческой интеллигенции: Б.В. Асафьевым, А.В. Бакушинским, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Ф.М. Достоевским, Д.Б. Кабалевским, М.С. Каганом, Б.М. Неменским, С.Х. Раппопором, В.А. Сухомлинским, Б.Н. Тепловым, Л.Н. Толстым, К.Д. Ушинским, С.Т. Шацким, В.Н. Шацкой. По их мнению, искусство, опираясь на богатейший жизненный опыт и отражая его в художественных произведениях, позволяет формировать у школьников основы общей культуры и ценностные ориентации, художественно-эстетический способ видения и оценки мира, позитивно влиять на их мысли и поступки.

Анализ практического опыта показывает, что особенно остро в совершенствовании экономической культуры нуждаются учителя искусства (музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура), т.к. в музыкальных и худо-

жественных средних и высших учебных заведениях вопросы экономического образования либо вообще не затрагивались, либо освещались минимально.

Существует некое противоречие: с одной стороны, учителя искусства владеют воспитательным и образовательным потенциалом искусства, с другой – не могут формировать экономическую культуру учащихся из-за недостаточной компетентности в этой области. Учитель с определившимися ценностями и установками способен эффективно управлять учебно-воспитательным процессом. И.Ф. Исаев [5] отмечал, что основным направлением воспитательной деятельности остаётся воспитание нравственной, экологической, эстетической, экономической, валеологической, физической культуры личности.

В современных условиях развития общества существенно расширилась предметная область экономической культуры. В социально-личностных компетентностях учителя (требования профессионального стандарта) в подпункте общей культуры одним из показателей оценки компетентности является «знание основных сфер материальной и духовной жизни общества» [11]. А.В. Хуторской [16] определяет компетентность как систему знаний, умений, навыков опыта деятельности, смысловых ориентаций, необходимых для осуществления личностно и социально значимой деятельности по отношению к объектам реальной действительности. Это предполагает необходимость решения ряда проблем в выявлении тех граней экономической культуры, которые фиксируются педагогикой в соответствии с ее объективными проявлениями. Современный учитель выступает активным субъектом общественного прогресса и должен обладать знаниями и умениями по широкому кругу вопросов. Известно, что школа оказывает на общество огромное воздействие, либо воспроизводя стереотипы, либо работая на его прогресс.

Исследователи И.В. Андреева [1], Ю.А. Помпеев [13] отмечают, что ядром экономической культуры общества является развитое общественное экономическое сознание, где формируются ценностные, нормативные основы экономического бытия, тем самым развитое общественное экономическое сознание является идейным источником созидательной деятельности в экономической сфере. Рассмотрение сущности экономической культуры общества позволяет осознать ее тесную вза-

имосвязь с типом мышления. Именно эти факторы определяют ценности и идеалы, находящие выражение и закрепление в экономической системе общества.

С возникновением в стране особой социально-экономической ситуации, когда экономические термины и понятия вошли в жизнь учителя, совершенствование экономической культуры педагогических кадров в условиях модернизации образования приобретает особую актуальность.

Решение выдвигаемых задач модернизации образования государство возлагает на различные социальные институты. В их ряду стоит и система повышения квалификации специалистов институтов усовершенствования учителей, социальной целью которых в современных условиях интернационализации образования, рынка труда является содействие пожизненному личностному развитию учителя, обогащению его способностей, духовного мира, творческого потенциала, формированию компетенций. Один из вариантов расширения компетенций является совершенствование экономической культуры учителей искусства.

В современных научно-методических исследованиях (Н.В. Борисова, Н.И. Булаев, З.А. Каргина, А.К. Маркова, Т.С. Панина, В.П. Симонов и др.) мы находим подтверждение тому, что в настоящее время система повышения квалификации по своей цели и задачам, функциям и содержанию, субъектам, участвующим в учебном процессе, и его научному обеспечению самобытна и самодостаточна как образовательная система. Она призвана выполнять социальный заказ как по повышению профессионального уровня специалистов, так и по выработке у них готовности к новому виду деятельности.

«Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей, – утверждал Л.С. Выготский, – есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [3].

Новой нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, требующая умения решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы. На смену лозунгу «Образование для жизни» пришел лозунг «Образование на протяжении всей жизни». В этих условиях образованию предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предпри-

имчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание» [7]. Пора осознать, что в России нравственное воспитание, духовное возрождение – вопрос выживания нации и одна из необходимых предпосылок оздоровления экономики.

Экономическая культура – это сложное интегральное личностное образование. Оно представляет собой систему социально значимых ценностных ориентаций личности, опирающихся на индивидуальные знания человека о сущности экономической культуры, включая пути и методы ее прогнозирования, формирования, сохранения и укрепления. Экономическая культура личности регулирует социально-экономическое поведение, деятельность и сама регулируется качеством жизни личности в процессе ее жизнедеятельности. Ее формирование на индивидуальном уровне включает в себя актуализацию и самоактуализацию, развитие и самореализацию взаимообусловленных компонентов: целевой, содержательно-операционной, когнитивной, технологической сфер проявления. Экономическая культура – это компонент общей базовой культуры личности в целостном педагогическом процессе.

Экономическая культура педагога структурируется индивидуальной, личностной ее составляющими и включает в себя знания, умения, навыки, социально-экономические интегративные качества, ценности и ценностные ориентации, способные обеспечивать осуществление педагогического управления на таких уровнях, как адаптивный, углубленный, профессиональный.

Исследование проблем экономической культуры личности активизировалось в последние десятилетия. Сущность экономической культуры, её место в системе общей культуры определили П.Р. Атутов, Р.Г. Ахметов, В.Д. Демичев, А.В. Дроздов, И.Б. Иткин, В.А. Полякова, В.Д. Попов, И.А. Сасова, Г.Л. Смирнов, А.К. Уледов, М.А. Хроменкова. Проблемы экономической культуры, мышления и сознания находят отражение в трудах экономистов Л.И. Абалкина, Л.С. Бирмана, К.А. Улыбина, В.П. Чичканова. Педагогические аспекты экономического образования и воспита-



ния школьников рассматривались в работах А.Ф. Аменда, К.Ш. Ахиярова, А.Ф. Амирова, В. Боровиковой, Ю.К. Васильева, А.С. Гаязова, Н.П. Рябининой, А.Т. Шпака.

Смена целевых приоритетов, переход к непрерывному образованию, продиктованный темпами развития современной экономики, науки, информационных технологий, выдвигают задачу обновления системы повышения квалификации работников общего образования области в число приоритетных направлений деятельности. В Орловском институте усовершенствования учителей введена накопительная система повышения квалификации для реализации педагогом возможностей непрерывного образования, самостоятельного конструирования образовательной программы повышения квалификации для реализации индивидуально-образовательного маршрута с учетом своих профессиональных потребностей, согласованных с потребностями образовательного учреждения, в котором он работает, и выбора наиболее приемлемых для себя сроков его прохождения. «Накопительная система повышения квалификации представляет собой систему учета общего времени обучения слушателей через различные виды повышения квалификации (традиционное ПК, дистанционное ПК, курсы инновационного проектирования, стажировка при кафедрах института или в образовательных учреждениях области) по одной дополнительной профессиональной образовательной программе или по нескольким программам-модулям (на выбор слушателей) [12]».

В качестве предпосылок формирования экономической культуры учителя в программе-модуле курсовой подготовки Орловского института усовершенствования учителей «Совершенствование экономической культуры учителей искусства» выделены доступные знания из области экономики и качества деятельности, которые постепенно

могут стать личностными. При этом особое значение приобретает экономическая культура, выступающая в качестве определяющего фактора социализации, которая является процессом освоения личностью культуры общества, его норм и ценностей, системы взглядов и знаний, способов деятельности, что позволяет ей функционировать в качестве полноправного члена общества.

Цель модуля курсовой подготовки – расширение и углубление экономических знаний, умений, отношений, совершенствование экономической культуры учителя искусства, а также социально-экономических качеств личности учителя искусства для осуществления им учебно-воспитательной деятельности в школе, направленной на формирование новой экономической культуры личности, основанной на общечеловеческих ценностях.

В условиях интенсивного поиска путей экономического развития страны, сочетающих функционирование рыночных отношений и государственного регулирования, модуль курсовой подготовки «Совершенствование экономической культуры» способствует развитию социальной активности у педагогов искусства, гражданской инициативы, предприимчивости, способности определить свое будущее в реальных условиях, а также положительной реализации Программы развития системы непрерывного педагогического образования; готовит учителей искусства к продуктивной профессионально-педагогической деятельности в условиях модернизации образования, профилизации образования, углублению вариативности и индивидуальности образования; интенсификации, реализации современных технологий обучения; развитию культуры самообразования, самоорганизации и самоконтроля, а в целом совершенствованию системы повышения квалификации педагогических кадров и укреплению престижа педагогической профессии.

#### Библиографический список

1. Андреева И.В. Экономическое образование в России: динамика социальных функций. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭиФ, 1999. – С. 28.
2. Архипов А.Ю. Экономическое мышление: содержание и пути формирования [Текст] / А.Ю. Архипов. – М.: Луч, 1994. – 122 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 4. – М., 1983. — С. 385.
4. Зайцева Л.Г. Дифференцированный подход к экономической подготовке учителей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01: – Москва, 1999. – 112 с.
5. И.Ф. Исаев Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

6. Ильинский И.Б. Об экономической природе современного отечественного образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 39.
7. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. (Стандарты второго поколения).
8. Краткая экономическая энциклопедия. – СПб., 1998. – С. 426.
9. Мурадова Н.С. Теоретические основы формирования социально-экономической культуры личности в системе непрерывного образования. Монография / Под ред. А.И. Умана. – Издательство ГОУ ВПО «ОГУ», 2005. – 192 с.
10. Надточиева О.А. Формирование экономической культуры личности старшеклассника с использованием средств искусства: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Луганский гос. педагогический ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск, 2000. – 213 л. – Бібліогр.: л. 179–198.
11. Новые модели аттестации педагогических работников // Качество образования в школе. – 2009. – № 2. – С. 6–9.
12. Положение о накопительной системе повышения квалификации работников образования Орловской области. Подпункт 1.2.
13. Помпеев Ю.А. Основы экономической культуры. – СПб.: Гос. университет культуры, 1999. – С. 4.
14. Содержание экономической культуры // On-line библиотека: культура и экономика. <http://www.xserver.ru/user/kultr.shtml>
15. Уварова Л.И. Формирование экономической культуры в процессе вузовской социализации. «Современные проблемы экономической психологии в России. Социокультурный аспект» / Материалы научно-практического семинара. – СПб., гос. университет экономики и финансов, 2001. – 213 с. (Научная программа «Фундаментальные исследования высшей школы в области естественных и гуманитарных наук. Университеты России»).
16. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59–64.
17. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/lotlek/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/lotlek/01.php)

**E.C. PELEPEYCHENKO**

### THE IMPROVEMENT OF THE ECONOMIC CULTURE OF THE TEACHERS ART IN SYSTEM OF INCREASING TO QUALIFICATIONS

*The Author considers the occurring changes to modernizing system of increasing to qualifications. Aktualiziruet improvement of the economic culture of the teachers art. Analyses essence of the economic culture, her(its) place in the general culture of the personalities. Concentrates attention on positive influence nedazoguku art in shaping the economic culture учащиххся, founded on общечеловеческих value.*

*Key words: economic culture to personalities, system of increasing to qualifications, nedazoguka art, economic thinking.*

**Н.Т. РОЖКОВ**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского языка и педагогики  
Орловского государственного технического университета  
Тел. 8(4862) 45-57-48, 8-919-262-68-74; rus\_jaz@ostu.ru

## ПЕРВОПРИЧИНА КОНФЛИКТА

*Коллективное бессознательное – основа жизни и деятельности человека. Эта сфера приоткрывает не только прошлое человека, но и его настоящее и будущее, его призвание и судьбу. Данное психическое образование – первопричина конфликта.*

*Ключевые слова: синергетика, символ, коллективное бессознательное, индивидуальное бессознательное, «идеальное-Я», «актуальное-Я», «интегративное-Я».*

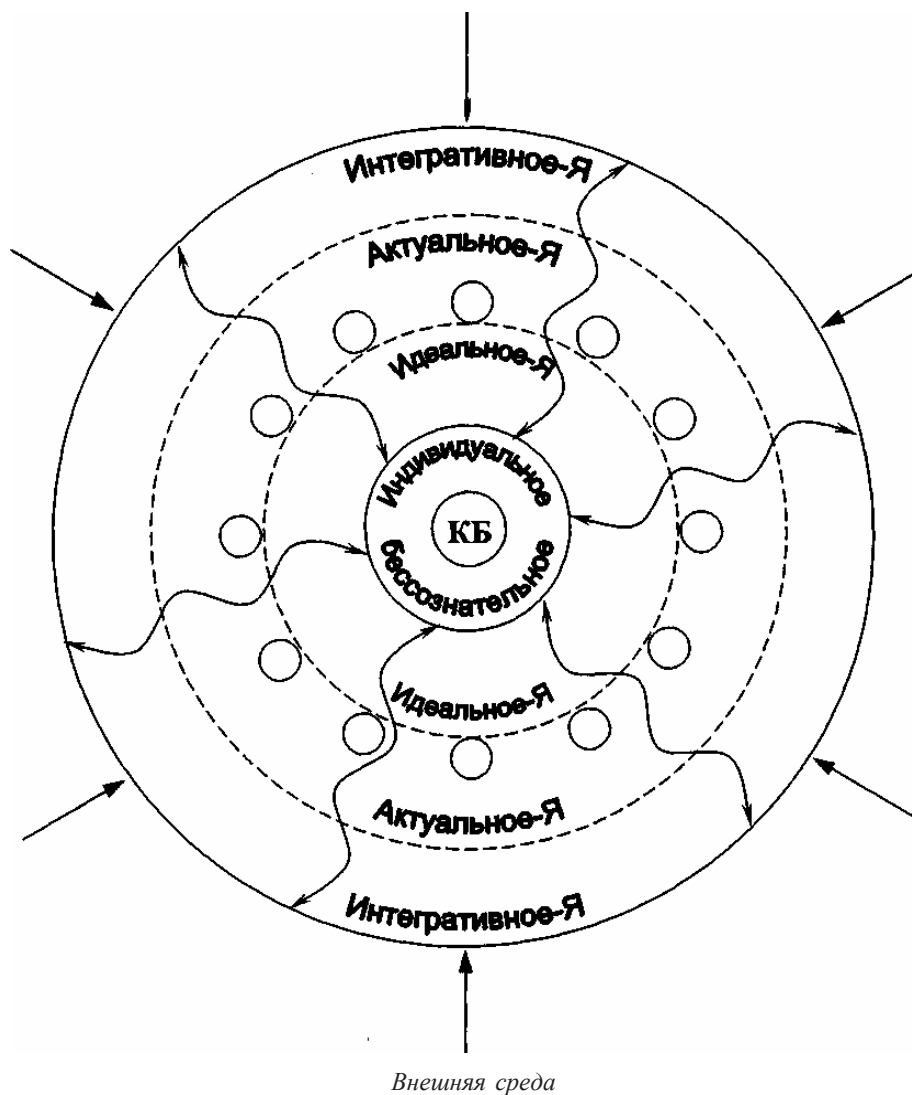
Причины конфликтного поведения личности связаны с уровнем её развития, с условиями её жизнедеятельности и теми реальными отношениями, которые складываются в данный момент, а также с предыдущим опытом этих отношений. Другими словами, конфликтность личности и её поведение можно объективно понять, если изучение этого явления строится целостно. Такая целостность касается всей структуры личности, всей совокупности её отношений и жизнедеятельности и тех факторов и условий, с которыми они связаны.

Как известно, 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 неравновесных структур и является тем феноменом, который характеризует процессы самоорганизации. Отсюда логичным будет утверждение, что самоорганизующее начало свойственно и процессу воспитания. Точнее говоря, воспитание – это нелинейный и неравновесный процесс, а с другой – воспитанию свойственно самоорганизующее начало. Казалось бы, налицо два взаимоисключающих процесса. Один порождает хаос, а второй восстанавливает гармонию, устойчивость, целостность, придает динамичность системе.

Чтобы представить, как в недрах хаоса зарождаются 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 структурная модель личности [2, с. 106] как раз и представляет собой данный образ [см. рис. 1].

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, си-

Рисунок 1 – Синергетическая структурная модель личности  
Внешняя среда



КБ – коллективное бессознательное

туационными изменениями, без которых невозможны 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 свя-

зывает 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 [2, с. 107].

*Индивидуальному бессознательному* присущи характерные особенности 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 [2, 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, окружающей нас средой. 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 [2, с. 123].

«Актуальное-Я» есть инстанция, которая контролирует, анализирует, оценивает, координирует и корректирует, волнуется и переживает за результаты нашей деятельности. Оно глубоко проникает как в «идеальное-Я», индивидуальное бессознательное, так и в «интегративное-Я». Данное структурное образование постоянно сравнивает поведение индивида с неким внутренним эталоном, образцом и стремится сблизить «интегративное-Я» с ним. Этим эталоном является «идеальное-Я». Оно ориентирует «интегративное-Я» на выполнение личностью определенной социальной роли. Причём как «идеальное-Я», так и «интегративное-Я» – системно-ролевые образования, роль посредника между которыми выполняет «актуальное-Я» [2, с. 143].

«Интегративное-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 [2, с. 148].

Главной функцией «интегративного-Я» является формирование системы ценностных ориентаций личности. Из всего многообразия социальных ценностей выкристаллизуются 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».

Из всех структурных образований личности особую роль играет коллективное бессознательное. Данная инстанция хранит опыт конкретного человеческого рода, который наследуется, то есть передается от поколения к поколению в виде типичных поведенческих реакций в конкретных жизненных ситуациях. Именно в ситуациях фрустрации (препятствия), столкновения, противоречия и т.д. проявляется истинное лицо индивида, его поведенческие реакции. В таких ситуациях на помощь индивиду приходит подсознание, потому что времени на принятие взвешенных, продуманных решений нет. В этом отношении прав был А.Я. Анцупов, когда писал: «Бессознательное и подсознательное играют в повседневной жизни человека гораздо более значительную роль, чем это представляется обыденному взгляду» [1, с. 20]. И далее цитируем: «В принятии человеком решения на выбор того или иного варианта поведения в конфликте участвуют все уровни его психики. Сам человек наиболее полно фиксирует и осознает те психические процессы, которые происходят на уровне сознания. Однако из этого не следует, что сознание всегда играет определяющую роль в поведении и деятельности индивида. Сознание гораздо менее устойчиво к воздействиям стрессовых факторов по сравнению с бессознательным и подсознанием. В стрессовых конфликтных ситуациях регулирующая роль бессознательного и подсознания в поведении и деятельности человека заметно возрастает по сравнению с обычными ситуациями. В конфликтных ситуациях часто не бессознательное «обслуживает» сознание, а наоборот – сознание адаптирует, если успевает и может, стереотипы поведения, заложенные в бессознательном, к особенностям конкретной обстановки» [там же, с. 20]. Это дало основание ученому

считать, что «для конфликтолога крайне важно стремиться максимально учесть бессознательные и подсознательные элементы психической деятельности людей при исследовании различных конфликтов. Без этого невозможно выработать сколь-нибудь действенные практические рекомендации по регуляции поведения и деятельности человека в конфликтных ситуациях» [там же, с. 21]. По существу, такого же мнения придерживается и Н.М. Амосов. Он считает, что «биологического в человеке вдвое больше, чем социального. Следовательно, невозможно всесторонне оценить поведение человека в конфликте, не учитывая его биологическую природу. Сделать это довольно сложно, поскольку человек биологические мотивы своего поведения часто не осознает, а если осознает, то маскирует их от окружающих и даже от самого себя» [1, с. 25].

Как коллективное бессознательное, так и индивидуальное содержат типичные поведенческие реакции индивида, и проявляются они в тот момент, когда возникают соответствующие условия, активизирующие деятельность подсознания. При этом надо быть внимательным наблюдателем, чтобы адекватно реагировать на них, понимая, что ввести их под контроль сознания не так просто. При попытке сделать такой шаг, как обычно, можно слышать в свой адрес резкие эмоциональные возмущения. Это говорит о том, что мы затрагиваем самые сокровенные устремления человека, которые для него являются родными, близкими, хотя до конца не осознаваемыми. И это встречается практически на каждом шагу. Например, педагог, сделав замечание студенту о нарушении дисциплины во время проведения занятия, слышит из уст последнего эмоциональное недовольство, что его в очередной раз побеспокоили. Или, получив неудовлетворительную оценку, студент в порыве гнева может даже оскорбить педагога. Но это касается не всех студентов. Ведь большинство студентов адекватно реагируют на требования педагогов, и негативных эмоциональных реакций с их стороны при этом не возникает. Конечно, всё можно отнести на издержки воспитания, низкой педагогической культуры родителей, влияние окружающей среды. В действительности как раз в ситуациях препятствия, когда время на осознанный поступок ограничено, у человека автоматически включается программа действия, которая хранится глубоко в подсознании и которая многократно

была опробована представителями конкретного человеческого рода в аналогичных или близких по форме и содержанию ситуациях. Поэтому для того, чтобы увидеть истинное лицо человеческой личности, надо только создавать проблемные ситуации, воспитывающие ситуации, ситуации препятствия, провоцировать столкновения и т.д.

Коллективное бессознательное наполнено архетипами или первообразами, представляющими собой глубинную структуру психики человека. Эти первообразы 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. Действие архетипов протекает инстинктивно, то есть они возбуждают соответствующий инстинкт, который затем формирует образ поведения и деятельности человека. Недаром Г. Айзенк утверждал, что «генетически наследуемой является предрасположенность человека поступать и вести себя определенным образом при попадании в определенные ситуации» [3, с. 319].

Отсюда логично предположить, что символы коллективного бессознательного являются первопричиной привычного поведения индивида независимо от того, осознает он это или нет. Обусловлено это тем, что индивид никогда не научится тому, как вести себя, например, в ситуациях, связанных с угрозой его жизни и безопасности. Он будет поступать так, как подсказывает ему коллективный разум или коллективный опыт, на основе которого формируются коллективные поведенческие реакции, отработанные до мелочей предыдущими поколениями.

В этом отношении педагогическая деятельность не является исключением. Здесь, как нигде, проявляется вся многогранность человеческой личности. В частности, принято считать, что педагогическая запущенность – устойчивое отклонение от норм в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и воспитания. Но надо помнить о том, что поведенческие реакции в большинстве своем осуществляются неосознанно и в глубинах подсознания они хранятся в готовом виде, лишь только ждут удобного момента, чтобы заявить о себе. Поэтому педагогическая запущенность среди учащихся и студентов –

это явление, которое имеет не только социальные корни, но и сугубо личностные, связанные с индивидуально-психологическими особенностями личности и прежде всего с коллективным бессознательным.

Таким образом, с полным основанием можно считать, что причины негативных явлений в отношениях между людьми кроются в символах кол-

лективного бессознательного. В ситуациях препятствия, когда время на осознанный поступок ограничено, у человека автоматически включается программа действия, которая хранится глубоко в подсознании и которая многократно была апробирована представителями конкретного человеческого рода в аналогичных или близких по форме и содержанию ситуациях.

#### Библиографический список

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А.Я. Анцупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
2. Рожков Н.Т. Основы психоаналитической педагогики: Монография / Н.Т. Рожков. – Орел: ОрелГТУ, 2005.
3. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Издательство «Питер», 1999.

N.T. ROZHKOV

#### THE PRIMARY CAUSE OF CONFLICT

*The collective unconsciousness is the basis of a person's life and activity. This sphere touches upon not only the past but the present and the future of a person, this vocation and destiny. This psychical education is the primary cause of conflict.*

*Key words: synergetics, a symbol, the collective unconsciousness, the individual unconsciousness, «ego ideal», «ego actual», «ego integrative».*



**А.Р. САДЫКОВА**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры высшей математики  
Московского государственного института технологий и управления  
Тел. 8 916 355 9144; [anna-ovsyannikov@bk.ru](mailto:anna-ovsyannikov@bk.ru)

## ЭВРИСТИКА И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*В статье приводится краткий исторический экскурс по проблеме эвристики в науке и практической деятельности человека, обсуждаются подходы к формированию соответствующих стратегий познавательной деятельности у педагогов вузов.*

*Ключевые слова: эвристический компонент деятельности, подготовка преподавателя высшей школы, дополнительное профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование.*

Деятельность современного преподавателя высшей школы многокомпонентна и многопланова. Ее анализу в последние десятилетия были посвящены исследования многих авторов, и все практически сходятся в максимальной профессионально-личностной реализации, эту деятельность необходимо рассматривать в аспекте насыщения творческими, эвристическими методиками. Постараемся разобраться в том, что такое эвристика.

Выделившись в эпоху античности как метод ведения беседы, эвристика еще долгое время сохраняла скромное «прикладное» значение. Упадок античных наук привел к забвению на многие века заложенных античными мудрецами начал эвристики. В XVI–XVII вв. труды Г. Галилея, Ф. Бэкона и других ученых возродили эвристические подходы в науке и технике.

Логике инженерной эвристики разработал Г.В. Лейбниц (1646–1716), который предлагал расчленять все понятия на элементарные ячейки, образующие как бы азбуку человеческих мыслей, и затем, комбинируя эти элементы, составлять бесконечное число решений. Ряд правил изобретательства предложил немецкий философ Х. Вольф (1679–1754). Чешский математик Б. Больцано (1781–1848) в своем труде «Наукоучение» изложил различные эвристические методы и приемы. В России разработкой теории эвристики в начале XX века занимался инженер-патентовед П.К. Энгельмейер, который описал эвристику в изобретательстве. Попыткам построения теории творчества посвящены работы К. Эрберга, С.О. Грузенберга [1].

В отечественной науке 60–80-х годов XX века определились три аспекта эвристики: *кибернетический*, направленный на построение машинных программ; *изобретательский*, применяемый для выдвижения творческих идей, научно-технических, рационализаторских и конструкторских решений; *психолого-педагогический*, связанный с разработкой методов организации продуктивной образовательной деятельности учащихся.

Развитие кибернетики привело к появлению эвристического программирования – специального направления в моделировании мыслительной деятельности средствами электронной техники. В основе эвристического программирования лежит понимание процесса решения задач как прохождение лабиринта, когда один за другим перебираются всевозможные варианты решения. В связи с этим в программу электронной машины закладываются специальные приемы, ограничивающие число перебира-



емых вариантов решения и облегчающие поиски нужного варианта. Такие приемы были названы «эвристиками». Впоследствии под эвристикой стали понимать совокупность логических приемов не только решения задач, но и способов теоретического исследования. В кибернетической и психологической литературе эвристическими методами называются любые методы, направленные на поиск неизвестного. При этом интересно соотношение логики и интуиции. Считалось, что логическое мышление является лишь орудием доказательства, но не изобретения, а поэтому ничего нового не создает (А. Пуанкаре). На наш взгляд, эвристическая деятельность включает в себя как логические, так и нелогические, например, интуитивные средства. Первые носят нормативный (алгоритмический) характер, вторые имеют индивидуальную психологическую основу. Алгоритмизация и интуиция – две составляющие эвристической деятельности, общий результат которой может иметь как ту, так и другую направленность.

Разработке эвристических методов отведено достаточно внимания в инженерии (Е.А. Александров), технике (М.В. Мдивани), изобретательстве (Г. Альтшуллер; Г.Я. Буш; А.В. Антонов; Д.А. Троицкий; Б.И. Клубиков, [1]). Изобретательский подход относится к созданию новых технических, производственных, социальных и иных решений.

Универсальность творческих процедур дала основания для переноса некоторых принципов творчества из науки в образование (П.Л. Капица), психологию, медицину. Например, М.Б. Бурно разработал методику терапии творческим самовыражением (1989). В этой методике индивидуальные, групповые клинические и иные методы воздействия способствуют оздоровлению и творческому развитию личности. Существует область медицинских исследований (европатология), предметом которой выступает проблема связи одаренности и психических аномалий (Ц. Ломброзо), а также влияния состояний творческого озарения, инсайта, погруженности в решение какой-либо проблемы на состояние психических процессов личности.

С помощью эвристических процедур многие психологи пытались построить компьютерную модель человеческого знания, два лидера в этой области – американские психологи А. Нивелл (А. Newell) и Х.А. Симон (Н.А. Simon) – разработали общую теорию проблемного решения. На

основе их модели с помощью компьютера оказалось возможным решать большое разнообразие структурных проблем, например математических текстовых проблем.

С развитием многих наук цели, предмет и объекты эвристики становятся разнообразнее и сложнее: появляются расхождения в понимании предмета эвристики и ее основ. Некоторые исследователи склонны трактовать проблемы творчества как сугубо психологические, а эвристику считать разделом психологии. Например, отечественный психолог В.Н. Пушкин считает, что основой эвристики как новой, комплексной отрасли знания служит психология, в особенности тот ее раздел, который получил название психологии творческого, или продуктивного, мышления (1).

Переноса обсуждение в область профессиональной деятельности педагога высшей школы, отметим прежде всего, что скорости развития знания сегодня запредельны и период «полураспада» компетентности выпускника вуза, не занимающегося самообразованием, сильно сокращается. Однако полноценно реализовать самообразовательную готовность выпускника, обеспечивающую ему режим сохранения профессиональной адекватности требованиям тех или иных профессиональных сообществ, сегодня может лишь преподаватель, для которого эвристический компонент в деятельности не болезненно осваиваемая необходимость, не акция, осуществляемая от случая к случаю, а имманентно присущая структуре личности стратегия, если не одна из жизненных необходимостей, не естественный способ существования как в собственной профессии, так в информационном социуме в целом. Сегодня ощущение самодостаточности – и в плане усвоенных некогда фундаментальных, классических продуктов знания, и в плане выработанных и укрепленных в сознании подходов к деятельности – гораздо более нетерпимо, чем еще совсем недавно, и характеризующийся такими качествами преподаватель и сам обречен на стагнацию, и в качестве подготовки выпускников, активизации их интереса к нему как к личности определенного интеллектуального курса очень многое теряет. Говоря проще, стимулировать к созданию эвристических продуктов студентов может лишь педагог с огромной творческой «неуспокоенностью», постоянно ищущий, развивающийся и втягивающий в сферу творческого влияния окружающий микросоциум.

Обсуждение этого тезиса невольно концентрирует фокус внимания авторов на системе дополнительного профессионального образования педагогов высшей школы, которая в последние десятилетия принимает все более «организованный» статус (например, с 1997 г. по соответствующему решению Министерства образования РФ во многих вузах создаются специальные факультеты, осуществляющие систематичную очно-заочную подготовку слушателей по специальности дополнительного профессионального образования «преподаватель высшей школы» – 1080 ч). Следует с сожалением признать укоренение в этой системе проросших с «давних добрых времен» традиций знаниевого подхода и чрезмерной ориентации на информационно-сообщающий и репродуктивный типы обучения и выдвинуть идею о необходимости ее как можно более ранней модернизации – в сторону обсуждаемой в статье эвристики.

Не призывая к слову «до основания» положительных традиций, наработанных и внедренных, выскажем ряд соображений, вытекающих из нашего опыта работы. В качестве одного из первых шагов мы предлагаем стратегию насыщения деятельности обучающегося преподавателя поиском нового в известном. Это означает включение в деятельность педагога ответов на вопросы о том, какие нереализованные возможности в плане формирования у студентов значимых сегодня качеств и умений содержит тот или иной подход, парадигма, метод, прием обучения, имеющий достаточную предысторию как в педагогической теории, так и в образовательной практике высшей школы; не является ли нечто общепризнанное и широко применяемое не вполне достаточным и не доведенным до логического завершения, а в ряде случаев и просто заблуждением, на которое по каким-то причинам вузовское сообщество не обращает внимания.

Например, обсуждая в спектре форм организации деятельности студентов *рефераты*, обучающий преподаватель предлагает слушателям разложить проблему на отрицательное и положительное, и в результате выявляется, что данная форма работы в ряде случаев приводит к показной «халтуре»: зачастую содержание целиком заимствуется из Интернета или из других информационных источников, студент или слушатель системы повышения квалификации не дает себе труда даже поверхностно осмыслить «защищаемое» со-

держание скопированного продукта и т.п. Далее преподаватель ФППК предлагает обучающимся вариант модификации данной формы работы, позволяющий искоренить выявленный негатив. Одним из возможных вариантов являются самостоятельные работы студентов, рассчитанные на долговременное выполнение, с поэтапным представлением рубежного результата преподавателю, с подробным его обсуждением, предполагающим отчет студента о том, что сделано, как получены те или иные промежуточные выводы, какие альтернативные пути получения результата возможны, насколько они реализуемы практически. Такая форма работы со слушателями ФППК есть своеобразная «преэвристика», «элементарная эвристика», начальный этап формирования полноценных эвристических стратегий.

Еще одной формой организации деятельности слушателей ФППК, способствующей повышению мотивации к эвристическому самовыражению, являются задания, содержащие эвристическое обновление известных образовательных конструктов. Например, обсуждая проблемное обучение, инструктор ФППК предлагает слушателям не только усвоить известные и описанные приемы его реализации при обучении студентов, но и сконструировать самостоятельно «проблемный» вариант изучения какого-либо конкретного фрагмента учебного знания: разработать один или несколько способов создания на занятии проблемной ситуации, ее последующего преобразования в учебную проблему, а также естественно вытекающего из этого разрешения проблемы студентами под руководством педагога (цепочки вопросов преподавателя и примерных ответов студентов, продвигающих проблему к разрешению и т.п.). Полезно, как показывает опыт работы, реализовать в аудитории на ФППК некоторые наиболее удачные проблемные занятия, предложив роль студентов обучающимся педагогам, после окончания игрового фрагмента организовать обсуждение в аудитории того, насколько удачно получилось реализовать первоначально задуманное.

Постепенно преподаватель ФППК может усиливать эвристический компонент в предлагаемых слушателям заданиях, а также увеличивать объемы заданий. Например, можно предложить слушателям разработать цикл занятий проблемной направленности по какой-либо теме преподаваемой ими студентам учебной дисциплины или эс-

к из соответствующего учебного пособия для студентов. Опыт работы показывает, что формирование эвристических стратегий деятельности обучающихся по программе «преподаватель высшей школы» педагогов вузов может успешно осуществляться в процессе подготовки обязательной для этой программы выпускной квалификационной работы. При этом уже в процессе формулировки и согласования темы такой работы необходимо постараться отойти от традиционных штампов, переходящих от одного поколения взрослых «учеников» к другому, заложив в название темы значимый творческий компонент. Например: реализация проблемного обучения с использованием информационно-компьютерных технологий в ... (таком-то учебном курсе); мотивирование к изучению непрофильных учебных дисциплин студентов со слабым исходным уровнем знаний и умений в ... (вузе такого-то профиля); реструктуризация содержания ... (такой-то учебной дисциплины), обусловленная необходимостью реализации принципа культуросообразного обучения, и ряд подобных. Зна-

чально задавая слушателю, готовящемуся к получению диплома или сертификата, определенную степень нестандартности предлагаемой для решения проблемы, систему познавательных барьеров, педагог ФППК стимулирует напряженный интеллектуальный поиск, глубокое погружение дипломанта в соответствующее содержательное поле, его эмоциональную заряженность изучаемой темой, нацеленность на конструктивное ее обсуждение с руководителем и коллегами по учебе и другие значимые творческие корреляты.

Все это обеспечивает трансляцию сформированных в процессе дополнительного профессионального образования стратегий эвристической деятельности в повседневную практическую работу педагога вуза, способствует формированию на кафедрах и факультетах групп педагогов эвристической ориентации, творческих объединений эвристов, активно участвующих в создании собственных эвристических продуктов и обсуждающих аналогичные произведения своих коллег.

#### Библиографический список

1. А.В. Хуторской. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Аспект-пресс, 1998.
2. М.М. Левина. Технологии формирования профессиональной педагогической деятельности. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001.
3. А.В. Коржув, В.А. Попков. Подготовка преподавателя высшей школы // Педагогика. – 2000. – № 4.

A.R. SADIKOVA

#### HEURISTICS AND POSTGRADUATE EDUCATION

*The article provides a brief historical perspective on heuristics in the science and practice of human activities, discusses approaches to the formation of appropriate strategies for the cognitive functions of teachers in schools.*

*Key words: heuristic component activities, the preparation of high school teachers, additional vocational education, post-graduate professional education.*

**Е.А. САНКОВА**, доцент кафедры географии  
Орловского государственного университета  
alena7orel@yandex.ru

## ПОСТРОЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

*В статье речь идет о сущности технологического подхода, о построении теоретической модели формирования картографической грамотности как одной из основных профессиональных компетенций будущего специалиста. Для формирования картографической грамотности в вузе предлагается профессионально ориентированная технология обучения, рассматриваются этапы ее проектирования. Акцент делается на индивидуализации, дифференциации и личностно ориентированном подходе в обучении. Одной из составляющих технологии является балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов.*

*Ключевые слова: картографическая грамотность, технологический подход, профессионально ориентированная технология обучения, балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов.*

Современные требования к качеству образования приводят к формированию новых запросов к компетенциям специалиста (базовым знаниям, умениям, навыкам, опыту деятельности), которые включает в себя государственный образовательный стандарт третьего поколения.

В практике российского образования компетентностный подход рассматривается как один из наиболее перспективных с точки зрения оценивания эффективности профессиональной подготовки студентов, в соответствии с которыми критериями готовности к профессиональной деятельности являются компетентность и входящие в нее компетенции.

С этих позиций картографическая грамотность выступает неотъемлемой частью профессиональной компетентности студентов ряда естественнонаучных специальностей, одной из основных профессиональных компетенций. Поэтому ее формированию в вузе, прежде всего на занятиях по картографии, топографии и геодезии, уделяется серьезное внимание.

Картографическая грамотность студента факультета естественных наук вуза — это система знаний, умений и навыков в области картографии и топографии, а также совокупность профессионально значимых способностей, обеспечивающих возможность реализации этих знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности студентов факультета естественных наук, детализируем знания, умения и навыки в области картографии по группам в соответствии с необходимостью готовности студентов к определенным видам деятельности (табл.1).



Таблица 1

| Виды деятельности                                                              | Необходимые знания, умения, навыки                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Создание картографических произведений различного вида и степени сложности. | Знание языка карты (способов изображения явлений, системы условных знаков, приемов генерализации), сущности и видов картографических проекций, методов составления и оформления картографических произведений; знание технологии создания геоизображений и умение выполнять авторские разработки карт. |
| 2. Прикладное использование картографических произведений.                     | Знание содержания и специфических свойств основных видов геоизображений; знание расположения, относительных размеров, формы важнейших объектов на земной поверхности; умение ориентироваться в современных картографических фондах.                                                                    |
| 3. Анализ карты, составление описаний по картографическим источникам.          | Знание схемы анализа карты, языка карты; умение выполнять анализ карты с применением средств картометрии и математической статистики и извлечение из геоизображений нужной информации.                                                                                                                 |
| 4. Выполнение по картам различных измерений.                                   | Знание теоретических основ картометрических работ, умение выполнять по картам измерения: длин линий различной конфигурации, площадей, объемов, углов, географических и прямоугольных координат, высот, превышений, уклонов местности; владение приемами картометрии.                                   |
| 5. Выполнение топографических съемок местности.                                | Знание теоретических основ съемок местности, устройства и принципов работы геодезических приборов и инструментов, умение работать с ними; умение выполнять геодезические измерения и натурные съемки местности.                                                                                        |

К профессионально значимым способностям в области картографии и топографии отнесем такие, как:

- развитие географического пространственного мышления;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей в связи с картографическим моделированием и познанием образно-графического языка карты;
- формирование особого, «картографического» мировоззрения;
- способность к решению мировоззренческих проблем, исследовательских и творческих задач в области картографии;
- формирование умения рациональной организации труда и исследовательской работы по картографии.

В профессиональной деятельности преподавателя всегда есть простор для поиска педагогического творчества и уже не на уровне традиционной методики, а на следующем – технологическом уровне. Технологии стали областью психолого-педагогических наук, исследующей наиболее рациональные пути организации образования в конкретных условиях.

В современных условиях технологический подход в наибольшей степени отвечает целям и задачам подготовки студентов. Для формирования картографической грамотности в вузе на занятиях по

картографии и топографии целесообразно применять профессионально ориентированную технологию обучения. Это определенная последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения. Эта технология ориентирована на подготовку специалиста с определенными профессионально значимыми качествами личности, обладающего соответствующими знаниями, умениями и навыками.

Педагогический процесс формирования картографической грамотности студентов вуза обосновывают следующие показатели «технологичности»:

- гарантированная результативность педагогического процесса, выраженная в заранее заданных уровнях знаний, умений и навыков обучающихся по учебным дисциплинам «Картография», «Топография», «Геодезия». Это предполагает государственную стандартизацию высшего образования, определенную этапность и логику организации педагогического процесса, нацеленного на выполнение норм государственного образовательного стандарта по специальности и квалификационных требований к выпускнику;

- целевая направленность на формирование у студентов вуза картографической грамотности;
- системность и целостность, проявляющиеся

во взаимосвязанности и взаимообусловленности применения в учебной, воспитательной и методической работе типовых форм, методов, средств и процедур обучения;

- динамизм, рассматриваемый с позиции поиска и реализации новых рациональных форм, методов, средств и процедур учебной деятельности, используемых в решении текущих и перспективных задач учебной, воспитательной и методической работы, что обеспечивает высокий уровень обученности выпускников;

- стандартизация, структурированность и воспроизводимость педагогического процесса, позволяющие проектировать определенную структурно-логическую последовательность процесса обучения будущего специалиста конкретного профиля на основе конкретных профессиональных образовательных программ; предъявлять к каждому обучающемуся типовые квалификационные требования, определяемые государственным образовательным стандартом; воспроизводить процесс подготовки специалистов по одним и тем же учебным планам и программам.

Все это достаточно полно характеризует педагогический процесс подготовки будущего специалиста как реализацию определенной технологии, которая, с одной стороны, гарантирует достижение заданного уровня картографической грамотности, а с другой – в определенной степени формализует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Технология обучения – это:

- системная организация взаимодействия всех элементов данного процесса на всех его этапах;
- организация и реализация процесса обучения, которые определяют основные операции;
- четкое определение параметров и характеристик участников процесса;
- разграничение функций и действий участников процесса;
- гарантированное достижение поставленных целей обучения.

Изложенное выше позволяет констатировать, что сущность технологического подхода к обучению заключается в следующем:

- в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;
- в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей;

- в структурной и содержательной целостности технологии обучения, то есть в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов, затрагивающих другие;

- в выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов технологии обучения;

- в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения [1].

Внедрение технологий резко изменяет дидактический ландшафт современной высшей школы и требует смены ее методической парадигмы. В первую очередь это касается смены целевых приоритетов.

Таким образом, создание и реализация профессионально ориентированной технологии обучения картографии, геодезии, топографии становятся средством формирования картографической грамотности студентов. Так как технология обучения рассматривается как процесс, естественной становится необходимость создания условий, без реализации которых достижение поставленных целей становится невозможным. Принимая во внимание само понятие картографической грамотности и условия для ее формирования, специально разработанная технология обучения картографии, геодезии, топографии будет включать в себя как педагогические, так и психологические аспекты.

Их создание и реализация в педагогическом процессе вуза дают возможность преподавателю гарантированно достигать поставленных им целей в обучении. В рамках реализации данной технологии предполагается использовать следующие педагогические условия:

- профессионально ориентированную направленность учебной деятельности. Это условие будет способствовать развитию мотивации студентов, без наличия которой усвоение учебного материала на должном уровне, необходимом для профессионала, не представляется возможным;

- отбор и структурирование содержания учебного материала; выбор форм, методов и средств обучения. Эти два условия могут быть объединены, так как способствуют формированию интереса к содержанию учебной деятельности. Предъявление специально отобранного учебного материала с помощью наиболее удачных форм, средств и методов его изучения не может не сказываться на эффективности обучения и формирования интереса к приобретаемым профессионально важным знаниям;

– технологический подход к организации учебной деятельности;

– осуществление адаптации студентов к учебному процессу вуза. Это условие способствует более успешному усвоению учебного материала и формированию картографической грамотности через индивидуализацию, дифференциацию и личностно ориентированный подход в обучении;

– обеспечение межпредметных связей. Это ведет к формированию интереса к практическому применению знаний. При реализации данного условия у студентов появляется возможность использовать полученные на одной дисциплине знания в курсе многих других дисциплин профессиональной направленности;

– осуществление выбора форм, методов и средств обучения, способствующих формированию картографической грамотности у студентов путем использования вариативности и гибкости их применения, учитывая особенности взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Одним из подходов, используемых при проектировании технологии обучения, является личностно ориентированный подход. Современному вузу необходима новая система обучения, которая в опоре на лучшие традиции учитывала бы индивидуальные особенности студентов. Поэтому на данном этапе развития образования характерен переход от традиционной авторитарной системы образования к личностно ориентированному подходу в обучении и воспитании студентов. В его основе лежит гуманистическая психология и педагогика. При этом в центре познавательного процесса находится личность студента. Вот какое определение дает педагогический энциклопедический словарь: личностный подход – это «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного воздействия» [3].

Такие ученые-педагоги, как В.В. Давыдова, И.А. Зимняя, А.И. Леонтьева и др., занимаются разработкой личностно ориентированной модели образования.

В теории личностно-деятельностного подхода И.А. Зимней дается такое определение: «В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активацию внутренних резервов, профессиональ-

но компетентной личности. Личностный компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.» [2].

В традиционной системе обучения заботой педагога, целью обучения является формирование определенных черт гармонически развитой личности. Эти черты формируются под воздействием обучающего, всей системы обучения. Задачей личностно ориентированного обучения является раскрытие потенциала обучающегося, развитие его индивидуальности, предоставление возможности личностного роста. Ее необходимо решать с помощью адекватных данному подходу методов, технологий обучения, акцентируя внимание на деятельности студента, создавая условия для его самостоятельной познавательной деятельности в рамках, определенных стандартами и базовым учебным планом программы, обращая особое внимание на отношения преподавателя и студентов и студентов между собой.

При использовании личностно ориентированного подхода в обучении преподаватель становится не просто носителем знаний и информации, он призван не только передавать опыт, но и выступать в роли помощника в обучении, что естественным образом меняет отношение преподавателя к себе и студентам. Условие личностно ориентированного подхода также диктует изменения в критерии оценки, характере управления познавательной деятельностью обучающихся.

Следовательно, личностно ориентированный подход в учебном процессе вуза означает: внимание к каждому отдельно взятому студенту; развитие его индивидуальности, на основе которой происходит обучение. Это сотрудничество, помощь, внимание, совместная деятельность, в условиях которой авторитаризм, полное подчинение не могут существовать.

Результатом данного подхода является изменение позиции преподавателя и обучающегося, о чем говорилось выше. Для студента становится намного важнее совместная деятельность с преподавателем и одноклассниками, чем получение оценки. Создаются условия активного овладения обучающимися картографическими знаниями, умениями и навыками, развиваются соответствующие способности.

В связи с тем, что дисциплины картография, топография и геодезия изучаются на младших курсах, одной из задач профессионально ориентированной технологии обучения является адаптация студентов к учебному процессу в вузе. Актуальность этой проблемы обусловлена сложившейся ситуацией.

В России в последние годы обострилось противоречие между потребностью общества и государства в высоком качестве высшего профессионального образования и недостаточной готовностью абитуриентов к обучению в новых условиях взаимодействия с образовательной средой вуза.

При явно выраженном росте интереса молодежи к получению высшего образования наблюдается снижение требований к отбору абитуриентов. Это вызвано острой демографической ситуацией в стране, проявляющейся в уменьшении числа абитуриентов, и тяжёлым финансовым положением российских вузов. В итоге часто в вузы принимаются абитуриенты с низким уровнем готовности к обучению в высшей школе. В частности, при обучении картографии и топографии отмечается отсутствие элементарных школьных знаний: студенты плохо читают, не знают определения географических координат, не могут сложить положительное и отрицательное числа, не умеют пользоваться транспортиром и даже линейкой (начинают измерять не от 0, а от 1). Не знают, что такое измеритель. Не умеют считать в столбик, не знают, что  $1^0 = 60'$  и т.п., не говоря уже о тригонометрии. Отмечается не только общее снижение подготовки, но и большое расслоение студентов одной группы по исходным уровням обученности, способностям к обучению и мотивации, что также осложняет работу преподавателя.

Студенты первого курса, попадая в университетскую систему обучения, часто оказываются не подготовленными к новым условиям. Сталкиваясь с новым содержанием, формами и методами обучения, более жесткими требованиями, резким увеличением объема учебного материала, иным режимом работы, коллективом преподавателей и т.д., первокурсники испытывают большие трудности в приобретении знаний как по общеобразовательным, так и по специальным дисциплинам.

Причина этих трудностей кроется в неумении студентов младших курсов адаптироваться к новым условиям.

Адаптация первокурсников к обучению в вузе — это процесс приспособления студентов к учебному процессу вуза: новой структуре (новым формам,

методам учебной деятельности), новой социальной среде — учебному коллективу вуза (студенческой группе, коллективу преподавателей), к изучению картографии и других учебных дисциплин.

Адаптация студентов младших курсов важна еще и потому, что в это время формируется общекультурный фундамент их будущей профессиональной деятельности, отношение к учебе, продолжается активный поиск себя и возможностей самореализации.

Выпускники школ приходят учиться в вуз, имея разный уровень подготовки, различные способности и особенности усвоения знаний. Поэтому особенно важно на начальном этапе применить дифференциацию и индивидуализацию в обучении.

Дифференцированный подход к студентам как система управления их познавательной деятельностью с учётом как индивидуальных психологических различий отдельных обучаемых, так и формирующих особенностей групп студентов является ведущим направлением личностно ориентированного обучения всякой учебной дисциплине, в том числе картографии и топографии.

Учитывая это, одной из особенностей проектируемой технологии является адресность, обеспечивающая индивидуализацию, дифференциацию и личностно ориентированный подход в обучении.

Обобщая сказанное, уточним и конкретизируем понятие «технология обучения будущего специалиста в вузе»: это научно обоснованная и нормированная по целям, содержанию образования система форм, методов, средств и процедур, используемая при проектировании, организации и осуществлении совместной учебной деятельности педагогов и обучающихся для формирования картографической грамотности в рамках изучения ими дисциплин «Картография», «Топография», «Геодезия».

Использование профессионально ориентированной технологии обучения, направленной на формирование картографической грамотности в вузе, с учетом технических и человеческих ресурсов позволяет педагогу гарантированно достигать поставленных целей, сформировать картографическую грамотность студентов. Система управления процессом формирования картографической грамотности обучающихся включает в себя следующие этапы:

1. Этап определения целей обучения — обеспечивает определение целей и задач обучения.
2. Этап отбора и структурирования содержания учебного материала.

Структурными элементами данного этапа в рассматриваемой технологии являются знания по основ-



ным разделам картографии, топографии и геодезии, соответствующие умения и практические навыки.

3. Этап выбора и обоснования методов, форм и средств обучения.

4. Этап контроля и оценки – связан с потребностью организации обратной связи между преподавателем и студентами – реализуется путем периодической проверки хода педагогического процесса, оценки его результатов, мониторинга формирования картографической грамотности у студентов вуза.

Основываясь на том, что обучение картографии, топографии и геодезии – это процесс, который имеет компоненты, делаем вывод, что для гарантированного достижения педагогом поставленных целей обучения не представляется возможным изменение, коррекция или отсутствие одного из них. Следовательно, создание и применение перечисленных выше компонентов является важнейшим из условий использования технологии обучения картографическим дисциплинам, в противном случае достижение поставленных в учебном процессе целей и задач происходит частично или не происходит вообще.

При проектировании профессионально ориентированной технологии обучения целью является формирование картографической грамотности студентов. Достижение этой цели проверяется наличием на выходе у обучающихся знаний, умений и навыков по картографии и топографии, а также соответствующих способностей, входящих в понятие картографической грамотности.

Отбор содержания учебных дисциплин «Картография», «Топография» и «Геодезия» производился на основе ГОС ВПО в соответствии со следующими критериями:

- целостное отражение в содержании обучения задач формирования всесторонне развитой личности;
- высокая научная и практическая значимость содержания;
- соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся;
- соответствие объема содержания времени, выделяемому на изучение данных дисциплин;
- соответствие содержания имеющимся технической и материально-технической базам кафедры.

При отборе содержания учитывались пожелания коллег, ведущих смежные дисциплины. Некоторые темы и задания были введены с учетом необходимости наличия у студентов соответствующих знаний и умений для успешного дальнейшего их обучения другим дисциплинам.

В основу структурирования содержания учебного материала положен системный подход. Была построена структурно-логическая схема учебных дисциплин «Картография», «Геодезия» и «Топография». В соответствии с возможностями пропускной способности каналов восприятия и памяти обучающихся учебный материал был распределен на соответствующие разделы, модули, темы, учебные занятия, исключающие перегрузку студентов учебной работой на различных этапах обучения.

Следующим этапом проектирования были диагностика исходного уровня обученности студентов и задание требуемых уровней усвоения изучаемого материала.

Для диагностики исходного уровня обученности была разработана анкета, определяющая наличие у студентов-первокурсников необходимых знаний и умений в соответствии со школьной программой.

Что касается требуемых уровней, было определено три уровня усвоения содержания учебного материала:

- 1) узнавание объектов и процессов (знания-знакомства);
- 2) репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации о ранее усвоенной ориентировочной основе (знания-копии);
- 3) продуктивные действия – деятельность по образцу на некотором множестве объектов (знания-умения).

Для контроля качества усвоения знаний создана система тестовых заданий.

Обучение картографии, топографии и геодезии проводится на основе контекстного подхода. Высокую эффективность его применения обнаруживает создание коммуникативных ситуаций в учебном процессе. Активизации учебного процесса в рамках профессионально ориентированной технологии обучения способствуют все виды коммуникативных ситуаций (фронтальные, коллективные, групповые и дидактические).

В начале семестра студентам определяется цель, выдается лекционный материал в виде «Методических указаний» по картографии, геодезии или топографии и даются пояснения и рекомендации по работе с ним. Для обеспечения ритмичной работы выдается график сетевого планирования выполнения работ. Он определяет темы, упражнения, задания, лабораторные работы, контрольные работы, тесты и т.п.

Одной из сторон профессионально ориентированной технологии выступает балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов. Это система индивидуальной оценки качества подготовки обучающихся, основанная на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности по основной образовательной программе, соответствующей специальности высшего профессионального образования.

К основным преимуществам балльно-рейтинговой системы следует отнести:

- возможность управления познавательной деятельностью студентов с использованием целостной системы рейтинговых баллов;

- использование шкалы с унифицированными рейтинговыми градациями позволяет в зависимости от потребности управлять познавательной деятельностью, осуществлять мониторинг успешности обучения студентов учебному предмету, а также вычислять индивидуальный рейтинг каждого из них за определенный период обучения (месяц, семестр и т.д.);

- широкое информирование всех участников учебного процесса о его результатах, которое вызывает живой интерес большинства студентов, прежде всего из-за возможности сопоставления результатов своей учебы с результатами товарищей. При этом повышаются мотивация к обучению, состязательность, активизируются амбиции субъекта обучения, что способствует формированию такого важного для обучающегося качества, как умение рационально, с учетом своих сил распоряжаться имеющимся ресурсом времени;

- возможность при оценке успеваемости обучающегося отслеживать динамику и оценивать плодотворность его работы в течение всего периода обучения, учитывая при этом ее напряженность и результативность, а также своевременно выявлять и корректировать причины снижения успеваемости;

- использование метода педагогического тестирования в условиях рейтинговой системы оценки и контроля знаний, навыков и умений обучающихся позволяет резко снизить при начислении рейтинговых баллов влияние таких субъективных факторов, как личность преподавателя и самого обучающегося, их взаимоотношения и т. п.

В рамках профессионально ориентированной технологии разработана соответствующая система для контроля знаний студентов по дисциплинам «Картография», «Топография» и «Геодезия» для каждой специальности.

Внедрение этой системы позволяет, с одной стороны, отразить в большом диапазоне индивидуаль-

ные способности обучающегося, а с другой – увеличить состязательность учения, объективировать оценки, учитывая не только одноразовые результаты контроля, но и особенности работы в течение семестра. Это позволяет студентам проводить самодиагностику, используя критериально-оценочный аппарат балльно-рейтинговой системы.

Сформированность картографической грамотности характеризуется следующими критериями и раскрывающими их показателями:

- Мотивационно-ценностный критерий:

- 1) выраженность учебных, профессиональных и познавательных мотивов;

- 2) мотивационно-ценностное отношение к дисциплинам «Картография», «Топография» и «Геодезия»;

- 3) текущая и сессионная успеваемость по данным дисциплинам;

- 4) удовлетворенность процессом обучения картографическим дисциплинам;

- 5) стремление решать задачи различной степени сложности;

- 6) профессиональный рост и саморазвитие;

- 7) творческая активность при освоении изучаемых дисциплин.

- Когнитивный критерий:

- 1) знание языка карты (способов изображения явлений, системы условных знаков, приемов генерализации), сущности и видов картографических проекций, методов составления и оформления картографических произведений;

- 2) знание содержания и специфических свойств основных видов геоизображений; знание расположения, относительных размеров, формы важнейших объектов на земной поверхности;

- 3) знание схемы анализа карты;

- 4) знание теоретических основ картометрических работ;

- 5) знание теоретических основ съемок местности, устройства и принципов работы геодезических приборов и инструментов.

- Деятельностный критерий:

- 1) создание картографических произведений различного вида и степени сложности;

- 2) прикладное использование картографических произведений;

- 3) анализ карты, составление описаний по картографическим источникам;

- 4) выполнение по картам различных измерений;

- 5) выполнение топографических съемок местности;

- 6) развитие интеллектуальных и творческих способностей;

7) формирование умения рациональной организации труда и исследовательской работы по картографии.

Для определения степени наличия тех или иных показателей используется следующий инструментарий:

- опрос студентов и преподавателей;
- беседа;
- анкетирование;
- тестовые задания;
- система текущих заданий;
- итоговая контрольная работа;
- экспертная оценка.

После проверки по ряду показателей производится распределение студентов по уровням сформированности картографической грамотности.

Целесообразно выделить **три уровня** сформированности картографической грамотности студентов в вузе.

а) **Высокий** – характеризуется наличием глубоких и системных знаний по картографическим дисциплинам, умением выполнять различные виды картографических и топографических работ, развитием соответствующих способностей, яркой выраженностью учебных, профессиональных и познавательных мотивов, проявлением творческой активности при освоении изучаемых дисциплин, высокой успеваемостью и удовлетворенностью процессом обучения.

б) **Достаточный**, характеризующийся наличием в необходимом объеме большинства картографических знаний, умений и навыков, а также способностей, присутствием учебных, профессиональных и познавательных мотивов, периодическим проявлением творческой активности при освоении

изучаемых дисциплин, достаточной успеваемостью и в целом удовлетворенностью процессом обучения.

в) Для третьего – **недостаточного уровня** сформированности картографической грамотности будущего специалиста характерны следующие признаки: недостаточный уровень владения картографическими знаниями, отсутствие необходимых умений в области картографии и топографии, слабое развитие соответствующих способностей, отсутствие творческой активности на занятиях и недостаточная успеваемость.

В результате применения профессионально ориентированной технологии с включенной в нее балльно-рейтинговой системой оценки знаний повышается ритмичность и системность в работе студентов; индивидуализация обучения приобретает конкретные формы и содержание; уровень учебной самоорганизации характеризуется развитием инициативы и творчества обучающихся при подготовке к занятиям. Это ведет к существенной интенсификации деятельности преподавателей и студентов, повышению мотивации к изучению картографии и топографии; способствует процессу развития интеллекта обучающегося, способности к самообучению и самообразованию.

Внедрение профессионально ориентированной технологии приводит к достижению гарантированного результата обучения – подготовка специалиста с определенными профессионально значимыми качествами личности, обладающего соответствующими знаниями, умениями и навыками в области картографии и топографии, ведет к формированию картографической грамотности студентов вуза.

#### Библиографический список

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – 270 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд. второе, доп., испр. и перераб [Текст]. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. <http://www.dictionary.fio.ru>

Е.А. SANKOVA

*The article deals the essence of the technological approach, the construction of the theoretical model of the cartographic literacy as one of the basic professional competences of a future specialist. For forming the cartographic literacy at a higher educational institution the professional oriented technology of teaching is suggested, the stages of its projection are regarded. The individualization, differentiation and personal oriented approach in teaching are accented. One of the constituents of the technology is a rating system of estimating students' knowledge.*

*Key words: cartographic literacy, the technological approach, the professional oriented technology of teaching, a rating system of estimating students' knowledge.*

**О.Н. СВЕЧНИКОВА**, соискатель кафедры теории и методики  
обучения русскому языку и литературе  
Орловского государственного университета  
Тел. (9) 853 612 41 04

## ТИПОЛОГИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ ГРАММАТИЧЕСКУЮ СПОСОБНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРИЧАСТИЯ

*Типология грамматических заданий направлена на практическое применение теоретических знаний на основе взаимодействия грамматики и других языковых систем; способствует развитию грамматических умений и навыков, совершенствованию устной и письменной речи учащихся на разных этапах усвоения темы «Причастие» в 7-м классе общеобразовательной школы.*

*Ключевые слова: компоненты структуры грамматической способности, лексико-грамматические, грамматико-словообразовательные, грамматико-синтаксические, грамматико-орфографические задания.*

Грамматический курс русского языка в общеобразовательной школе имеет самостоятельное, познавательное и практическое значение: служит средством развития абстрактного мышления, основой усвоения орфографических умений и навыков, совершенствования устной и письменной речи учащихся, развития культуры речи на основе овладения нормами литературного языка. Грамматическая способность учащихся формируется на основе развития языковой (лингвистической) компетенции учащихся, которая, в свою очередь, связана с коммуникативной компетенцией (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Н.А. Менчинская).

Изучение литературы по проблеме формирования грамматической способности учащихся позволяет выделить следующие компоненты развития грамматических способностей:

*интеллектуальный компонент (развитие логического мышления)* направлен на осуществление теоретического анализа языковых явлений на уровне абстрагирования и обобщения, переноса логических операций с одного языкового явления на другой, выделения главного в языковом явлении, установления сходства и различия между языковыми явлениями, классификации языковых явлений по определённому основанию;

*языковой компонент (развитие грамматических умений, навыков)* связан с осознанием морфологических особенностей языкового явления на основе лексико-грамматических признаков, функции в речи, развитием умений осознать грамматическую форму, категорию, значение, синтаксическую роль, определять средства выражения грамматической формы, учитывать морфемную семантику при грамматическом анализе, владеть нормами литературного языка в устной и письменной речи;

*творческий компонент (развитие образного мышления)* развивает умение учащихся работать с текстами (редактировать, создавать).

Формирование грамматической способности учащихся наиболее важно на 2 ступени обучения. В 5–7-х классах происходит расширение активного и пассивного словаря учащихся, дальнейшее овладение ими грамматическим строем русского языка, системой функциональных разновидностей речи, навыками и умениями различных видов



устной и письменной речи. Уже в 5-м классе учащиеся переходят к систематическому изучению наук. А это требует от их деятельности развития более высокого уровня обобщений и доказательств, понимания более сложных абстрактных отношений между объектами, формирования отвлеченных понятий. К тому же в образовательном процессе этот возраст становится переходной ступенью в организации профильного обучения, которое отличается осознанным отношением к учебному процессу.

Наибольшую трудность в усвоении грамматических норм у учащихся подросткового возраста вызывает причастие – синкретичная часть речи, обозначающая признак имени (лица, предмета), связанный с действием, и употребляемая атрибутивно. В лингвистике причастие рассматривается как «смешанная часть речи» (А.М. Пешковский), как категория «гибридных глагольно-прилагательных форм» (В.В. Виноградов), как одна из форм словоизменительной транспозиции глагола, как самостоятельная часть речи (В.В. Бабайцева). В науке существуют разные подходы к изучению грамматического объекта: формальный (от формы к значению), структурно-семантический (углубление в семантику грамматических явлений), функциональный (от значения к выражающим его формам). Наиболее конструктивными оказываются те подходы, которые не ограничивают изучение грамматических законов и правил от их постоянного и сложного взаимодействия с законами и правилами других языковых систем. В таком понимании особого внимания заслуживает системный подход к анализу категориальных ситуаций и функционально-семантическому исследованию причастия в тексте. Необходимость изучения причастия на основе системно-функционального подхода связана с решением проблемы межкатегориальных связей и грамматико-лексического взаимодействия причастия с другими частями речи (глаголом, прилагательным), взаимодействия значения и грамматической формы причастия, системы и среды при реализации значений и функций языковых единиц.

Структура грамматической способности учащихся определяет типы грамматических заданий в условиях системно-функционального подхода при изучении причастия: *лексико-грамматические, грамматико-словообразовательные, грамматико-синтаксические, грамматико-орфографические*.

Предлагаемые задания встраиваются в традиционную типологию урока: *уроки изучения нового материала; уроки совершенствования знаний, умений и навыков; уроки комбинированного характера (повторение изученного); уроки контроля усвоенного*.

Уже на первых уроках знакомства с причастием можно усилить аспект системности в исследовании языкового явления, сформировать осознанное развитие речевых грамматических умений на основе лексико-семантической и синтаксической сочетаемости причастия с другими словами, его функциональной значимости в тексте.

Учитывая сложность освоения книжной части речи, не часто употребляемой школьниками, следует добиваться *осмысленного усвоения понятий* учащимися. Для решения этой проблемы необходимо использовать на каждом уроке образцы рассуждения при выполнении грамматических заданий, опорные схемы, включающие поэтапное усвоение грамматического явления. При изучении теоретического материала учебника важно использовать развивающие возможности УМК, при планировании усвоения материала учащимися учитывать разные способы усвоения информации. Для этого целесообразно применять такие средства подачи нового материала, которые наиболее подходят к развитым способностям учащихся: схемы, аналогические цепочки, составление плана на основе тезисов, воображаемое рисование ситуативных фрагментов, творческое смысловое объяснение нового термина с учетом данных этимологии, проблемно-поисковые задания, направленные на самостоятельный поиск восприятия нового понятия. Это необходимо для определения частеречной принадлежности причастия, образования его форм, применения знаний в новой ситуации. Таким образом, разработанные нами типы аспектно-комплексных заданий обеспечивают достижение учащимися программного уровня владения языком на конкретном грамматическом материале и не нарушают структуру урока.

Рассмотрим использование типов грамматических заданий, формирующих грамматическую способность учащихся, на разных этапах изучения темы «Причастие». На этапе усвоения новых знаний необходимо научить учащихся осознавать новые термины, выявлять сходство и различие причастия от других частей речи на основе лексико-грамматических признаков, осознавать его мор-

фологические и синтаксические особенности, определять грамматическую форму, аргументировать выбор использования данной формы в тексте, понимать функциональную роль в тексте.

Таблица 1 – Усвоение новых знаний

| Виды заданий                                                                                                                                   | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Интеллектуальный компонент (развитие логического мышления)</b>                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Лексико-грамматические:<br>– сопоставление и обобщение лексико-грамматических признаков (причастия, прилагательного, глагола)                  | Сопоставьте слова, характеризующие предмет (телефон): <i>новый, красивый, черный, металлический, удобный, маленький и купленный, проданный, подаренный</i><br>Какой признак предмета обозначают данные слова? Относятся ли они к одной части речи? Можно ли выделить в данных словах общую морфему? Сделайте вывод о лексико-грамматических признаках причастия                                                                          |
| – сравнение и дифференциация сходных языковых явлений (омонимичные формы)                                                                      | Сравните слова: <i>блестящие</i> (способности), <i>блестящие</i> (на солнце очки). Можно ли утверждать, что данные слова принадлежат одной части речи?                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Грамматико-словообразовательные:<br>– составление алгоритмов (определение части речи, способа образования разных форм причастия)               | Составьте алгоритм определения частеречной принадлежности слова <i>раскрытая</i> (книга) на основе общих морфологических признаков, способа образования формы слова                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| – составление опорной схемы по выявлению грамматических признаков прилагательного и причастия, глагола и причастия                             | Установите графически сходство и различие прилагательного, причастия и глагола: <i>резаный, резной, резать</i> . Сравните словообразовательные модели слов <i>резаный и резной</i> , докажите, что страдательное причастие прошедшего времени сохраняет грамматические признаки исходного глагола                                                                                                                                        |
| <b>Языковой компонент (развитие грамматических умений и навыков)</b>                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Лексико-грамматические:<br>– осмысление в причастии грамматического значения, выделение соответствующих этому значению средств выражения формы | Определите часть речи следующих слов: <i>синеть, синеющий, синенький, синий, синька, синева, подсинить</i> . Какие лексические и грамматические признаки характерны для определения части речи?                                                                                                                                                                                                                                          |
| – выявление функциональной связи лексического значения слова и формы причастия                                                                 | Определите часть речи на основе лексико-грамматических признаков: <i>дремучий (лес), летучая (мышь), сыпучие (материалы), ползучие (растения), ползущий (жук), пахучий (цветок), пахнувший (раствор), горючие (вещества), горящие (огни)</i> . Все ли слова можно отнести к одной части речи только по морфемному признаку, только по вопросу?                                                                                           |
| Грамматико-словообразовательные:<br>– образование соответствующих форм причастия по аналогии, по заданному типу,                               | Восстановите пропущенные слова:<br><i>Берем глагол... спряжения... числа... времени... лица..., отбрасываем его..., присоединяем..., а затем прибавляем окончание...и получаем причастие <u>смотрящий</u></i>                                                                                                                                                                                                                            |
| – составление и замена словообразовательной цепочки по образцу,                                                                                | Образуйте страдательные причастия прошедшего времени по образцу: <i>прочитата-ть – прочита– – прочита-нн-ый; бить – би-т-ый.</i><br><i>Передать, нарисовать, услышать, шить, расчертить.</i><br>Укажите формообразующие суффиксы страдательного причастия                                                                                                                                                                                |
| – определение связи морфемного состава причастия с грамматическим значением                                                                    | Распределите суффиксы причастий по одному признаку. Сколько групп получилось? <i>-т-, -ащ-, -ем-, ви-, -нн-, -ущ-, им-, -ш-, -ем-, -енн-, -ом-, -ящ-, -ющ-</i>                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Грамматико-синтаксические:<br>–определение синтаксической роли причастия и причастного оборота в предложении                                   | В данных предложениях определите лексико-грамматическую зависимость причастия от главного слова: <i>На столе, недавно купленном в магазине, лежали подарки. В открытых коробках были мягкие игрушки, спортивные мячи.</i> Укажите синтаксическую роль причастия в предложении.<br>Определите различие в синтаксической роли причастий. <i>Хлюпающий нос предвещает начинающееся заболевание. Опоздавшие напишут диктант после уроков</i> |

Окончание табл. 1.

| Виды заданий                                                                                                                                                                                                         | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Грамматико-орфографические:<br>– усвоение грамматических категорий причастия (род, число, падеж), способствующих повышению орфографической грамотности                                                               | Найдите главное слово, задайте вопрос к причастию, выделите окончание причастия: <i>опоздавшего мальчика, к сидящей дочке, отвечающим учеником</i> и др.<br><br>Сравните написание окончания прилагательного и причастия в данных словосочетаниях: <i>светлым небом, светлеющим небом, поздним вечером, заходящим солнцем, о веселом воробье, о скачущем воробье</i> и т.д. Сформулируйте правило о написании безударной гласной в окончании причастия                                                                                                      |
| <b>Творческий компонент (развитие образного мышления)</b>                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Грамматико-синтаксические:<br>– морфолого-синтаксические преобразования и синонимическая замена грамматических форм в предложении (замена глагола на причастие, придаточного определительного на причастный оборот), | В данных предложениях замените глагол на соответствующее по грамматическим признакам причастие. Продолжите предложение, чтобы получился текст. <i>Радостные дети прибежали домой. Их развеселил маленький котенок. Он умывался лапками и чихал.</i> Изменился ли смысл высказывания?<br><br>Замените придаточные предложения причастными оборотами. Укажите грамматические признаки причастия:<br><br><i>Туман, который стелется по земле; тростник, который колеблется на ветру; птица, которая чистит клювом перышки; о собаке, которая лает на белку</i> |
| – определение функциональной значимости и стилистических возможностей причастия в тексте (наблюдение над текстами)                                                                                                   | Охарактеризуйте точность и выразительность используемых в данном предложении причастий для передачи характеристики животных, значимости природы для человека. <i>«У человека столько же мнения о влиянии природы на человека, сколько его у жеребенка, скачущего по зеленому лугу, у журавля, пляшущего и поющего на полянке, у годовалой лисицы, трепетно и осторожно нюхающей впервые из своей норы весенний волнующий воздух»</i>                                                                                                                        |

Методическая проблема постижения уровней языковых фактов в их новых связях решается последовательно: учитывается языковой исторический факт, затем языковая традиция, и выявляется тенденция к новому. Поэтому необходимо постепенно переходить от грамматического разбора слов, текстов в классе с помощью учителя к самостоятель-

ным грамматическим разборам дома, развивая навыки использования справочной литературы (словари, грамматики), что особенно важно на следующем этапе усвоения знаний. На этапе совершенствования знаний, умений и навыков грамматическое явление употребляется без языковой подсказки в соответствии с речевыми обстоятельствами.

Таблица 2 – Совершенствование знаний, умений и навыков

| Виды заданий                                                                                                                                                                                                  | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Интеллектуальный компонент (развитие логического мышления)</b>                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Лексико-грамматические:<br>– сравнение и дифференциация сходных языковых явлений (адъективация причастий),<br><br>– трансформация (замена, сокращение или расширение заданных грамматических структур в речи) | Запишите словосочетания в две колонки, опираясь на один из признаков причастия. Сколько способов решения имеет это задание?<br><br><i>Выделенное слово, расколотый орех, хохочущий ученик, сомневающийся читатель, забиваемый гвоздь, выросший цветок, размешанный раствор, залаявшая собака.</i><br><br>Преобразуйте отпричастные прилагательные в причастия: <i>жареная рыба, мороженые овощи, ломаный грош, стрелянный воробей, путанные объяснения, пареная репа</i> |

Продолжение табл. 2.

| Виды заданий                                                                                                                                                                                                                       | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Грамматико-словообразовательные:<br>– образование соответствующих форм причастия путём решения проблемной ситуации                                                                                                                 | Бесприставочные глаголы с суффиксом -ну- сохраняют его в причастиях: <i>глохнувший, лопнувший, мокнувший</i> . Проверьте по словарю, сохраняется ли данный суффикс в приставочных причастиях.<br><br>Проверьте по словарям, употребляются ли в настоящее время данные формы причастий:<br><i>Большая щука была совершенно здорова и даже не оцараплена. Тихо мигая, как бережно несомая свечка, затеплится на небе вечерняя звезда. Внес вчера наколонные дрова в дом. Мы побежали по дорожкам, покрытым упавшими листьями</i>                                                                                              |
| <b>Языковой компонент (развитие грамматических умений и навыков)</b>                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Лексико-грамматические:<br>– осознание синкретизма в изучении причастия (исторические изменения в фонетике, лексике, грамматике),                                                                                                  | Найдите в отрывке из произведения К. Паустовского однокоренные слова. Определите, какой частью речи являются однокоренные слова (дремучий, дремлющий)? « <i>Мы заводили разговор о старом народном выражении «дремучие леса». Мы восхищались точностью русского слова. Действительно, дебри как бы цепенели в дремоте. Дремали не только леса, но и целые ленивые лесные реки с красноватой водой. По берегам этих рек росли цветы – кукушкины слезы. В народе их называют «дремой».</i><br><br>Приведите примеры подобных омонимичных форм с суффиксами -уч-, -ющ. Почему слова с суффиксом -уч- являются прилагательными? |
| – изучение языковых явлений на основе взаимосвязи грамматики с языковыми подсистемами                                                                                                                                              | На основе данных примеров определите взаимосвязь грамматики и фонетики. Как влияет ударение на лексическое значение и грамматическую форму слова? <i>Истекийший</i> – окончившийся, прошедший (прилаг.); <i>истекийший период</i> . <i>Исте'кийший</i> – потерявший много чего-либо (прич.): <i>исте'кийший кровью</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Грамматико-словообразовательные:<br>– образование разных форм причастия по заданной модели, по образцу, по аналогии на основе грамматических категорий глагола (вид глагола, спряжение, переходность, настоящее, прошедшее время), | Образуйте страдательные причастия прошедшего времени с учётом неопределённой формы производящего глагола: пристрел-нный (пристрелять), (пристрелить),<br><br>недовеш-нный (не довешать), (недовесить), перекач-нный (перекачать), (перекатить)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| – выявление структурно-семантических связей в словообразовании причастия                                                                                                                                                           | Восстановите пропущенное звено в образовании грамматической формы причастия:<br><i>Простаивать – простаивающий.</i><br><i>Клеить – отклеить – отклеивающий.</i><br><i>Убирают – убранный</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Грамматико-синтаксические:<br>– построение (конструирование) словосочетаний, предложений с причастием и причастным оборотом (по схеме, по образцу, по заданному началу)                                                            | Найдите подчинительную связь причастие (главное слово) + существительное: а) <i>замерзающее озеро</i> ; б) <i>замерзающее навеки</i> ; в) <i>замерзающий от холода</i> ; г) <i>замерзающее весной</i> ; д) <i>замерзающее и холодное</i> .<br><br>Вставьте подходящие по смыслу причастия или причастный оборот в предложение. Какова синтаксическая роль причастного оборота в предложении?<br><i>Хорош осенний лес, . На ... веточках последние дары уходящей... красоты. Приятно пройти по ...дорожкам, подышать ...воздухом</i>                                                                                         |
| Грамматико-орфографические:<br>– усвоение грамматических категорий причастия (вид, время, залог), способствующих повышению орфографической грамотности                                                                             | Различные виды диктантов (тренировочных, выборочных, графических, словарных, объяснительных, предупредительных), насыщенных орфограммами: не с причастием, суффиксы в разных формах причастий и др.<br><br>Образуйте от глаголов все возможные формы причастий: <i>замечать – заметить, строить – построить, переживать – пережить</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |



Окончание табл. 2.

| Виды заданий                                                                                                                                     | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Творческий компонент (развитие образного мышления)</b>                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Грамматико-синтаксические:<br>– самостоятельное конструирование высказывания или текста, стилистически оправданное употребление в нём причастия, | Составьте из разрозненных словосочетаний текст, отражающий впечатление от репродукции картины И. Левитана «Золотая осень»:<br><i>завороженные золотым дождем, стога сена, почерневшие, скужающие, знакомые с детства вещи, помутневшие, посветлевшие от сырости реки, радость бытия, печаль расставания, березки, обласканные ветром, убаюканные ветром, пейзаж средней полосы России</i> |
| – составление лингвистического текста на основе грамматических признаков причастия                                                               | Сочините лингвистическую сказку о причастии на тему «Почему у Причастия больше всех «родственников»?»                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Работа по систематизации и повторению грамматического материала позволяет обобщить грамматические знания, восстановить грамматические парадигмы, что способствует лучшему запоминанию, более глубокому пониманию грамматических явлений, обогащению речевого опыта учащегося. При повторении причастия необходимо об-

ратить внимание на типичные ошибки учащихся в употреблении причастия в разных видах речи, на фонетические, лексические, морфологические, грамматические, синтаксические нормы употребления в речи причастных форм и конструкций, на обогащение синтаксического строя речи учащихся этими языковыми средствами.

Таблица 3 – Повторение изученного

| Виды заданий                                                                                                                          | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Интеллектуальный компонент (развитие логического мышления)</b>                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Лексико-грамматические:<br>– перенос логических операций с одного языкового явления на другое                                         | С какой формой глагола <i>вдохновлять</i> совпадает образованное от него краткое страдательное причастие настоящего времени?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Грамматико-словообразовательные:<br>– образование причастия по усложненной модели                                                     | Назовите одну из форм причастия, если известно, что а) подобную модель можно образовать от качественного прилагательного, б) её имеют только страдательные причастия                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Языковой компонент (развитие грамматических умений и навыков)</b>                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Лексико-грамматические:<br>– осознание явлений лексической и грамматической омонимии                                                  | Укажите общие признаки слов, объединенных в группы: 1 группа – <i>выдвинут, обманут, покинут, проникнут, тронут</i> ; 2 группа – <i>выловят, обойдут, переделают, приготовят, помогут</i> . Какое языковое явление представлено в примерах?                                                                                                                                                                                                                                |
| Грамматико-словообразовательные:<br>– образование причастий от глаголов (разных видов, разноспрягаемых, типа обессилеть и обессилить) | Определите влияние лексического значения глагола на образование действительного причастия прошедшего времени: <i>человек, обессиливший от ходьбы, солдат, обессиливший противника</i> .<br>С каким грамматическим явлением связаны ошибки в образовании форм причастий: <i>небьющее стекло, трудящие массы, млекопитающееея</i> ?                                                                                                                                          |
| Грамматико-синтаксические:<br>– определение синтаксической роли причастия в предложениях с учётом его грамматической формы            | Определите синтаксическую роль страдательного причастия в данных предложениях: <i>Комната уютна, вымыта. Уютная, вымытая комната всем понравилась</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Грамматико-орфографические:<br>– овладение грамматическими категориями, способствующими повышению орфографической грамотности         | Найдите «третий лишний»: а) жареная картошка, решенная задача, квашеная капуста, б) неслыханная дерзость, невиданная красота, неизученный текст.<br>Найдите в приведенных ниже предложениях ошибку, определите ее тип: 1) орфографическая, 2) пунктуационная, 3) речевая, 4) грамматическая.<br><i>Мальчишки, борющиеся на затененной поляне, расцепили объятия, схватили спрятавшиеся в тени корзины с еще не высохшими от росы груздями и бросились бежать к деревне</i> |

Окончание табл. 3.

| Виды заданий                                                                                                                                        | Примеры заданий                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Творческий компонент (развитие образного мышления)</b>                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Грамматико-синтаксические:<br>– морфолого-синтаксические преобразования и синонимическая замена грамматических форм в предложении;                  | Замените, где возможно, глаголы на причастные обороты. Как изменился получившийся текст? Какова функция причастий в описании природы? <i>Нет ничего краше осеннего леса. Он освещается лучами солнца и поражает невиданной красотой. Лиственные деревья ещё не сбросили своих уборов, радуют глаз темно-багровыми, ярко-зелёными, багряными, необыкновенными красками. Всё будто выстлало пестрым ситцем</i> |
| – редактирование текста (работа с речевыми, грамматическими ошибками, связанными с употреблением причастия и причастного оборота в письменной речи) | Исправьте речевые ошибки в этих предложениях. Почему они возникли?<br><i>Ученик, сумеющий одержать победу на олимпиаде, на каникулах поедет в Москву.</i><br><i>Каждый, пожелавший бы дежурить в классе, получил бы освобождение от урока физкультуры</i>                                                                                                                                                    |

Для контроля по теме «Причастие» кроме традиционных его видов (словарный диктант, диктант с грамматическим заданием, грамматический разбор, речевой практикум, выборочный диктант, грамматический анализ омонимичных форм, компьютерная программа по русскому языку «Фраза») можно использовать готовые тестовые задания (Универсальное учебное пособие «Русский язык: Полный школьный курс» под ред. О.Л. Соболевой содержит разноуровневые тестовые задания по морфологии для 5–11-х классов) или составленные учителем.

Таким образом, применение разных типов грамматических заданий развивает способность учащихся совершать мыслительную операцию абстрагирования для осмысления грамматических единиц, а также средств выражения грамматических категорий; применять грамматические явления в речевой практике для решения новых коммуникативных задач в устной и письменной речи; использовать грамматические знания для формирования орфографических, пунктуационных, речевых навыков и культуры речи.

#### Библиографический список

1. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку [Текст] / С.Ф. Жуйков. – М., 1979. – 212 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 399–400.

O.N. SVECHNIKOVA

#### THE TYPOLOGY OF GRAMMAR TASKS FORMING GRAMMATICAL SKILLS IN STUDIES OF “PARTICIPLE”

*The typology of grammar tasks is directed to the practical usage of the theoretical knowledge on the basis of Grammar interaction with other language systems. It contributes to development of grammatical know-how and improves oral and written language skills in the different stages of learning “Participle” for comprehensive school 7 th graders.*

**М.С. СЕМЧЕНКО**, соискатель кафедры социальной психологии и акмеологии Орловского государственного университета  
Тел. 8-953-610-57-23, 48-05-00; bond.maria@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ ПО ОТНОШЕНИЮ К ПРЕДСТАВИТЕЛЮ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА

*Представлены результаты теоретического анализа проблемы стратегии поведения в конфликте. Показано, что поведение мужчин и женщин специфично в одних и тех же ситуациях. Обоснована актуальность данной проблематики на теоретическом и прикладном уровнях исследования. Обосновано, что практическая значимость определяется запросами современного общества.*

*Ключевые слова:* конфликт, стратегии поведения, детерминанты, гендер, пол.

На протяжении многих лет проблема конфликтов остается актуальной как в популярной, так и в научной литературе. Публикуется большое количество разнообразных изданий по их разрешению, объясняются причины, последствия, специфика и прочие аспекты. Все это указывает на то, что проблематика конфликта остается актуальной, высока ее практическая и теоретическая ценность.

Во многом приоритетность обозначенной проблемы определяется феноменологией конфликтов: они охватывают все сферы жизнедеятельности людей, всю совокупность отношений; являясь частью социальной системы, конфликты совершенно естественны в своем проявлении, представляют собой одну из форм нормального человеческого взаимодействия. В связи с этим в последнее время актуализируется тенденция подхода к конфликту как к явлению социального взаимодействия, при этом он выступает как норма социального бытия (Н.В. Гришина, А.Л. Журавлев, Л.А. Петровская, Б.И. Хасан и др.).

Конфликт не только рождается из противоречий, но и представляет собой явление неоднозначное, амбивалентное, имеющее как конструктивные, так и деструктивные стороны. Основная трактовка сути конфликта, а также акцент на те или иные его аспекты ведется в зависимости от основных идей теоретического направления или концепции. К анализу конфликта прямо или косвенно обращаются представители различных направлений психологии: в психоанализе и психодинамических подходах (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм), в гуманистическом направлении в психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй), в русле культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в исследованиях продуктивного (творческого) мышления (Н.Г. Алексеев, Я.Л. Пономарев, Н.Е. Веракса, Е.С. Ермакова, В.Т. Кудрявцев), а также в рамках социально-психологической традиции (Н.В. Гришина, А.И. Донцов, Т.А. Полозова, М.М. Рыбакова и др.).

Определяя явление конфликта, исследователи освещают различные его аспекты: типологию, структурные элементы, динамику, детерминанты (Б.И. Хасан, Л.А. Петровская, А.Л. Журавлев, Г.И. Козырев, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Н.В. Гришина, С.М. Емельянов, А.С. Кармин, Н.В. Крогиус и др.). Особое внимание уделяется изучению стратегий поведения в противоречивой жизненной ситуации (И. В. Грошев

(1996), М. А. Круглова (1999), И. М. Никольская (2001), Ю. М. Чуйкова (2001)).

Стратегия поведения в конфликте рассматривается как ориентация личности (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта [1, с. 258], которая реализуется через различные тактики, понимаемые как “совокупность приемов воздействия на оппонента, средство реализации стратегии” [1, с. 265]. Разница данных понятий состоит в том, что тактическое действие эффективно в конкретной ситуации, конкретном случае, а стратегия связана с более стабильным аспектом личности и представляет собой более широкое понятие [8, с. 95]. Соответственно тактики определяются ситуационными факторами, а стратегии – особенностями самого человека.

В научной литературе имеются попытки проанализировать индивидуально-психологические и социально-психологические детерминанты стратегий конфликтного поведения (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Л.А. Петровская, А.С. Кармин, Т.В. Бендас и др.).

Поведение человека в конфликте имеет свою специфику в различных ситуациях, единого шаблона нет и не может быть. Это определяется множеством факторов: уровнем развития умственной сферы, эмоциональным отношением к партнеру, возрастом, культурными особенностями, а также множеством других детерминант, которые могут совершенно по-разному отражаться на поведении людей в случае столкновения интересов. Мы считаем, что пол как фактор, влияющий на поведение человека в конфликте, является наиболее ярким и интересным для изучения.

Интерес к особенностям поведения в конфликте между мужчиной и женщиной не случаен. Современный мир характеризуется многочисленными изменениями в самых различных сферах общества. Темпы технологического, экономического, политического развития, огромные объемы информационных потоков, социальные изменения отражаются на формах традиционного социального взаимодействия между мужчинами и женщинами, что определяет активное внимание в науке к проблематике межполовых отношений. Наблюдается рост гендерных исследований в психологии (Т.В. Бендас, М.В. Буракова, Р.Г. Гаджиева, Н.В. Жиглас, А.Г. Иванова, И.С. Клецина, Н.Н. Коростылева, О.Н. Кричевская, Л.Н. Ожи-

гова, Т.М. Панкратова, Е.С. Соколова, Г.В. Турецкая, В.П. Фоминых, И.П. Хабаров, Н.С. Цикунова, А.В. Чернобровкина, А.Е. Чирикова и многие другие).

Необходимо отметить, что в психологии принято дифференцировать понятия “пол” и “гендер”. Первое используют для указания на анатомо-физиологические особенности людей. Как правило, «гендер» используется для обозначения культурных характеристик мужчин и женщин. Данные понятия позволяют отделить природное от приобретенного культурного в человеке [2].

Психологами путем теоретических и эмпирических исследований выявлено, что личностные качества мужчин и женщин специфичны. В многочисленных исследованиях находят свое подтверждение типично мужской и типично женский образы (Вем S.L., 1974). Так, женщинам приписывают склонность к концентрации на чувствах, высокую экспрессивность, направленность на межличностное общение. Мужчины, наоборот, более скупы на эмоциональные проявления, доминантны, ориентированы на инструментальность в коммуникативном процессе [7].

Конфликты также возникают на фоне потребности в перераспределении традиционных женских и мужских ролей. К примеру, мужчины имеют установки на традиционный тип семейных отношений в быту, а женщины чаще склоняются к такому типу распределения ролей в семье, при котором семейные обязанности делятся поровну между мужем и женой либо распределяются в зависимости от сложившейся ситуации [3].

Природа различий объясняется как врожденными качествами, так и влиянием социальных факторов, процессом полоролевой идентификации, культурными традициями в обществе.

Анализ гендерных основ поведенческих предпочтений в ситуации конфликта представлен как в работах зарубежных (С. Кросс и Л. Мэдсон, (1997), Г. Фейрхерст (1993), Д. Айвей и К. Коноли (1994), Т. Армстронг (2001) и др.), так и отечественных исследованиях психологов (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов (2002), Т.В. Бендас (2005), Д.Л. Моисеев (1993), Е.А. Тарасова (2002), В.В. Гулякина (2009) и др.).

С изменением социально-экономических условий, особенностей профессиональной деятельности, жизненных приоритетов меняются традиционные роли, которые долгое время были типичны для



мужчин и женщин. Женщины с успехом реализуют себя в управленческой, военной сфере, а мужчины вполне могут вести домашнее хозяйство, заниматься воспитанием детей. По данным исследований (Разумникова О.М., 2004), маскулинные и феминные качества меняются в зависимости от вида деятельности.

По данным Д. Гутманна (D. Gutmann, 1975), А.К. Канатова (2000), стратегии поведения мужчин и женщин не одинаковы на протяжении жизни, а сменяются на определенных возрастных этапах.

Выделяют различные детерминанты специфического поведения в конфликте. Так, исследования показывают, что поведение в конфликте зависит от типа эмоциональных реакций человека (Р.А. Березовская, 2001; И.В. Грошев, 1996; С. Нолен-Хоксма, 1990), специфики жизненных приоритетов (Ю.М. Чуйковская, 2001, И.В. Грошев, 1996, И.М. Никольская, 2001, Р.А. Березовская, 2001).

Характерные для каждого пола особенности могут выступать базой взаимного непонимания, расхождения интересов, ценностей и подходов в разрешении возникших проблем, провоцируя возникновение или дальнейшее развитие конфликта (Т.В. Бендас, И.К. Каширская, И.С. Клецина, А.С. Кармин, Е.А. Тарасова, А.И. Ташева, В.Н. Кириллина и др.).

Поведение человека в конфликтной ситуации зависит также от эмоционального отношения к другому человеку, особенностей видения причин разногласия и ситуации в целом. Интимно-личностная, семейно-бытовая и профессиональная сферы жизнедеятельности выступают основой для общения и взаимодействия мужчин и женщин. Психологический климат внутри семьи имеет важное значение для самочувствия человека в целом. Домашние трудности, отсутствие понимания и поддержки между близкими провоцируют и усугубляют конфликты в профессиональной деятельности. Практическая значимость изучения проблемы поведения в конфликтной ситуации состоит в направленности на укрепление межполовых отношений на рабочем месте и внутри семьи. Особенно это актуально в свете проводящейся политики улучшения демографической ситуации в стране, а также экономических трудностей последних лет, провоцирующих конфликты.

В настоящее время в обществе мужчина и женщина могут реализовывать себя в карьере, имея

практически равные шансы. Несмотря на широкие возможности, они имеют типичные для каждого пола особенности, полоролевые стереотипы, во многом определяющие их поведение. На современном этапе развития психологии необходимо получение новых знаний в области разрешения конфликтных ситуаций между мужчинами и женщинами не только в бытовых ситуациях, но и на рабочем месте. По мнению В.В. Гулякиной, умение работать с конфликтами является важнейшей составляющей коммуникативной компетентности личности, которая включает в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте, а также умение адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [4].

Проблема конфликта в системе отношений мужчина – женщина существовала всегда, но, несмотря на имеющуюся теоретико-прикладную базу, теоретическая информация не систематизирована, эмпирические данные не предоставляют технологий для решения практических проблем.

Мы предполагаем, что стратегии поведения в конфликте у представителей разного пола специфичны. Ориентация на ту или иную стратегию в условиях конфликтного взаимодействия зависит от множества детерминант (К.А. Абульханова-Славская, 1991; А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2002; Н.В. Гришина, 2004; В.В. Столин, 1983; Б.И. Хасан, 2003; Л.А. Петровская, 2007 и др.). Путем теоретического анализа мы выделили личностные детерминанты стратегии поведения в конфликте, среди которых уровень конфликтности личности, её ценности, направленность, самоотношение и представление о себе в ситуации конфликта.

При подборе диагностического аппарата для изучения стратегий поведения в конфликте мы опирались на основные принципы психологии – принципы системности и единства сознания и деятельности. Диагностику основной линии поведения человека в ситуации конфликта планируется осуществить посредством опросника К. Томаса “Предпочитаемые стратегии поведения в конфликте” в адаптации Н.В. Гришиной, а также методики В.А. Хащенко “Типология поведения личности в конфликте” (адаптированный В.А. Хащенко вариант интерпретации по опроснику К. Томаса).

Для изучения внутренних, личностных причин проявления определенной стратегии в конфликте подобран следующий методический блок: ориен-

тационная анкета Б. Басса, опросник С.С. Бубновой (Методика “Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности”), методика по изучению самоотношений (МИС) В.В. Столина, тест Лири по изучению межличностных отношений. Нами составлен опросник, направленный на выявление предполагаемых типов поведения по отношению к представителям противоположного пола в зависимости от валентности эмоционального отношения.

Методический блок позволяет изучать предполагаемое поведение субъекта. С целью изучения реального поведения в конфликте планируется проведение социально-психологического эксперимен-

та, в котором в ситуации межличностного взаимодействия искусственно создается конфликтная ситуация.

Изучение стратегий поведения в конфликте по отношению к представителю противоположного пола и их личностных коррелятов на современном этапе социально-экономического развития общества приобретает практическую значимость. Полученные данные могут использоваться в семейном консультировании, в разрешении конфликтов в организациях, проведении коммуникативных тренингов, для людей, работающих с персоналом, для работы с людьми, испытывающими трудности в общении.

#### Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
3. Гендерная психология и направления ее развития // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клещиной. – СПб., 2003. – 480 с.
4. Гулякина В.В. Конфликтология. Психология конфликта. – Орел: ОГУ, 2009. – 328 с.
5. Кириллина В.Н. Конфликтология гендера: учебное пособие. Гос. ун-т Высш. шк. экономики. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 364 с.
6. Кириллина В.Н. Гендерный конфликт в условиях социально-политической трансформации российского общества // Прикладная психология и психоанализ. – 2004. – № 2. – С. 69–79.
7. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
8. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

SEMCHENKO M.S.

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A PROBLEM STRATEGY OF BEHAVIOR OF DIFFERENT SEX INTERLOCUTORS IN A CONFLICT

*Herewith are presented the results of an analysis of strategies of conflict behaviour. On the basis of this analysis it is identified that behaviour is gender specific. The theoretical and practical importance of this finding is being examined and proved. The practical importance is defined by the demands of modern society.*

*Key words: conflict, strategies behavior, determinants, gender, sex.*

**Н.В. СЕРДЮК**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
психологии, педагогики и организации работы с кадрами  
Академии управления МВД России  
Т. 8-906-724-41-10; [natalyaserduk@inbox.ru](mailto:natalyaserduk@inbox.ru)

## ПЕДАГОГИКА ПОНИМАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

*В статье рассматривается концепция педагогики понимания в органах внутренних дел, положенная в основу профессионального взаимодействия руководителя и сотрудников.*

*Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, диалог, понимание, профессиональная деятельность, личностно ориентированное содержание взаимодействия, понимающий контекст.*

Содержание профессиональной деятельности руководителя органа внутренних дел – часть социально-педагогического опыта, изоморфная профессиональной культуре. Оно фиксируется в управленческих текстах профессиональной культуры (распоряжениях, приказах, программах и др.). Содержание профессиональной деятельности, исходя из ее задач, будет преобразовано конкретным руководителем и подчиненным сотрудником в содержание профессионального взаимодействия. Содержание профессионального взаимодействия включает в себя субкультуру непосредственных участников этого процесса. Очевидно, что содержание профессиональной деятельности не тождественно содержанию профессионального взаимодействия. Содержание профессиональной деятельности анонимно, стандартно, статично, внелично. Содержание профессионального взаимодействия всегда личностно, создается «здесь и сейчас» в конкретной профессионально-педагогической ситуации именно этими сотрудниками и конкретным руководителем.

*Содержание профессионального взаимодействия сотрудников органов внутренних дел* – результат корреспондирования профессиональной культуры (содержания профессиональной деятельности) и субкультур непосредственных участников педагогического процесса.

До начала живого педагогического процесса результата профессионального взаимодействия не существует, ему еще предстоит быть созданным в этом процессе, выступить продуктом встречи различных культур.

*Содержание профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел* часто представлено текстами профессиональной культуры (рапорты, приказы, распоряжения и др.). Однако не всякий текст профессиональной культуры становится текстом педагогическим по сути. Педагогическим этот текст станет для конкретного сотрудника при условии, что перед ним не безлично-вещная информация, а послание автора текста – руководителя, который ожидает прежде всего нравственной встречи со своим читателем-сотрудником. Именно поэтому стало возможным и особую педагогическую ценность приобрело Обращение министра внутренних дел Российской Федерации генерала армии Р.Г. Нургалиева к сотрудникам органов внутренних дел и военнослужащим внутренних войск № 1/5758 от 1 августа 2005 г., основанное на реанимации нравственных начал в профессиональной деятельности. Именно «обращение», а не приказ, распоряжение и пр. По существу этот герменевтический опыт является пока уникальным, никем не по-

вторенным в управленческой деятельности высшего звена Министерства внутренних дел Российской Федерации.

«Готовых» управленческих текстов, как и «готовых» управленческих решений как таковых, не существует. Есть тексты – звенья, фрагменты профессиональной культуры (их подборка, содержание, оформление отражают также и педагогическую культуру руководителя или ее отсутствие), которым суждено стать стратегической или тактической основой в процессе взаимодействия конкретных сотрудников и конкретного руководителя. Не существует (во всяком случае, до начала процесса профессионального взаимодействия) исчерпывающего перечня профессиональных задач и их сборников. Текстам еще предстоит быть переведенными на язык внутренней ментальной речи непосредственными участниками процесса профессионального взаимодействия, еще появятся собственные вопросы, означающие понимание сотрудником конкретной профессиональной ситуации.

Руководитель вносит в содержание профессиональной деятельности свое видение, свое эмоционально-ценностное отношение, сомнения, свои вопросы, находит в этом фрагменте профессиональной культуры собственные мысли. Обращаясь к сотрудникам, он создает предпосылки для построения «живого» знания, актуализирует их профессиональный и жизненный опыт, создает условия для его обогащения, организует совместную работу по осмыслению содержания профессиональной деятельности.

Дидактический контекст создается руководителем и сотрудниками на этапах опосредованного и непосредственного взаимодействия. Результатом опосредованного взаимодействия выступает сценарий предстоящего профессионального поступка, вызревшее управленческое решение, включающее преобразованный руководителем фрагмент содержания профессиональной деятельности и отражение его профессиональной культуры. За этим преобразованием скрыты предыстория отношений руководителя и сотрудников, их предполагаемые представления о данной теме, задачи, которые для себя поставил руководитель, понимание им места данного управленческого решения в структуре профессиональной деятельности. Сценарий предстоящего управленческого решения (педа-

гогический алгоритм преобразования содержания профессиональной деятельности в содержание профессионального взаимодействия: конкретное поручение сотруднику и пр.) – следствие заочного участия сотрудников в его очной разработке руководителем. Этот сценарий включается в понимающий контекст очного (на совещании, коллегии, например) взаимодействия руководителя и сотрудника и претерпевает изменения, корректируется в процессе профессиональной деятельности.

*Понимающий контекст в профессиональных отношениях* – результат деятельности руководителя и сотрудника, отражающий сложное диалогическое взаимодействие своего и чужого профессионального опыта, слова и действия, мысли и чувства на разных педагогических уровнях осмысления. Он предполагает создание «встречных» текстов, поиск собственных смыслов, корректирует дидактический контекст [4, 31].

К продуктивному взаимодействию призывает сотрудника и опыт эффективного руководителя. Как посредник между миром профессиональной культуры и субъективным миром сотрудника, эффективный руководитель-педагог персонифицирует знание и оформляет жизненным контекстом.

Чтобы обеспечить понимание, т. е. превращение «чужого» знания в «свое», руководителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания профессиональной деятельности, но и его смысл в профессиональном контексте и в связи с другими элементами социального опыта: знаниями, умениями, навыками, опытом профессиональной деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений сотрудников, т. е. профессиональным диалогом.

*Диалог и понимание* – вот что сегодня необходимо органам внутренних дел на современном этапе, чтобы быть эффективными, по-настоящему выполнять социально-обслуживающую функцию по отношению к населению.

Подлинно диалогическое взаимодействие «руководитель–сотрудник» способно обогатить процесс профессиональной деятельности особым смысловым отношением, наполнить его действительно *личностно ориентированным содержанием*. Через понимание руководитель включает



себя в культуру сотрудника, во взаимодействии духовно обогащаются оба, созидая себя и друг друга.

Сегодня подлинное понимание как способ становления руководителя в ареале профессиональ-

ной культуры является условием существования и развития профессиональной культуры в целом и самого руководителя в частности, культуры эффективных взаимоотношений и взаимодействия с коллегами, с гражданским обществом [5, 4].

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Кузнецов А.И. Герменевтика и гуманитарное познание – М., 1991.
3. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика. – М., 1995.
4. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. – М., 2007.
5. Сердюк Н.В. Педагогическая герменевтика в деятельности руководителя органа внутренних дел. – М., 2008.

N.V. SERDUK

*The article concerns the concept of pedagogic of understanding implemented in the activities of the interior bodies leader, its principles, forms and methods as well as its techniques and means to achieve high results in operational activity.*



**С.П. СОРОКОУМОВ**, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
кафедры почвоведения прикладной биологии Орловского  
государственного университета  
Тел. (4862) 74-51-98; sorokoumov57@mail.ru

## СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Традиционная концепция обучения и образования, базирующаяся на простой передаче суммы знаний, умений и навыков, сменяется новой, выдвигающей на первый план формирование активного запаса ключевых компетенций обучающихся на основе их самостоятельного творчества.*

*Ключевые слова: высшее профессиональное образование, реформирование системы профессионального образования, ключевые компетенции обучающихся.*

Ситуация в научно-педагогическом пространстве России за последнее десятилетие коренным образом изменилась: если долгое время Академия образования была единственным крупным научным центром, осуществляющим фундаментальные и прикладные исследования в области образования, то сегодня эта монополия утрачена [Новиков, 2003]. Реальную конкуренцию ей составляют университеты, не только столичные, но и расположенные в областных центрах. Они мобильны, успешно работают на рынке образовательных услуг и технологий, вкладывают значительные средства в развитие образования, обладают большим и постоянно растущим научным потенциалом, активно проводят междисциплинарные исследования в области образования, являются динамичными, самоуправляемыми инновационными системами. Существующее многообразие парадигм университетского образования, моделей университета, принципов управления и организации свидетельствует о поиске новых форм в высшем образовании, которые могут способствовать сохранению за университетами ведущего места в процессе производства и распространения знания, обслуживания окружающей социокультурной среды, современного общества.

В России начала XXI века в систему высшего профессионального образования входят классические университеты и профильные (специализированные) вузы, и соответственно выделяют университетское и неуниверситетское образование. Согласно определению «университет – это образовательное учреждение высшего профессионального образования, деятельность которого направлена на развитие образования, науки, культуры путём проведения фундаментальных научных исследований и обучения на всех уровнях высшего профессионального, послевузовского образования по широкому спектру естественнонаучных, гуманитарных и других направлений науки, техники и культуры. В рамках МСКО (Международная стандартная классификация образования) нет чёткого определения термина «университет», так как по мере диверсификации образовательных учреждений границы между университетским и не-университетским обучением становятся всё более и более размытыми» [Вишнякова, 1999: 345].

За долгий период своей истории университеты претерпели и продолжают претерпевать значительные изменения, к которым их побуждают и постоянно трансформирующиеся потребности общества, и внутренняя логика развития человеческого познания.

Однако на протяжении веков неизменной по сути остается их главная миссия – обучение интеллектуальной деятельности как профессии, воспитание интеллектуалов-профессионалов на основе постоянного приращения научных знаний.

Сформировавшийся в последние двести лет в Европе тип университета в основе своей развивает идеи Гумбольдта об исследовательском университете. Поиск истины в процессе исследований, передача и распространение ее в процессе обучения, формирование личности с высокой интеллектуальной культурой в процессе воспитания – основные задачи университета. Все эти три задачи тесно взаимосвязаны. В настоящее время существенно выросла роль знаний и информации в социально-экономическом развитии цивилизации, произошло их превращение в один из ключевых факторов экономического благосостояния и конкурентоспособности, в свою очередь, вызвавшее бурный рост информационно-телекоммуникационных технологий, позволяющих с невиданной ранее скоростью распространять новые знания, способствующие глобализации мировой экономики, вызывающие изменения на рынке труда. Активно внедряемые наукоемкие технологии качественно изменяют требования к университетам и побуждают их, при сохранении основной целевой ориентации, к существенной трансформации своей деятельности и организационных структур, освоению новых функций. Сейчас экономике требуются не безликие, бездумные исполнители, стоящие у конвейера, а творчески мыслящие, активные специалисты, постоянно пополняющие свои знания для ускоренного освоения новых поколений техники и производственных процессов.

От менеджеров и наемных работников требуются большие познавательные способности, экономика становится все менее «машинно-интенсивной» и все более «знание-интенсивной» [Атоян, 2001, 2005]. Растущая экономика постиндустриальной эпохи требует высококвалифицированных специалистов, обладающих разносторонними навыками и повышенными способностями к быстрому обучению и адаптации, что обуславливает необходимость не просто учиться, а «постигать сам процесс обучения и снова и снова адаптироваться и созидать».

Основные характеристики новой техноэкономической парадигмы, названной информационно-технологической: информация как предмет, а не толь-

ко как средство труда, всеохватность эффектов новых технологий, их сетевая логика, гибкость процессов, организаций и институтов, порождаемая гибкостью информационных технологий, технологическая конвергенция [Ходжсон Дж., 2001: 32–45] – закономерно приводят к тому, что производственные процессы и продукты во многих отраслях становятся все более сложными и высокотехнологичными. А это значит, что и процесс подготовки специалиста в университете также должен стать информационно-технологическим, включающим научные знания и знания технологии производства.

Важность научных знаний в этом процессе настолько велика, что две ранее самостоятельные сложные системы – «наука» и «производство» – объединяются в единую более крупную систему «наука – производство» – сложную эволюционирующую систему с высокой интенсивностью накопления и применения новых знаний. По мнению Р. Стронгина и Г. Максимова (2005), «важное место отводится задаче интеграции науки, образования и инновационной деятельности как одному из решающих факторов развития экономики и общества, основанных на знаниях» [Стронгин, Максимов, 2005: 3–14].

В результате традиционная концепция обучения и образования, базирующаяся на простой передаче суммы знаний, умений и навыков, сменяется новой, выдвигающей на первый план формирование активного запаса ключевых компетенций обучающихся на основе их самостоятельного творчества [Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П., 2005, 2009]. На современном этапе развития общества вообще и университетского образования в частности недостаточно формировать лишь ЗУН, которые сами по себе слишком незначительны и не могут удовлетворить требования современного производства (школы) – мобильно и гибко организовывать и решать производственную ситуацию. В настоящий момент важно не только обладать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных цивилизацией огромных хранилищах информации [Андреев, 2005: 20]. Это возможно, если обучение осуществляется высокопрофессиональными педагогами, участвующими в научных исследованиях в соответствующих областях, и это означает, что подготовка

специалистов, особенно высшей квалификации, должна проходить не только на лекциях в университетских аудиториях, но и при практической работе в исследовательских подразделениях, инновационных фирмах, производящих высокотехнологичную продукцию. В то же время полученные знания быстро устаревают, и процесс образования должен продолжаться постоянно, на протяжении всей человеческой жизни. Высшее образование можно понимать как начальную подготовку человека к участию в современной производственной деятельности путем вооружения его соответствующими компетенциями. Обычно в рассуждениях о высшем образовании упор делается на формирование научного взгляда, основанного на знании законов природы и общественного развития, а также на профессиональную подготовку [Завражнов, Абдыров, 2006: 39]. Так возникли и развиваются две тенденции профессионального образования, характерные для эпохи перехода к постиндустриальному обществу, – интеграция всех его уровней (начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовской профессиональной подготовки и переподготовки) и развитие системы многоступенчатого профессионального образования, а также различные формы производственно-вузовского обучения, когда в течение всего периода подготовки или начиная со времени специализации студенты чередуют учебу с работой в научных и производственных подразделениях университета [Беляева, 2002; Ткаченко, 2006]. В своём исследовании, поднимая проблемы высшего образования, мы будем традиционны и рассмотрим лишь непрерывную профессиональную подготовку в университете.

Новое качество обучения стало основным направлением модернизации вузовской системы образования, стимулирующим университеты на интенсивные поиски эффективных методик и технологий обучения. Общество перед высшим профессиональным образованием обозначило гуманистическую парадигму, ориентированную на модель устойчивого развития, на самооценку личности, на гуманное отношение к человеку и природе, на отражение в образовательном процессе закономерных тенденций развития образования: фундаментализации и технологизации, усиления интеграции и углубления его дифференциации. В этих условиях очевиден приоритет прогрессивных педагогических идей, новых моделей обучения и совре-

менных технологий управления качеством образовательных процессов, модернизации вузовской системы профессионального образования.

В процессе модернизации образования и профессионально-методической подготовки специалистов на первое место выдвигается образовательная система как методолого-теоретическая база, служащая студенту в качестве образца в решении сложных теоретических и практических задач профессиональной подготовки. Для этого внедряются различные педагогические инновации, ключевыми признаками которых являются: 1) познание будущего мира и созидание настоящего; 2) теория практики; 3) допустимость множества вариантов при решении образовательных задач; 4) множественность критериев оценки (правильность, полезность, безопасность, эффективность, духовность) при анализе результатов; 5) гармоничное соразвитие человека с окружающим миром. Этого же от российской высшей школы требует и участие в Болонском процессе. Однако научно-педагогическая общественность, голосующая за изменение российского образования в целом, в этом вопросе разделилась на три группы. Одни придерживаются мнения о скорейшем переходе на европейскую систему профессионального образования [Шукшунов, Взятыхшев, Савельев, Романкова, 1994; Байденко 2003], другие [Сенашенко, Ткач, 2004; Грызлов, 2005] предлагают поэтапное вхождение в европейское образовательное пространство, третьи рассуждают о самобытности российского образования [Диев, 2004; Горбачев, 2006]. Однако нужно всем нам учитывать, что участие России в Болонском процессе может иметь как положительные, так и отрицательные последствия, так как Болонские преобразования – явление сугубо европейское, а их результатом должно стать разрешение ряда проблем, главным образом экономического характера, с которыми столкнулись ведущие страны Центральной Европы. Российскому же образованию, имеющему многовековую историю и сложившиеся традиции, при вхождении в общее европейское образовательное пространство важно интегрироваться, не потеряв своей самобытности.

В конструктивном аспекте проблема реформирования высшей школы рассматривается с позиций стратегии (определение долгосрочной политики, целей, концепции реформы и т.п.) и тактики



(пересмотр содержания, поиск инновационных технологий, изменение организационно-управленческой структуры высшей школы и т.д.). Что касается стратегических вопросов реформирования высшей школы, то в качестве основных направлений реформирования высшего образования России в преобладающем большинстве публикаций определяются следующие: создание многообразия типов высшего образования по срокам и программам профессиональной подготовки, формам обучения, выдаваемым дипломам (проблема диверсификации); интеграция вузов России в миро-

вую образовательную систему, решение проблем, связанных с установлением эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях; децентрализация и демократизация управления высшей школой; предоставление действительной самостоятельности вузам, их региональным объединениям в решении стоящих перед ними задач и вместе с тем сохранение образовательного пространства страны; развитие альтернативного государственному высшему образованию [Педагогика и психология высшей школы, 2002: 9–10].

#### Библиографический список

1. Атоян В.Р. Трансформация российских университетов в учебно-научно-инновационные комплексы / В.Р. Атоян, Ю.В. Чеботаревский, Н.В. Казакова и др. // Под ред. В.Р. Атоян. – Саратов: Саратов. гос. тех. ун-т, 2001.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999.
3. Ходжсон Дж. Социально-экономические последствия прогресса знаний и нарастания сложности / Дж. Ходжсон // Вопросы экономики. – 2001. – № 8. – С. 32–45.
4. Стронгин Р. Опыт интеграции образования и науки / Р. Стронгин, Г. Максимов // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 3–14.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.

S.P. SOROKOUMOV

#### MODERN PROFESSIONAL EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW PROFESSIONAL COMPETENCE COMPETENUS DEVELOPMENT POSITIONS

*Traditional teaching and education conception based on simple transferring of knowledge, skills and habit sum is changed with a new one, putting forward formation of learners key competences active reserve on the basis of their independent creation.*

*Key words: higher professional education, reformation of professional education system, learner's key competences.*

**С.П. СОРОКОУМОВ**, кандидат сельскохозяйственных наук,  
доцент кафедры почвоведения прикладной биологии Орловского  
государственного университета  
Тел. (4862) 74-51-98; sorokoumov57@mail.ru

## ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Модернизация системы профессиональной подготовки в аспекте диверсификации высшего образования обеспечит пересмотр содержания учебных предметов и определит систему модулей, обеспечивающих взаимодействие в профессиональной деятельностиготавливаемого специалиста.*

*Ключевые слова: модернизация системы профессиональной подготовки, диверсификация высшего образования, содержание учебных предметов, система модулей обучения.*

Успешное решение тактических задач реформ в системе высшего образования предполагает модернизацию ее ведущих компонентов: стандарта обучения, организационно-управленческой структуры, содержания и технологии обучения, контроля качества подготовки и профильного использования выпускников. Изменение всех перечисленных компонентов в высшем образовании должно осуществляться с учетом современных требований и перспективы развития сферы производства, соответствующих отраслей науки, техники, технологий, а также на основе накопленного опыта, достижений теории и практики высшей школы с сохранением и развитием всех позитивных сторон. А значит, в качестве основных характеристик информационно-технологической парадигмы современного университетского образования в аспекте формирования профессиональных компетенций можно назвать следующие:

- равноправная возможность получения образовательной информации всеми и везде;
- учёт индивидуальных способностей и уровня довузовской подготовки студента;
- переход от принципа «студент к знаниям» к принципу «знание к студенту»;
- составление индивидуальной образовательной траектории, программы обучения студента путем выбора модулей системы учебных курсов;
- выбор преподавателя (предпочтение того преподавателя, который в наибольшей степени потенциально соответствует потребностям обучаемого; в основном это касается перспективных моделей организации учебного процесса, когда обучение трансформируется в образовательный консалтинг);
- высокое качество обучения; введение различных моделей профессионального образования как предпосылки адекватного развития и саморазвития будущего специалиста;
- возможность беспрепятственной интеграции с открытыми образовательными системами;
- конкурентоспособность выпускника на рынке труда.

Всё это потребует качественного обновления содержания и технологии обучения студентов учебным предметам и дисциплинам с ориентацией на развитие у обучающихся компетентности как основы профессионализма.

Современное высшее профессиональное образование значительно отличается от высшего профессионального образования, существовавшего ещё совсем недавно:

широкое развитие получили различные проявления интеграции высшего и общего среднего образования (например, вузовские формы обучения, нашедшие широкое применение в школьной практике), появились многочисленные комплексы «школа–вуз», включающие подготовительные курсы и отделения (при ОГУ уже много лет функционируют подготовительные курсы и отделения, где слушателями являются выпускники прошлых лет и учащиеся 10–11-х классов), колледжи, средние школы, работающие в тесном сотрудничестве с вузами (например, Мезенский и Болховский педагогические колледжи и лицеи при этих колледжах сотрудничают с различными факультетами ОГУ), лектории и консультационные пункты для абитуриентов, предполагающие как возможность качественной профессиональной ориентации, так и возможность досрочной сдачи вузовских вступительных экзаменов слушателями.

Согласно концепции многоуровневой подготовки человек должен получать высшее образование не по узкой специальности, а в рамках определенного направления. Каждое направление, с одной стороны, входит в ту или иную область знания, а с другой – включает в себя конкретный набор возможных профилей подготовки.

Всё эти особенности современного университетского образования позволяют наблюдать усиление процесса уровневой и профильной дифференциации вузовского обучения, когда вуз стал составлять собственные (авторские) учебные программы и планы, студенты получили возможность по-разному реализовывать собственное образование: учиться одновременно по двум специальностям, за относительно короткое время после окончания полного курса обучения по одной специальности «переучиваться» на другую, поступить на 2-й или даже на 3-й курс вуза после окончания колледжа соответствующего профиля или учиться в университете по сокращенному учебному плану. Появление бакалавриата и магистратуры во многих университетах предполагает двухступенчатую структуру образования, что требует более чёткого разграничения и определения методики подготовки бакалавра и магистра в качестве специалиста.

Для того чтобы анализ современного состояния высшего профессионального образования был полным, необходимо упомянуть и о том, что «исчезло» распределение выпускников вузов на рабо-

ту с обязательным прикреплением к первому месту работы сроком на 3 года. Это обстоятельство, само по себе свидетельствующее о проявлении демократических начал в вузовской жизни, внесло значимые изменения в вузовский учебный процесс: теперь и преподаватели, и студенты знают, что вполне возможно, а иногда даже наиболее вероятно, что работать по предлагаемой вузом специальности большинство студентов не будет, что обуславливает резкое повышение значимости фундаментальной составляющей высшего профессионального образования: востребован будет лишь тот, кто сможет проявить свою компетентность и соответствующую современным критериям профессиональную подготовку. Данное обстоятельство существенно повышает уровень мотивации к достижению высоких результатов обучения не только у студентов, стремящихся найти применение своим знаниям в современной инфраструктуре общества и производства, но и у преподавателей-мастеров, знающих нынешнее состояние преподаваемого предмета и владеющих различными технологиями и методиками обучения. Современная система высшего образования с учётом требований общественно-экономических преобразований требует качественного пересмотра соотношения значимо профессиональных дисциплин и предметов, менее значимых для профессиональной подготовки.

Целью высших учебных заведений является выпуск качественных специалистов, отвечающих потребностям государства, общества и рынка труда. В этом и должна проявиться суть процесса планирования деятельности вуза, нацеленной на достижение качества ее результатов.

Исходя из вышесказанного, в контексте модернизации современной системы высшего образования актуальной является проблема совершенствования подготовки будущих специалистов в вузе, решение которой может осуществляться в двух направлениях:

1) введение предметной подготовки специалистов в качестве инновационной организационно-методической системы, способной обеспечить гуманизацию и персонификацию высшего образования;

2) обновление содержания и технологии обучения студентов учебным предметам и дисциплинам с ориентацией на развитие у будущих специалистов активности, самостоятельности и творчес-

ких способностей в освоении специальности и профессиональной деятельности к самообразованию и саморазвитию. Интересными и практически значимыми являются оба названных направления совершенствования подготовки специалистов (предметной и курсовой).

Чрезмерное увлечение предметной подготовкой, игнорирование научно-теоретических основ дидактики и сложившейся в отечественной высшей школе практики отбора и построения содержания образования грозят появлением многопредметности, несоответствием курсов и дисциплин, выбранных для изучения студентами, профилю осваиваемой специальности. В итоге не только значительно снижается качество подготовки специалистов, но и появляется угроза разрушения профессионального образования. Это послужило введением образовательных стандартов, определивших требования не только к минимуму содержания образования, но и к организации подготовки специалистов, аттестации результатов обучения, контролю качества образования [Кинелев, 1995: 14].

Еще одна из насущных проблем образования – это разница между знанием, составляющим основу содержания учебной дисциплины, и научным знанием. Границы той или иной науки определяют не парадигма, не общепринятая в данном сообществе теория, а программы изложения и систематизации знаний, тесно связанные в первую очередь с задачами воспроизведения научного сообщества, т.е. с задачами образования. В рамках одной дисциплины могут существовать не одна, а несколько теорий одних и тех же явлений, но это не должно разрушать границ этой дисциплины.

Систематизация знаний осуществляется не только в рамках отдельных учебных предметов, но и путем комбинирования самих этих предметов при подготовке специалистов, что особо важно при формировании профессиональных компетенций. И именно формирование профессиональных компетенций требует комплексного подхода, опирающегося на интегрирование научных знаний в процесс профессиональной подготовки специалиста в рамках системы вузовского обучения [Батракова, 2000].

К характерным признакам современного высшего профессионального образования кроме демократизации, интернационализации, прогрессивности и информатизации можно отнести ещё и диверсификацию [Егоршин, 2006: 21].

Под диверсификацией в педагогической литературе понимают «принцип структурирования системы образования, допускающий и обеспечивающий возможность многовариантной организации образовательных учреждений, максимально удовлетворяющих запросы общества и производства, с одной стороны, и интересы и потребности личности – с другой, то есть отход от единой государственной системы образования» [Вишнякова, 1999: 71]. Изучение сегодняшнего состояния системы профессионального образования даёт нам возможность конкретизировать черты проявления диверсификации и разделить её на следующие виды. Диверсификация:

- основанная на *системном разнообразии* (где наблюдаются различия между типами учреждений, принадлежащих одной и той же системе высшего образования);
- основанная на *структурном разнообразии* (где наблюдаются различия между вузами, формирующимися на основе исторического развития, юридических законов, принципов государственного финансирования);
- основанная на *программном разнообразии* (где наблюдаются различия между программами обучения и образовательных услуг) [Тейксейра, Амарал, 2001: 360].

Анализ тенденций диверсификации сталкивается с некоторыми трудностями. Сегодня недостаточно исследований, которые сравнивают и проводят параллели между особенностями национальных образовательных систем и степенью разнообразия высших учебных заведений, нет фактически никаких перекрестно-национальных исследований. Это тем более важно, что для российского высшего профессионального образования необходимо, чтобы при модернизации образования в русле европейских нововведений не растерять наших традиций. Педагогическая литература, которая исследует национальные особенности диверсификации систем высшего профессионального образования, крайне противоречива.

Вторая волна диверсификации высшего образования началась в последнее десятилетие XX века и продолжается до сегодняшнего дня. Растущий спрос на образование, подталкиваемый глобализацией мировой экономики, не может быть удовлетворен классическими образовательными институтами и традиционными методами обучения. Появляются разные формы высших учебных за-



ведений, что и объясняет использование инновационных и компьютерных технологий, дистанционного обучения, развитие обучения в режиме «on-line», появление новых структур, специализирующихся на такого рода деятельности. Но главное – это спрос на более высокий уровень обучения, что можно обеспечить созданием программ обучения, основанных на *интеграции предметов* и дисциплин профессионального обучения и на интенсивной подготовке в области научных исследований. О том, что процесс интеграции профессионального образования с научными исследованиями действительно поднял статус высших учебных заведений неуниверситетского типа и создал новую культуру профессионального образования, которая предлагает консультационные услуги фирмам и промышленности наряду с университетами, пишет в своём исследовании и А.И. Галаган [Галаган, 1999: 206].

Диверсификация в настоящее время проявляется в увеличении типов высших учебных заведений и услуг (системная и структурная диверсификация) и меньше – за счет разнообразия учебных программ. Существующее многообразие высших учебных заведений как одна из черт диверсификации помогает им приспособиться к быстрому развитию общества и государства, к существенным изменениям в индивидуальном сознании (стремление к карьерному росту, повышению квалификации). Это происходит за счет объединения на базе различных вузов технологических и классических университетов; путем интеграции вузов вокруг университетов, причем университеты не «поглощают» другие учебные заведения, а те действуют как филиалы, факультеты, колледжи, институты и часто размещаются в других городах [Ломакина, 2000]. Как одно из проявлений диверсификации можно рассматривать многоуровневость образования: подготовку бакалавров и магистров.

Многовариантность организации, о которой говорится относительно диверсификации, следует рассматривать не только с точки зрения структуры образовательного учреждения, формы обучения, но и с точки зрения наполнения (содержания) учебного процесса. Повторим ранее высказанную очень важную, на наш взгляд, мысль о том, что диверсификация как явление в современной педагогике в своей основе содержит тот факт, что обучение должно максимально удовлетворять потреб-

ностям как всего общества, так и отдельного обучающегося [Кубрушко, 2002]. Именно это даёт нам право строить процесс подготовки будущего специалиста с позиции интегративно-модульного обучения. Если модернизацию профессиональной подготовки связывать лишь с осуществлением интегрированного подхода к обучению специалистов разных профилей, к организации их самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы, то объём получаемой информации будет напрямую зависеть не столько от количества выделенных часов, сколько от расширения поиска и связывания информации как по горизонтали, так и по вертикали в строгом соответствии со спецификой получаемой студентом специальности и квалификации. Например, при подготовке учителя биологии содержание предметов сельскохозяйственного цикла носит ознакомительный характер (здесь можно в полной мере утверждать о теоретическом обучении), направленный на формирование у них навыка составить объяснение материала школьникам, правильно подобрать иллюстративный факт, помогающий ученикам усвоить изучаемую тему. А при подготовке учителя агротехнологии и почвоведения содержание предметов сельскохозяйственного цикла приобретает более конкретный технологический характер (студент овладевает дисциплиной не только на теоретическом, но и на практическом уровне). Рассматривая общепедагогическую подготовку учителя в системе высшего педагогического образования, О.А. Абдуллина указывает на необходимость преодоления «формализма знаний» [Абдуллина, 1990: 53], для чего и требуются внутрипредметные и межпредметные интегративные связи при получении информации как по горизонтали, так и по вертикали.

Диверсификация высшего профессионального образования достигается благодаря использованию различных программ, а также форм и технологий обучения, что обеспечит формирование у студентов профессиональных компетенций, совокупность которых поможет нашим выпускникам стать более конкурентоспособными на рынке труда. А это означает, что необходимо пересмотреть подходы к обучению студента-специалиста: в содержании предметов вузовской подготовки приоритет должен отдаваться лишь тому материалу, который будет востребован в его будущей профессиональной деятельности. Например, становится всё более очевидным, что такие компетенции, как

умение с учётом различных условий и факторов, влияющих на решение производственных задач, работать самостоятельно с учебными и научными текстами, оперативно проводить поиск, структурировать и преобразовывать новую информацию, грамотно анализировать различные источники и мнения разных авторов, делать обобщения, убедительно и эмоционально представлять результаты исследований, в современном вузе не формируются в достаточной степени и остаются трудными для студента по той причине, что нынешние подходы к профессиональному образованию не учитывают особенностей подготовки обучающегося как специалиста.

Осознание необходимости модернизации системы профессиональной подготовки в аспекте ди-

версификации высшего образования должно помочь вузовскому преподавателю обозначить все понятия, с которыми должен взаимодействовать будущий специалист (обычная подача учебно-научного материала будет слишком обременительной, а сам учебно-научный материал слишком перегруженным – всё это в итоге будет малоэффективным), поэтому необходимо кардинальным образом пересмотреть содержание учебных предметов и определить систему модулей, обеспечивающих взаимодействие в профессиональной деятельности подготавливаемого специалиста; составить алгоритмы действий на каждом этапе деятельности, то есть создать методику формирования профессиональных компетенций, отразив в ней динамику их становления и изменения.

#### Библиографический список

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебн. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990.
2. Батракова И.С. Педагогика в вузе: к проблеме взаимосвязи научной и образовательной функции педагогики / И.С. Батракова, А.П. Тряпицына // Тезисы докладов международн. научно-прак. конф. «Педагогика как наука и как учебный предмет» (26–28 сент. 2000 г.). – Тула, 2000. – С. 8.
3. Галаган А.И. Сравнительная характеристика организационных структур систем образования в России и некоторых зарубежных странах / А.И. Галаган // Социально-гуманитарное знание. – 1999. – № 4. – С. 78–82.
4. Егоршин А. Возможные сценарии (О развитии высшего образования в России) / А. Егоршин // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 21–26.
5. Кинелёв В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России / В.Г. Кинелёв. – М.: Республика, 1995.
6. Кубрушко П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования / П.Ф. Кубрушко. – М.: Высшая школа, 2001.
7. Ломакина Т.Ю. Диверсификация профессионального образования / Т.Ю. Ломакина // М.: ЦПНО ИТОП РАО, 2000.
8. Teixeira P., Amaral A. Private Higher Education and Diversity: An Exploratory Survey // Higher Education Quarterly. – № 4. – 2001.

S.P. SOROKOUMOV

#### DIVERSIFICATION AS A FACTOR OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS

*Modernization of professional preparation system in the aspect of higher education diversification will provide review of studied subjects content and define module system, providing interactions in professional activity of prepared specialist.*

*Key words: modernization of professional preparation system, higher education studied subjects, content module teaching system.*

**А.С. СУРКОВ**, аспирант кафедры «Туризм, рекреация и спорт»  
Орловского государственного технического университета  
Тел. 8 9192609466; [alefan05@rambler.ru](mailto:alefan05@rambler.ru)

**А.В. НИКИТИНА**, аспирант кафедры «Русский язык и культура речи», ассистент кафедры «Иностранные языки»,  
Орловского государственного технического университета  
Тел. 960-650-80-22; [stasy\\_e@mail.ru](mailto:stasy_e@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОРТАЛА ПОДДЕРЖКИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

*В статье рассматриваются вопросы формирования межпредметных связей средствами инфокоммуникационных технологий при создании портала поддержки специальности. Рассматриваются особенности использования инфокоммуникационных технологий при организации процесса профессиональной подготовки в рамках одной специальности.*

*Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии, портал поддержки специальности, межпредметные связи.*

Обучение в вузе в условиях компетентностной образовательной парадигмы представляет собой сложную систему, элементами которой являются учебные дисциплины, выполняющие определенные функции в едином процессе подготовки высокопрофессиональных специалистов. Необходимость использования и реализации системы межпредметных связей следует из дидактического принципа системности, требующего объективного и достоверного отражения взаимосвязи всех основных элементов целостной системы знаний о природе, обществе, человеке. Впервые этот принцип, как и многие другие, был применен Я.А. Коменским, считавшим, что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязанным и целесообразным.

Принцип системности предполагает, что изложение учебного материала преподавателем доводится до уровня системности в сознании студентов, что компетенции, развиваемые студентами, осваиваются не только в определенной последовательности, но и являются взаимосвязанными. Системность мышления заключается в установлении ассоциаций, т.е. связей между изучаемыми явлениями и предметами. То же самое происходит и при параллельном изучении различных предметов. Между ними устанавливаются так называемые межпредметные связи, которые являются одним из важнейших условий реализации принципа системности и последовательности в учебном процессе.

Межпредметные связи (далее МПС) можно определить как дидактическое условие повышения научного уровня знаний обучающихся, роли обучения в развитии их мышления, творческих способностей, формирования у них научного мировоззрения, оптимизации процесса усвоения знаний и в конечном итоге как условие совершенствования всего учебного процесса [3].

На современном этапе развития педагогики изучение межпредметных связей приобретает все большую актуальность. В последнее десятилетие в этой области оте-

чественными исследователями осуществлен ряд серьезных научных разработок, обладающих значительной объясняющей силой (исследования Зыряновой И.М., Чернояровой О.А., Биркун Н.И., Боковой Т.А., Глуховой Е.А., Колесниковой Е.Я., Шанина С.В. и др.). Анализируются различные модели реализации МПС, описывается специфика их формирования в различных учебных заведениях, рассматриваются особенности их актуализации при подготовке специалистов различных специальностей и пр. Вместе с тем по мере накопления исследовательского материала становятся также очевидными многие проблемы, возникающие в связи с разработкой моделей реализации МПС. В числе этих проблем:

- 1) методологический эклектизм, сочетающийся с нечеткостью и противоречивостью принципов классификации и анализа МПС;
- 2) отсутствие динамики в развитии моделей МПС;
- 3) недостаточная разработанность критериев и параметров сопоставления дидактических единиц различных дисциплин;
- 4) недостаточный учет специфики предметно-дидактических сфер соотносимых учебных дисциплин.

Одним из эффективных средств формирования межпредметных связей в условиях компетентностной образовательной парадигмы может стать использование инфокоммуникационных технологий. Инфокоммуникации можно определить как термин, означающий тесную связь информационных и телекоммуникационных элементов информационного обмена, которые развиваются в процессе конвергенции.

Использование возможностей, предоставляемых инфокоммуникационными технологиями, ведет к преодолению многих принципиальных проблем развития содержания образования, связанных с резким ростом объема преподаваемого материала, его постоянным обновлением, трудностей подготовки образовательных текстов и развития образовательной среды. Новый технологический уровень развития содержания образования обеспечивает новое качество обучения и позволяет осуществлять обучение без учета физического расстояния.

Интернет-технологии предлагают не только средства структурирования содержания образования, но и средства организации связи его различ-

ных элементов. Здесь речь идет прежде всего об использовании гипертекстовых ссылок и тем самым создании гиперсистем. В них разработаны средства для установления явных связей между иерархически организованными фрагментами. При этом не является необходимым разъяснение того, почему авторы учебного материала решили предусмотреть явную связь между его определенными элементами. Существенным является то, что данная связь может осуществляться в учебном курсе.

Поиск путей совершенствования качества подготовки специалистов диктует учебному заведению необходимость выработки новых форм организации учебного процесса, применения современных средств и методов обучения. Оптимальное решение задач совершенствования учебного процесса предполагает построение модели межпредметных связей дисциплин. При этом отметим, что разработка и построение данной модели требуют строгого и последовательного учета предметно-дидактической специфики сопоставляемых дисциплин, то есть нецелесообразно говорить и писать о формировании МПС вообще, вне «привязки» создаваемой модели к содержательным особенностям конкретной дисциплины и конкретной образовательной программы. Так, на наш взгляд, подход, ориентированный на формирование МПС в рамках конкретной специальности с учетом содержания необходимых компетенций, является более плодотворным и перспективным по сравнению с подходом, нацеленным на формирование межпредметных связей гуманитарных дисциплин в рамках образовательного пространства вуза.

Использование Интернет-технологий как средства актуализации МПС обусловлено объективными свойствами этих технологий – в рамках гиперсистемы создаются оптимальные условия для разработки и реализации многоуровневой, разноаспектной, компетентностно ориентированной модели МПС.

В современных условиях информатизации образования одна из ведущих ролей в формировании межпредметных связей может принадлежать популярным у студентов Интернет-технологиям. Использование образовательных ресурсов сети обусловлено такими факторами, как доступность, привлекательность с точки зрения молодежи. Именно здесь большая часть студентов проводит свое свободное время, ищет общения, развлечения



ния, информационные ресурсы. И это объективная реальность.

Система образовательных порталов информационно поддерживает все имеющиеся формы учебного процесса, а также всех участников образовательного процесса. Порталы обеспечивают средства публикации и доступ к самым разнообразным информационным ресурсам: учебным планам и программам, плану уроков, методическим статьям и пособиям, учебно-методическим материалам, наборам слайдов, электронным обучающим средствам, электронным вариантам учебников и пособий, тестирующим программам, текстам лекций и др. При этом отметим и необходимость оптимизации взаимодействия образовательных порталов.

В рамках реализации компетентностного подхода отметим и такой недостаток, как отсутствие на сегодняшний день образовательных ресурсов, представляющих не просто учебные материалы, а материалы, направленные именно на развитие определенных компетенций в соответствии с образовательными стандартами. Выходом из сложившейся ситуации может служить формирование портала определенного цикла дисциплин. С одной стороны, он должен предоставить необходимые материалы для успешного освоения специальности по изучаемым предметам, а с другой – создать возможность формирования и оценки компетенций специалиста.

Нами была выдвинута гипотеза, в которой выделены следующие положения:

1) использование инфокоммуникационных технологий при формировании межпредметных связей позволит повысить их качество;

2) использование портала поддержки специальности создаст условия для более эффективного формирования компетенций будущих специалистов.

Для реализации цели исследования и проверки рабочей гипотезы были поставлены следующие задачи:

1) определить компоненты оценки эффективности использования инфокоммуникационных технологий при формировании межпредметных связей;

2) разработать и экспериментально обосновать теоретическую модель формирования межпредметных связей средствами инфокоммуникационных технологий;

3) выявить эффективный механизм инфокоммуникационного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Формирование портала поддержки специальности было сделано на материалах кафедры «Туризм, рекреация и спорт» Орловского государственного технического университета для специальности 0321-3 – Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм. Изначально была сформирована его теоретическая модель (рисунок 1) и определены структура и состав компетентностных кластеров по специальности.

На основе образовательного стандарта были определены, выделены и дополнены компетентностные кластеры и их содержание. Кластеры и их состав следующие:

1) управление (проектный менеджмент, управление изменениями, управление персоналом, управление рисками, стратегический менеджмент, кризисный менеджмент, планирование, финансовый менеджмент, юридическое обеспечение);

2) обучение (самообучение, способность учиться у других), педагогика (обучение других, владение методиками преподавания);

3) языки и лингвистика (перевод синхронный, перевод последовательный, общение на иностранном языке, знание социокультурного контекста);

4) аналитика (системный и ситуационный анализ, оценивание и интерпретация, прогнозирование); работа с информацией и знаниями (ведение научных исследований, владение прикладными методиками анализа);

5) прикладные информационные технологии (специализированное программное обеспечение, Интернет-приложения, программирование, создание онлайн-инструментов);

6) коммуникация и интеракция (ведение переговоров, способности к междисциплинарной трансформации и трансляции смыслов, универсальный перевод, презентация и самопрезентация, связи с общественностью, включенность в социокультурный контекст, владение родным языком, прикладная психология);

7) тренерско-преподавательские компетенции (знание основ спортивной тренировки, организация спортивно-массовых мероприятий и др.).

Нами была разработана и реализована локальная версия портала поддержки специальности. В электронном виде она использовалась студентами экспериментальной группы в качестве дополнительного источника информации по изучаемой специальности и средства самоконтроля. Общее количество студентов, обучающихся сегодня по



Рисунок 1 – Теоретическая модель портала поддержки специальности

специальности, составляет 56 человек. Экспериментальную составила группу из 32 студентов, а контрольную – 24 студента. Сегодня ведутся работы по размещению портала в сети Интернет. Адрес портала [www.sptris.ru](http://www.sptris.ru). Полагаем, что в дальнейшем использование портала поддержки специальности будет способствовать ее изучению и освоению студентами через Интернет.

При реализации межпредметных связей возникают сложности с определением дидактических единиц при изучении различных предметов, по которым может быть установлена межпредметная связь. Использование инфокоммуникационных технологий позволило относить каждую дидактическую единицу к определенной компетенции в рамках кластера. И далее появилась возможность работы уже не с отдельными дидактическими единицами учебных предметов, а с материалами,

соответствующими определенным компетенциям специалиста без разграничения на учебные предметы, что способствовало овладению знаниями и умениями в комплексе.

В лекционном блоке, блоке практических заданий, тестовом блоке и др. каждой дидактической единице по каждой дисциплине был присвоен определенный код компетенции. Он относится как к части лекции, так и к одному вопросу теста. Причем количество кодов компетенций, которые присваиваются одной дидактической единице, не обязательно равно одному. С точки зрения web-технологий мы присваиваем им определенные теги.

Заполненный портал поддержки специальности дал возможность рассматривать все учебные материалы при овладении специальностью в их единстве и формировать у студентов целостное представление об осваиваемой профессии. Но это

не главная его задача. Благодаря присвоенным дидактическим единицам кодам профессиональных компетенций у пользователя появляется возможность их совершенствования, оценки выбором компетентностного кластера, отдельной компетенции. Создается возможность перехода от работы с от-

дельными учебными предметами к работе с отдельными компетенциями.

Для оценки эффективности использования портала поддержки специальности была разработана система критериев. Наиболее значимые показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка эффективности использования локальной версии портала поддержки специальности

| Показатель                                                                                                                                                                                                     | Оценка |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Коэффициент эффективности использования информационной технологии обучения (частное разности сумм оценок в экспериментальной и контрольной группах и суммы оценок в контрольной группе)                        | 18,30% |
| Коэффициент оценки (частное оценок экспериментальной и контрольной групп экспертами)                                                                                                                           | 134%   |
| Коэффициент сокращения времени при организации самостоятельной работы студентов (разность единицы и частного среднего времени на организацию самостоятельной работы в экспериментальной и контрольной группах) | 27%    |
| Коэффициент успеваемости по информационным дисциплинам (разность единицы и частного суммы оценок по информационным дисциплинам в экспериментальной и контрольной группах)                                      | 24,50% |

Они рассчитаны на основе сопоставления работы в экспериментальной и контрольной группах. В целом мы пришли к выводу, что на современном этапе развития общества, учитывая тенденции развития образовательных систем, использование портала поддержки специальности позволяет формировать в сознании студентов целостное представление об изучаемой специальности и способствует освоению необходимых компетенций без непосредственного вмешательства со стороны преподавательского состава.

Размещение портала в сети по указанному адресу позволит значительно повысить указанные показатели и показатели сформированности компетенций, т.к. у студентов появится возможность использовать его материалы с использова-

нием мобильных компьютеров, мобильных телефонов и других средств мобильной связи.

Работа по наполнению портала контентом в Интернете сегодня продолжается. На настоящем этапе исследования можем выделить следующие достоинства использования инфокоммуникационных технологий при формировании межпредметных связей:

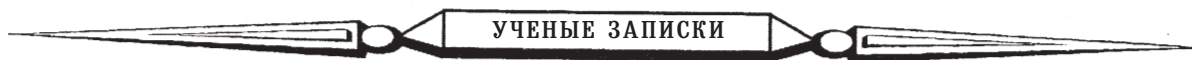
возможность быстрого и динамичного обновления учебных материалов;

отсутствие необходимости прямого сопоставления дидактических единиц различных предметов, автоматическое формирование межпредметных кластеров;

универсальность технологии и возможность применения ее к различным специальностям, направлениям.

#### Библиографический список

1. Козачок А. И. Экспериментальная проверка эффективности применения информационной технологии обучения в военном вузе [Текст] // Мат. межвузовской научно-практической конференции. – Орел: СГУ, 2003. – С. 37–39.
2. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному обучению. – Красноярск, 2002.
3. Усова А.В. Межпредметные связи в условиях стандартизации образования [Текст] // Вестник ЧГПУ, 1995. – Серия 2. – С. 6–15.
4. Сурков А.С., Никитина А.В. Формирование межпредметных связей средствами Интернет-технологий в контексте компетентностного подхода / Сурков А.С. // Информационная среда вуза XXI века: материалы IV международной науч.-практ. конф. (20–24 сентября 2010 г.). – Петрозаводск, 2010. – 218 с. – С. 199–202.



A.S. SURKOV, A.V. NIKITINA

**THE ORGANIZATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS BY MEANS OF  
INFORCOMMUNICATION TECHNICS IN THE PROCESS OF THE REALIZATION OF THE  
MODEL OF THE PORTAL SUPPORTING OF THE SPECIALITY**

*The article approach questions of formation of intersubject communications by means of inforcommunication technics in the process of the realization of the model of the portal supporting of the speciality. The article approach peculiarities of using the inforcommunication technics in the organization of the process the professional preparation in the frame of one subject.*

*Key words: inforcommunication technics, the portal of supporting of the speciality, the intersubject communication.*





**Ю.С. ЧАН-ХА-ЛИ**, ассистент кафедры русского языка и методики его преподавания Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета имени Н.Г.Чернышевского  
chan\_ha\_li@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Статья посвящена актуальной проблеме методики обучения русскому родному языку – развитию у учащихся умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности при формировании лингвистической компетенции. В статье выявлены и описаны теоретические основы работы, направленной на развитие у школьников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности. В статье представлены существенные характеристики субъекта учебной деятельности, описаны умения и структура учебной деятельности в аспекте формирования лингвистической компетенции.*

*Ключевые слова: самостоятельная учебно-познавательная деятельность, субъект учебной деятельности, умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности, структура учебной деятельности, лингвистическая компетенция.*

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность школьников является неотъемлемым элементом процесса обучения. Без нее невозможно обеспечить единство обучения и самостоятельного учения школьников. Кроме того, на современном этапе предъявляются особые требования к развитию таких качеств личности, как самостоятельность и активность. Но развития таких качеств можно добиться лишь в том случае, если в процесс обучения систематически включать самостоятельную учебно-познавательную деятельность школьников. Чтобы разработать систему обучения учащихся самостоятельной учебно-познавательной деятельности при формировании лингвистической компетенции, необходимо выявить теоретические основы развития у школьников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Анализ нормативных документов, определяющих содержание обучения русскому языку на современном этапе, дидактической, лингвистической, лингводидактической литературы позволил выявить те положения, которые составили теоретические основы разработанной системы развития у школьников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности школьников при формировании лингвистической компетенции. К ним мы относим:

- 1) понимание школьника как субъекта учебно-познавательной деятельности и его существенные характеристики в психолого-педагогическом, лингводидактическом аспектах;
- 2) умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности в аспекте формирования лингвистической компетенции;

3) структуру и содержание учебно-познавательной деятельности как ведущей при обучении русскому родному языку.

Рассмотрим каждую из них.

Под субъектом учения понимается «школьник, который обладает личностными качествами, готовностями и способностями, позволяющими ему:

– самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, направленную на усвоение как содержания конкретной образовательной области, так и способов и приемов учебно-познавательной деятельности;

– соотносить это содержание с собственным опытом, накопленным как в процессе предшествующего обучения, так и в результате жизненной практики;

– регулировать (контролировать и корректировать) не только результаты, но и процесс своей познавательной деятельности на основе рефлексии, включающей рационально-логические, операциональные и личностно-смысловые аспекты» [11, с. 49].

Существенные характеристики субъекта учения раскрыты в работах Е.Д. Божович [2], В.В. Давыдова [4], И.А. Зимней [5], Г.В. Репкина [8] и др.

Обобщая взгляды ученых, мы выделили следующие характеристики школьника как полноценного субъекта самостоятельной учебно-познавательной деятельности, которые легли в основу разработанной системы. Такой школьник:

1) осознает цели, задачи учебной деятельности;

2) осознает мотивы и потребности учебной деятельности;

3) рационально планирует учебную деятельность: самостоятельно, без помощи учителя выделяет этапы выполнения учебных действий, составляет план выполнения учебного действия;

4) самостоятельно осуществляет учебно-познавательную деятельность;

5) самостоятельно контролирует и оценивает собственную учебную деятельность.

С точки зрения современной лингводидактики развитие школьника как субъекта учебно-познавательной деятельности при формировании лингвистической компетенции происходит в том случае, если:

1) на этапе ориентировки учебной деятельности: – осознает цель, учебную задачу;

2) на этапе планирования учебной деятельности: – осознает последовательность выполнения учебного действия;

– выявляет последовательность учебной деятельности;

– выделяет этапы выполнения действия, определения причинно-следственных связей этапов, действий учебной деятельности;

– составляет план выполнения учебного действия (разделяет процесс на этапы, выделяет причинно-следственные связи этапов, действий учебной деятельности);

3) на этапе реализации учебной деятельности:

– самостоятельно находит способы и приемы осуществления учебных действий;

– самостоятельно ориентируется в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкциях, образцах выполнения заданий и устных ответов на вопросы;

4) на этапе контроля:

– осознает способы достижения поставленных на этапе ориентировки задач выполненных действий;

– оценивает результаты своего труда, т.е. осознает то, какие этапы выполнения вызвали у него трудности, определяет, с чем это связано, и устанавливает то, что необходимо сделать, чтобы преодолеть или избежать этих трудностей;

– соотносит результаты своей деятельности при выполнении учебного действия с результатами этой же работы, выполненной одноклассниками, или образцом.

Таким образом, выявление характеристик школьника как субъекта учения позволило на первом этапе исследования выявить то, каким действиям необходимо научить школьника.

В связи с тем, что в современном обществе все большее предпочтение отдается качествам, помогающим человеку быстро адаптироваться в новых условиях, самостоятельно пополнять знания, определять и решать проблемы, необходимо было определить, какие умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности являются для нашей концепции главными. Основоположающим моментом в этом было обращение к проекту Федерального компонента государственного стандарта общего образования 2004 г., в котором отражены новые потребности государства [10]. В частности, выделены общепредметные умения, навыки и способы учебной деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся в результате обучения:

1) в познавательной деятельности:

– разделять процессы на этапы, звенья;

- выделять характерные причинно-следственные связи;

- определять адекватные способы решения учебной задачи на основе заданных алгоритмов;

- творчески решать учебные и практические задачи: умение мотивированно отказываться от образца, искать оригинальные решения; самостоятельно выполнять различные творческие работы; участвовать в проектной деятельности;

2) в информационно-коммуникативной деятельности:

- создавать письменные высказывания, адекватно передающие прослушанную или прочитанную информацию с заданной степенью свернутости (кратко, выборочно, полно);

- составлять планы, тезисы, конспекты;

- приводить примеры, подбирать аргументы, формулировать выводы;

- отражать в устной или письменной форме результаты своей деятельности;

- использовать для решения познавательных и коммуникативных задач различные источники информации, включая энциклопедии, словари;

3) в рефлексивной деятельности:

- самостоятельно организовывать учебную деятельность (ставить цель, планировать, определять соотношение целей и средств и др.);

- контролировать и оценивать свою деятельность;

- предвидеть возможные последствия своих действий в учебной деятельности;

- искать и устранять причины возникших трудностей.

Соотнесение этих умений с качествами субъекта учения позволило нам определить их в качестве базовых, что обусловило необходимость разработки системы работы, направленной на развитие этих умений, в синтезе с умениями лингвистической компетенции.

В нашем исследовании мы опирались на структуру лингвистической компетенции, разработанную и описанную Л.В. Черепановой [11, с. 210]. Согласно её подходу структуру лингвистической компетенции составляют:

1) когнитивный компонент, включающий систему знаний, умений, навыков и способов деятельности;

2) регуляторный компонент, включающий знания и умения, связанные с управлением школьником собственной познавательной деятельностью;

3) личностно-смысловой компонент, включающий ценностные ориентации школьников, мотивы учебно-познавательной деятельности, эмоциональную окрашенность учебного материала.

Когнитивный компонент лингвистической компетенции составляют три группы умений и навыков: 1) учебно-языковые; 2) общепредметные; 3) умения регуляции учебно-познавательной деятельности.

К базовым для нашего исследования мы отнесли следующие **умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности** в структуре лингвистической компетенции, которые соотносятся с основными компонентами учебной деятельности.

На фазе **ориентировки**:

- осознавать и определять учебные цели, задачи.

На фазе **планирования**:

- составлять план (алгоритм) учебной деятельности (разделять процесс на этапы, выделять причинно-следственные связи этапов, действий учебной деятельности);

- выявлять последовательность учебной деятельности при выполнении языкового задания;

- определять порядок и способы умственных действий;

- ориентироваться в структуре учебного задания, связях его компонентов: инструкциях, образцах выполнения заданий и устных ответов на вопросы, алгоритмах.

На фазе **реализации**:

- самостоятельно работать с источниками знаний (словарями, учебной литературой и т.д.);

- осознанно использовать приемы осмысления языковой информации;

- выделять главное/второстепенное, известное/неизвестное;

- устанавливать сходство и различие, истинность/ложность тех или иных утверждений;

- группировать по разным основаниям языковой материал;

- обобщать полученные из разных источников сведения, формулировать выводы, умозаключения;

- выделять общие/отличительные, существенные/несущественные, необходимые/достаточные свойства языковых единиц.

На фазе **контроля**:

1) умения, связанные с самооценкой, самодиагностикой и самокоррекцией учебных действий:

- задавать рефлексивный вопрос;

- осознавать правильность/неправильность,

полноту/неполноту выполнения задания на основе сопоставления с образцом (алгоритмом, инструкцией);

– изменять (корректировать) учебную деятельность на основе самоанализа;

– устанавливать причину затруднения при выполнении учебных действий, решении учебной задачи;

2) умения, связанные с рефлексией:

– устанавливать свойства языковой единицы, необходимые для ее определения в форме понятия в соответствии с поставленной целью;

– осмысливать основания действий по опознанию, анализу, группировке языковых понятий и фактов.

Таким образом, данные общепредметные умения когнитивного компонента и регуляторного компонента лингвистической компетенции составили основу разрабатываемой системы развития у учащихся умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности, заключающейся в усвоении способов приобретения знания из различных источников информации и выработке собственных стратегий получения знаний и опыта деятельности.

Третьей теоретической предпосылкой разработки методики развития у школьников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности послужили структура и содержание учебно-познавательной деятельности как ведущей деятельности школьника.

Психологическая и дидактическая характеристика учебной деятельности представлена в трудах А.Н. Богоявленского [1], П.Я. Гальперина [3], Е.А. Кабановой-Меллер [6], Н.Ф. Талызиной [9] и др.

Сущность учебной деятельности с точки зрения психологов состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении им обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Относительно основных структурных элементов учебной деятельности до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. Поэтому общая структура представлена следующими компонентами:

1) потребностью;

2) мотивами учебной деятельности;

3) учебной задачей;

4) учебными действиями и операциями.

Описание общепсихологической характеристики учебной деятельности позволяет определить

структуру и содержание учебной деятельности при формировании лингвистической компетенции. Известно, что обучение школьников учебно-познавательной деятельности сегодня осмыслено с позиции деятельностного подхода. Сущность данного подхода при формировании лингвистической компетенции описана Л.В. Черепановой [11]. Согласно её позиции деятельностный подход заключается в том, что:

1) формирование лингвистической компетенции представляет собой учебную деятельность, которая состоит из фаз: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной (по И.А. Зимней); ориентировки, планирования, осуществления плана, контроля (по А.А. Леонтьеву). Каждая фаза состоит из учебных действий и операций, которым предшествуют возникновение потребности, мотивов и постановка задачи деятельности;

2) формирование лингвистической компетенции направлено на развитие общепредметных по своей сути умений на каждой фазе деятельности и сопровождается:

На *фазе ориентировки*:

– постановкой учащимися целей, задач;

– осознанием учебной задачи.

На *фазе планирования*:

– осознанием учащимися последовательности выполнения учебного действия;

– выявлением последовательности учебной деятельности;

– выделением этапов выполнения, определением причинно-следственных связей этапов, действий учебной деятельности;

– составлением плана выполнения учебного действия.

На *фазе реализации* – осуществлением запланированного учебного действия.

На *фазе контроля*:

– осознанием способов достижения поставленных на этапе ориентировки задач выполненными действиями;

– оцениванием результатов своего труда, т.е. осознанием того, какие этапы выполнения вызвали у него трудности, определением того, с чем это связано, и установлением того, что необходимо сделать, чтобы преодолеть или избежать этих трудностей;

– соотносением результатов своей деятельности при выполнении учебного действия с резуль-



татами этой же работы, выполненной одноклассниками, или образцом.

Выделение структуры учебной деятельности, определение содержания каждого этапа дают возможность конкретизировать умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности, составившие основу разработанной системы.

Таким образом, характеристики субъекта учебно-познавательной деятельности, важнейшие умения, структура и содержание учебно-познавательной деятельности в аспекте формирования лингвистической компетенции составили теоретические предпосылки методики развития у школьников умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

#### Библиографический список

1. Богоявленский Д.Н. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности школьников // Русский язык в школе. – 1978. – № 5. – С. 59–64.
2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: Проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
3. Гальперин П.Я. Лекции по общей психологии. – М., 2002. – 400 с.
4. Давыдов В. В. Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение // Педагогика и психология. – 1981. – № 6. – С. 6–42.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
10. Федеральный компонент государственного стандарта общего, основного общего образования по русскому языку // Народное образование. – 2004. – № 7. – С. 256–274.
11. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006. – 324 с.

Y.S. CHAN-HA-LI

#### THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT AT THE STUDENTS OF SKILLS INDEPENDENT THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY AT FORMATION OF THE LINGUISTIC COMPETENCE

*The article is devoted of the topical problems of a technique learning to Russian native language – of development of skills independent the educational and cognitive activity of the students at formation of the linguistic competence. The articles are revealed and the theoretical bases of job directed on development at the students of skills independent the educational and cognitive activity are described. The articles the essential characteristics of the subject of educational activity are submitted, the skills and structure of educational activity in aspect of formation of the linguistic competence are described.*

*Key words: the educational and cognitive activity; the subject of educational activity; skills independent the educational and cognitive activity; structure of educational activity; the linguistic competence.*

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

---

**В.И. ЮДИНА**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыки  
Орловского государственного университета  
Тел. 8 920 8064836; [udina@orel.ru](mailto:udina@orel.ru)

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОВИНЦИАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

*В статье новации музыкальной жизни российской провинции второй половины XIX в. рассматриваются в контексте демократизации художественной жизни, характерной для отечественной культуры данного периода. Выделяются любительские и профессиональные формы музыкальной практики, анализируются такие сферы их применения, как концертная деятельность, музыкальный театр. Характеризуется роль отдельных субкультур – бытовой, религиозной, военной – в сложении полифонической музыкальной культуры провинциального города.*

*Ключевые слова:* провинция, любительское музицирование, концертная практика, музыкальный театр, демократизация художественной жизни.

Вторая половина XIX в. – период плодотворного развития художественной культуры российской провинции. Широкое распространение театральной антрепризы, появление передвижных художественных выставок в губернских и уездных городах – некоторые новации культурного процесса этого времени. Значительные преобразования наблюдались и в провинциальной музыкальной культуре: расширялась сфера музыкальной практики, в нее вовлекались все новые социальные слои населения, развивалась система музыкального образования, способствовавшая активизации театрально-концертной жизни провинции, появлялись все новые музыкальные объединения и сообщества меломанов-любителей.

Во второй половине XIX века в связи с бурным ростом городов, переселением сюда массы разорившегося крестьянства рождается полифоническая городская культура с соответствующими каждому ее слою музыкальными элементами. В музыкальном репертуаре города сосуществуют салонный романс, мещанская песня, архаические жанры деревенского фольклора, частушка и др. Музыка звучала во время ярмарочных представлений, народных гуляний. Рождаются новые, собственно городские формы общественного досуга, требующие своего музыкального сопровождения.

В музыкальной жизни любого провинциального города – губернского, уездного – важную роль играли ее бытовые, любительские формы. В условиях столиц они все более «вытеснялись» в сферу домашнего быта, уступая место профессиональным формам в соответствии с культурной стратегией Русского музыкального общества. В провинции же любительское музицирование как «непрофессиональное музыкальное творчество, бескорыстно осуществляемое в свободное время под влиянием внутренней потребности» [11, с. 23], продолжало оставаться доминирующим не только в домашней среде, но и в общественных местах. Его особенности определялись вкуса-

ми широких социальных слоев – дворянства, городской интеллигенции, купечества, мещанства, слободского и посадского населения.

Неотъемлемой принадлежностью культурного досуга провинциальных городов являлись семейные музыкальные вечера, которые проводились с разрешения губернатора и о которых постоянно докладывали уездные исправники. Семейные вечера устраивались в зимнее время с октября по май и придерживались определенных правил, утвержденных в 60-е годы XIX в. Например, утвержденные в 1863 году правила семейных вечеров города Севска (Орловская губерния) гласили: «Семейные вечера учреждены с целью сближения общества и доставления ему, по возможности, удовольствия и развлечения. Для достижения этой цели, кроме ежедневных вечерних семейных собраний, могут быть назначаемы: балы, маскарады, концерты, литературные вечера, обеды. В члены «вечеров» допускаются лица всех сословий, но не иначе, как с письменной рекомендации трех членов. За право быть членом семейных вечеров вносится 10 руб. серебром в год. На «вечерах» разрешены все коммерческие и другие незапрещенные законные игры»<sup>1</sup>.

Семейные вечера проводились в общественных собраниях, в купеческих и офицерских клубах, в помещении городской управы, в залах съездов мировых судей, на частных квартирах. Иногда на них приглашались заезжие музыканты, волею случая оказавшиеся в губернском или уездном городе. Так это было, например, в Трубчевске, когда на зимний сезон 1880–1881 гг. был ангажирован приехавший сюда из Черниговской губернии оркестр из семи человек<sup>2</sup>.

Неотъемлемым атрибутом городского быта были общественные сады. Как центры культурной жизни они привлекали публику не только очаровательным антуражем, но и музыкальной составляющей. Когда летом 1887 г. Василий Сергеевич Калинин в составе оркестра Московской частной оперы Н.С. Кроткова попал на гастроли в Харьков, театр, в котором выступала труппа, располагался в «роскошнейшем» саду Коммерческого клуба. Композитор отмечал прекраснейшее убранство сада и его музыкальную часть: «электрическое освещение, масса клумбочек и куртин со всевозможными цветами, беседки и киоски из плюща, винограда <...> В саду этом поют два хора певцов, два оркестра духовой музыки, открытый

театр, где каждый день играют драматические артисты» [5, т. 1, с. 248].

А.П. Чехов очень любил городской сад родного Таганрога и упоминал его в своих произведениях: «Прошел час, другой. В городском саду по соседству играл оркестр и пел хор песенников...» (рассказ «Ионыч»). Для писателя городской сад с его музыкальной частью – культурный символ провинциального города. «Ни сада, ни театра, ни порядочного оркестра», – характеризует писатель убогость города, в котором разворачивается действие повести «Моя жизнь».

Возможность услышать хорошую музыку была одним из главных факторов, способных привлечь публику в городской сад. Городская управа Таганрога при заключении договора с арендаторами зачастую специально оговаривала обязанность их содержать за свой счет оркестр. Историк города П.П. Филевский писал: «В Таганроге большой популярностью пользовался прекрасный струнный оркестр, оставшийся от бывшей итальянской оперы; он постоянно играл в городском саду, публика оказывала всегда ему знаки расположения, а некоторые из артистов могли считаться любимцами общества, как Берарди, Сартини, Розе, Палкин и некоторые другие. Но город отдал сад на произвол эксплуатации, которая угощала даже духовым оркестром публику» [10, с. 167].

Наиболее распространенным вариантом духового оркестра в провинциальных городах второй половины XIX века были музыкальные коллективы расквартированных в губернских центрах военных полков. По данным местной прессы, в 1880-е годы в Орловском городском саду поочередно играли три оркестра военной музыки: Можайского полка под управлением И.И. Киндель по средам и пятницам; Дорогобужского полка под управлением Р.А. Лагун по понедельникам и субботам и Каширского полка под управлением Т.В. Левшакова в остальные дни. В начале XX века при 52-м драгунском Нежинском полку был сформирован хор балалаечников, который давал регулярные концерты в городском театре. Устраиваемые музыкально-литературные вечера, в которых принимали участие военные оркестры, привлекали значительное количество публики. Выступали в них и местные любители.

Местная периодическая печать и классическая русская литература (А.И. Куприн, И.А. Бунин, И.С. Шмелев, В.А. Гиляровский) запечатлели

многостороннюю деятельность военных музыкантов в различных городах, традиционный репертуар, исполняемый ими во внеслужебное время на открытых площадках, музыкально-литературных вечерах, театральных представлениях, в офицерских собраниях. «Скромная тишина летнего вечера, упоенного отзвуками военного оркестра, нарушена, и тревожно вздрагивает самоуверенная труба, теряя такт. <...> Но труба уже отыскала потерянный такт, снова гремит ободряющий марш «Под двуглавым орлом»» (И.С. Шмелев. Повесть «Гражданин Уклекин»).

В концертах, устраиваемых в городских садах, принимали участие любительские коллективы, образованные усилиями местных общественных собраний – цеховых (купеческих, приказчиков, городских служащих), а также церковных организаций. «Церковь создавала также большие хоры, которые собирали вокруг нее много любителей пения и расширяли таким образом ее актив. Устраивались концерты духовной и светской музыки и с благотворительными целями. В Ефремове в летнее время такие концерты бывали в городском саду. Выступали хор и солисты, исполнявшие отрывки из опер, народные песни. В числе исполнителей были почтовые чиновники, чиновники городской управы и полиции» [1, с. 260].

В музыкальной культуре провинциальных городов церковь выступала прежде всего как носитель религиозной субкультуры. Для этого использовался весь имеющийся в условиях данного малого социума исполнительский арсенал – церковные певчие, учащиеся и студенты учебных заведений, музыканты – любители и профессионалы. Так, в декабре 1880 г. в орловской лютеранской церкви состоялся концерт, на котором играл оркестр Орловского кадетского корпуса под управлением капельмейстера Р.И. Гоха и выступала капелла любителей хорового пения. Программа включала высочайшие образцы европейской духовной музыкальной классики: органную прелюдию И.С. Баха, два хора из «Реквиема» В. Моцарта, три больших отрывка из оратории «Павел» Ф. Мендельсона<sup>3</sup>.

Вместе с тем церковь не ограничивалась исключительно религиозной музыкой, активно пропагандировала классическое светское искусство, рассматривая его как важное воспитательное средство. В духовных учебных заведениях наряду с обязательным участием учащихся в богослужениях и пением на клиросе поощрялись занятия светской музыкой, другими формами художественного творчества. Устав Орловской духовной семинарии гласил: «Занятия музыкою, живописью и другие подобные упражнения, развивающие эстетический вкус и отвлекающие от праздности и грубых удовольствий, должны быть не только дозволяемы, но даже поощряемы, с тем чтобы они всегда были строго нравственными» [9, с. 48].

В семинарии функционировал любительский оркестр, ставились пьесы светского содержания. В «Орловском вестнике» за 1882 год сообщалось: «В нашей духовной семинарии в воскресенье, 3 января, был устроен оставшимися на праздничное время воспитанниками с разрешения ближайшего начальства домашний спектакль. Сыграны были два водевиля – «Много шуму из пустяков» и «Три телеграммы». Кроме того, в антрактах поставлено было несколько живых картин; хор, составленный из воспитанников семинарии, пропел несколько песен светского содержания, и прочитано было несколько стихотворений Некрасова и Полежаева. Женские роли в водевилях и живых картинах исполнены были воспитанниками же, конечно, в женских костюмах. Спектакль прошел вообще настолько удачно, что посетители и начальник заведения протоиерей А.В. Богданов остались всем очень довольны» [9, с. 50–51].

Культурными событиями городского масштаба были регулярно проводимые в Орловской духовной семинарии утренние музыкально-вокальные концерты, которые посещали не только ее ученики, но и служители церкви и представители губернской власти. На таком концерте в феврале 1900 г. «присутствовали: преосвященный Никанор, и.д.г. начальника губернии В.В. Бельгард и много других почетных гостей. Всех приглашенных <...> было около трехсот человек. Концерт состоял главным образом из оркестровых и хоровых номеров»<sup>4</sup>, которые исполнял оркестр Черниговского полка под управлением капельмейстера Шорфа и семинарский хор. Разнообразная программа этого «музыкально-вокального утра» включала оркестровые сочинения Чайковского, Делиба, Моцарта, Моссани, вокальные фрагменты из опер Гуно, Верстовского, Рубинштейна, а также отдельные фортепианные номера.

Такого рода мероприятия свидетельствовали о профессионализации концертной жизни провинции, так как в основном устраивались силами местных



профессиональных музыкантов или под их руководством.

Концертная практика – яркий показатель общего состояния музыкальной культуры в стране. Мобильность музыкального концерта, его материальная доступность (по сравнению с оперной постановкой) и относительная социальная независимость (отсутствие жесткого репертуарного контроля и государственной цензуры, как это имело место в театральной сфере) были способны донести до широкого круга слушателей отдаленных провинций характерные особенности современного композиторского творчества и исполнительского искусства.

Основные тенденции развития концертной жизни во второй половине XIX века с точки зрения территориально-географического ракурса – это все более широкое вовлечение различных регионов в сферу активной концертной практики. Яркий показатель – столичная пресса, регулярно печатавшая вести из провинции, как общая («Современник», «Библиотека для чтения», «Русский вестник», «Русская мысль», «Русское слово», «Дело» и др.), так и специальная («Русский музыкальный вестник», «Русская музыкальная газета»). Если в середине столетия перечень выступлений местных музыкантов или гастролеров ограничивался определенным набором губернских центров (Нижний Новгород, Казань, Киев, Харьков, Одесса, Саратов), то к концу века этот список значительно расширился, охватывая всю территорию России – от Архангельска до Астрахани, от Риги до Тобольска и Томска. Лишь отдельные регионы (Северный Кавказ, Туркестан) оставались вне общего развития концертной жизни<sup>5</sup>.

Причины этого состояли не только в социально-экономических подвижках, приведших к расширению культурно-информационного пространства. Совершенно очевидно, что для развития гастрольной практики было особенно важно развитие транспортного (железнодорожного) сообщения. Так, открытие в 1871 году железнодорожного сообщения Саратова с Москвой значительно активизировало гастрольные знаменитых музыкантов в городе. С концертами в Саратове выступали скрипачи Г. Венявский (1871 г.), П. Сарасате (1883 г.), Л. Ауэр (1875, 1894 гг.) [4]. Благодаря интенсивному строительству железных дорог в сферу концертной практики стали активно вовлекаться уездные города и поселки не только Центральной России,

но и отдаленных регионов (по Уралу, например, интересная информация представлена В.А. Вольфович [3]).

Концертная жизнь в общенациональном масштабе получила такое широкое распространение в силу осуществлявшейся с конца 1850-х гг. стратегии Императорского русского музыкального общества (ИРМО) на всестороннее развитие русской музыкальной культуры, ее демократизацию, вовлечение все новых слоев населения в орбиту действия классического искусства, подготовку национальных исполнительских кадров, создание системы музыкального образования в соответствии со сложившимся на тот момент европейским уровнем.

Решение этих задач в общегосударственном масштабе осуществлялось в опоре на местные силы. В губернских центрах создавались отделения ИРМО, которые соотносились с Генеральной дирекцией, которая находилась в С.-Петербурге. К концу XIX века в России существовало более 20 отделений общества – в основном в центральных и южных губерниях, на Кавказе.

Приобщение к музыке широких слоев русского общества составляло важнейшее направление деятельности местных отделений ИРМО на местах. Для развития концертной жизни требовались профессиональные музыканты и подготовленная аудитория. Поэтому не менее существенной функцией общества и его отделений стало развитие музыкального образования. Обычно первой акцией открывающихся отделений ИРМО была организация музыкальных классов (училищ), а публичная музыкальная практика развивалась в союзе с музыкальным просвещением.

Система обучения во всех учебных заведениях ИРМО (музыкальных классах – училищах – консерваториях) предполагала непременно участие учащихся в концертной жизни города, что закреплялось в административных документах. Например, Устав открытого в 1877 году Орловского музыкального училища гласил: «... все пользующиеся уроками в музыкальном училище должны участвовать по назначению директора в симфонических оркестрах музыкального общества, квартетных собраниях и ученических музыкальных вечерах, которые устраивались в помещении училища» [2, с. 7]. Ежегодные отчеты, абонементные вечера, юбилейные концерты всегда привлекали внимание городской публики, становились неотъемлемой частью губернской музыкальной жизни.

Высокую исполнительскую планку задавали гастроли выдающихся русских и зарубежных мастеров. Знаменитые музыканты в подавляющем большинстве не считали концерты в провинции каким-то второстепенным делом. Наоборот, они подходили к ним со всей ответственностью, рассматривая данные поездки как необходимый элемент своей творческой деятельности. «Гастроли в городах братьев Рубинштейн, Г. и Й. Венявских, Ант. и Ап. Контских, А. Вьетана и других знаменитостей, как отечественных, так и приезжих, обсуждались непременно. Вообще, исполнители занимали в сознании публики огромное место. Просмотр периодики убеждает, что не только выдающийся артист, но и средний или какой-нибудь концертирующий вундеркинд вызывал более многочисленные отклики, чем иной крупный композитор. Это отражает престиж концертной эстрады и приобщенность к концертной жизни уже многих тысяч граждан России» [6, с. 106].

Значительную лепту в концертную практику губернских и уездных городов продолжали вносить любительские художественные организации – кружки, объединения, общества. Только в Орловском крае в 1880–1890-е годы существовало несколько таковых. В 1881 г. возникает музыкальное общество в Ельце. В 1890-е гг. министром внутренних дел утверждаются Уставы музыкально-драматических кружков в Ливнах (1892 г.) и Мценске (1894 г.), активизирующих творческую инициативу местных жителей. Два объединения существовали в Орле с 1889 г.: музыкально-драматический кружок, связанный с именами служившего в это время в «Орловском вестнике» И.А. Бунина и его возлюбленной В.В. Пашенко, и музыкальный кружок, возглавляемый представителем земской управы П.П. Шеншиным. По данным рапортов уездных исправников о культурных заведениях губернии, в 1890–1900-х гг. музыкально-драматические кружки имелись в Ливнах, Ельце, Болхове<sup>6</sup>.

В провинциальной художественной культуре второй половины XIX века по степени насыщенности, темпам вовлечения в орбиту своего действия новых территорий и социальных сил концертная практика значительно опережала другие сферы действия музыкального искусства, и прежде всего музыкальный театр.

Традиционно театр занимал особое место в культурной жизни провинции, выступая «своеобразным клубом, где встречались горожане без раз-

личия сословий. В нем виделось средство просвещения более действенное, чем библиотеки и лекции» [8, с. 18]. Однако в рассматриваемый период в этой области проявились кризисные черты, характерные для всей отечественной сцены конца XIX века. Свертывание некогда крупных театральных предприятий в провинции, вялое прозябание оставшихся объяснялось не только общей политической ситуацией, царившей в стране. Свой отпечаток все большего оскудения и серости на провинциальную сцену наложила отмена театральной монополии в Москве и Петербурге в 1882 г., которая разрешала в столицах организацию частных театров, благодаря чему все лучшие актерские и режиссерские силы провинции переориентировались на столичную сцену.

Свою лепту в ситуацию театрального кризиса вносили и музыкальные жанры. Львиную долю музыкальной части репертуара составляли водевили, оперетты, пьесы с музыкальными номерами. В целом позиции русской «оперетки» были весьма устойчивы именно в провинции, ибо основная масса ее населения, в силу объективных обстоятельств мало знакомая с подлинной оперой и серьезным классическим искусством, предпочитала легкие жанры. В те годы в городах Центральной России вряд ли можно было бы найти театр, в репертуаре которого не было бы оперетты или водевиля. Если драматические спектакли, как и комедии и мелодрамы, далеко не всегда могли собрать полные залы, то легкий жанр, ориентированный на определенный круг зрителей (купечество, мещан), пользовался неизменным успехом. Масштабное «вхождение» оперетты в социокультурное пространство российской глубинки объяснялось тем, что она стала той культурной формой, которая в наибольшей степени отразила идейно-художественные установки провинциальной публики.

С конца 1850-х гг. легкомысленный водевиль, а затем и оперетта стали объектом острой идейной борьбы. На страницах казанских «Губернских ведомостей» в 1857 году развернулась целая полемика по этому поводу. В «Замечаниях редакции» отмечалось: «...большая часть этих водевилей, из которых преимущественно состоит современный репертуар русского театра, в самом деле плохи... Мы не гоним водевиль со сцены, нельзя, чтобы на ней всегда являлись только высокие художественные создания, – пусть рядом с ними ставится и

водевиль, остроумный фарс, но надобно, чтоб они не оскорбляли нравственности, чтобы шутка в них была умна и грациозна. А большая часть наших водевилей такова, что, смотря на них, невольно скажешь: «Как беден русский театр, как жалка наша драматическая (именно водевильная) литература – все еще бедная копия драмы французской, и как мало еще в нас, составляющих публику, развит эстетический такт»...» [7, с. 111].

До конца XIX века положение в этом жанре мало изменилось, так что и в конце 1880-х гг. сообщалось о типичном случае студенческого протеста против особо культивируемого водевильного легкомыслия. Студенты, находившиеся в райке, «под конец спектакля, при пении последнего куплета, так громко и в такт с музыкой хлопали в ладоши, что не слышно было ни музыки, ни пения, за что один был посажен на два дня в карцер»<sup>7</sup>.

Провинциальная интеллигенция на страницах периодической печати была тревогу по поводу записки «оперетки» в местных театрах, обличала «опереточные остроты», «опереточные мотивы», как символ всего безвкусного и пошлого. Вместе с тем позиции легкого жанра оставались весьма прочными. «За оперетку стояли такие важные, влиятельные лица, поддерживаемые почти всеми дамами, военными, наиболее просвещенным купечеством и почти всем губернским служебным персоналом, что протесты ненавистников оперетки не оказывали ни малейшего влияния ни на театр, ни на его репертуар»<sup>8</sup>.

Параллельно легким театральным жанрам на протяжении второй половины XIX века в отечественном музыкальном театре все более упрочивались позиции русской оперной школы. Произведения М.И. Глинки, А.С. Даргомыжского, А.Н. Серова, композиторов «Могучей кучки» находили своего ценителя вдали от столичных центров. Общественность в провинции все отчетливее признавала значимость этого вида сценического творчества. Так, астраханский рецензент И.П. Горизонтов рассматривал оперу как «одно из могучих орудий общественного развития», которое может «очищать вкусы, развивать ум и умягчать сердце»<sup>9</sup>.

Далеко не всякий губернский город мог содержать оперную труппу. Оперный театр существовал в Одессе, Киеве, Харькове, Тифлисе, затем появился в Вильно, Воронеже, Житомире, Пензе, Тамбове, Уфе. В других периферийных городах познакомиться с оперной классикой можно было

во время гастролей заезжих исполнителей. Однако, представляемая по большей части в концертной форме, с купюрами или во фрагментах, такая «провинциальная» оперная постановка не могла дать полноценного впечатления ни об отдельном произведении, ни о специфике жанра в целом.

Несколько большие возможности имела оперная антреприза. Известный театральный деятель Петр Михайлович Медведев, уловив интерес провинциальной публики к серьезной музыке, в 1874 г. открыл в Казани оперную антрепризу, которая охватила во второй половине 1870-х гг. Поволжье и Урал (Казань, Саратов, Астрахань, Екатеринбург, Пермь). В конце 1880-х – 1890-е гг. успешно действовали оперные антрепризы И.А. Сетова, М.М. Бородая.

В 1890-х гг. оперный певец Николай Владимирович Унковский создал в Саратове Товарищество русских оперных артистов, которое гастролировало в Казани, Самаре, Нижнем Новгороде, Уфе, Симбирске, Оренбурге, Ярославле, Пензе, Москве, Рыбинске и Орле. В 1899 году на пароходе от Казани до Архангельска курсировал оперный «плавающий театр» Унковского. Репертуар коллектива, насчитывавшего в отдельные годы до 70 человек, включал лучшие произведения мировой классики. Так, по данным «Орловского вестника», только в течение сезона 1896–1897 гг., когда антреприза обосновалась в Орле, зритель получил возможность увидеть целый ряд лучших опер русского (9) и зарубежного (17) репертуара: «Жизнь за царя» Глинки, «Русалка» Даргомыжского, «Рогнеда» Серова, «Аскольдова могила» Верстовского, «Демон» и «Маккавей» Рубинштейна, «Мазепа», «Евгений Онегин», «Пиковая дама» Чайковского; «Аида», «Риголетто», «Травиата», «Бал-маскарад» Верди, «Фауст» Гуно, «Кармен» Бизе, «Сельская честь» Масканьи, «Самсон и Далила» Сен-Санса, «Паяцы» Леонкавалло, «Гугеноты», «Пророк», «Африканка» Мейербергера и др. Кроме того, оперная труппа Унковского выступала и в уездных годах Орловской губернии – Брянске, Карачеве, Ельце.

Анализируя итоги этого оперного сезона, корреспондент «Орловского вестника» М.С. отмечал: «Появление впервые оперной труппы в Орле вызвало к ней безусловный интерес в местном обществе <...> орловская публика в продолжение почти всего сезона довольно усердно посещала оперу <...> орловцы умеют ценить хорошую музыку,

а также исполнение». И далее, отметив некоторые недостатки (в режиссерской и постановочной части, немногочисленность хора), критик делает вывод: «Существование постоянной оперной труппы в Орле возможно и крайне желательно для более широкого и правильного развития вкусов, понимания и любви к музыке и пению в местном обществе. Успех опять находится в прямой зависимости от качества труппы, хора, оркестра и постановочной стороны дела»<sup>10</sup>.

Характеризуя ведущие направления в развитии музыкальной культуры в русской провинции второй половины XIX в., следует учитывать культурно-исторические условия происходящих новаций. Смена культурной модели, происшедшая в России в результате социально-политических и экономических реформаций середины века, определила в качестве ведущей тенденцию формирования культуры высокой общественной значимости в общенациональном масштабе. Русская музыка отразила эту тенденцию не только в наивысших достижениях композиторского творчества – произведе-

ниях А.С. Даргомыжского, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского, но и в самом своем бытии. Выход высокого классического искусства за пределы традиционных форм своего бытования, ограниченных церковным клиросом, крепостным театром, аристократическим салоном, распространился и на провинцию.

Значительную роль в этом сыграли новые формы связи художественной жизни столицы и провинции. Подобно просветительской миссии Товарищества передвижных художественных выставок по развитию культуры провинциальных городов, деятельность ИРМО была направлена на активизацию музыкальной жизни на местах. Расширение концертного пространства, новации музыкального театра, любительские и профессиональные формы музыкальной практики в российской провинции – яркие свидетельства распространения музыки «вширь и вглубь», проявляющие общий процесс демократизации художественной жизни в русской культуре второй половины XIX века.

### Примечания

<sup>1</sup> ГАОО. Ф. 7580.0.1. Д. 2621. Рапорты уездных исправников о существующих в уездах семейных вечерах. Правила севских семейных вечеров. 1879. Л. 12, 16.

<sup>2</sup> См.: Орловский вестник. 1880, № 115, 31 октября (12 ноября); № 126, 26 ноября (8 декабря).

<sup>3</sup> См.: Орловский вестник. 1880, № 11, 15 (27) января.

<sup>4</sup> Орловский вестник. 1900. № 48, 18 февраля.

<sup>5</sup> В этом плане интерес представляет альманах-справочник Б.С. Родкина «Вся театральная-музыкальная Россия» (Петроград, 1914–1915), в котором обобщен статистический материал по музыкальной (концертной и театральной) жизни в 746 городах и других населенных пунктах России по состоянию на 1914 г. В тот период, согласно данным Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, в Российской империи насчитывалось 865 городов. Таким образом, в справочнике Родкина учтено подавляющее число населенных пунктов страны, в которых в той или иной мере музыкальная жизнь имела организационно-структурное оформление. Хотя приведенные здесь данные относятся к более позднему периоду, однако характер приведенного материала (автор перечисляет театральные и концертные помещения, музыкальные общества и организации, устроителей концертов и т.п.) позволяет выстроить ретроспективу применительно к рассматриваемому этапу.

<sup>6</sup> Такой же расцвет наблюдался и позднее. По данным на 1903 г., функционировали: в Орле – отделение Императорского русского музыкального общества (во главе стоял губернский секретарь С.А. Владимиров), в Болхове – музыкальный кружок (председатель – потомственный дворянин Н.И. Джакели), в Карачеве – музыкально-драматическое общество (уездный предводитель дворянства С.К. Хитрово), в Трубчевске – музыкально-драматический кружок; в Севске – общество любителей музыкально-драматического искусства (коллежский секретарь Н.В. Соколов), в Ливнах – музыкально-драматический кружок (статский советник Е.А. Карякин), в Ельце – музыкально-драматическое общество (потомственный почетный гражданин А.А. Петров). В мае 1904 года по прошению дворянина И.Л. Васильева был открыт музыкально-драматический кружок в Брянске.

<sup>7</sup> Фирсов Н.А. Студенческие истории в Казанском университете /Русская старина, 1889, март, с. 557–576. Цит.: [7, с. 109].

<sup>8</sup> Тихонов В.А. Театральные воспоминания / Исторический вестник, 1898, т. LXXII (апрель – июнь), с. 473. Цит.: [7, с. 194].

<sup>9</sup> Астраханский справочный листок, 1875, 26 июля, № 89. Цит.: [8, с. 136].

<sup>10</sup> Орловский вестник. 1897, № 61, 6 марта.



Библиографический список

1. Анохина Л.А., Шмелева М.Н. Быт городского населения средней полосы РСФСР в прошлом и настоящем. На примере городов Калуга, Елец, Ефремов [Текст] / Л.А. Анохина, М.Н. Шмелева. – М.: Наука, 1977. – 359 с.
2. Афанасьева Н.С., Блюмкина М.С. 120 лет Орловскому музыкальному училищу (история и современность) [Текст] / Н.С. Афанасьева, М.С. Блюмкина. – Орел: «3-е июля», 1997. – 40 с.
3. Вольфович В.А. Челябинск музыкальный [Текст] / В.А. Вольфович. – Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1989. – 173 с.
4. Евдокимов Я. К. Музыкальное прошлое Саратова (до 1917 года) [Текст] / Я.К. Евдокимов // Из музыкального прошлого: Сб. очерков. В.1. / Ред.-сост. Б.С. Штейнпресс. – М.: ГМИ, 1960. – С. 143–233.
5. Калинин В.С. Письма. Документы. Материалы. В 2 тт. / Сост., ред., вст. статья и коммент. В.А. Киселева. – М.: ГМИ, 1959.
6. Корабельникова Л.З. Музыка [Текст] / Л.З. Корабельникова // Русская художественная культура второй половины XIX века. Социально-эстетические проблемы. Духовная среда / Отв. ред. Г. Ю. Стернин. – М.: Наука, 1988. – С. 98–137.
7. Крути И.А. Русский театр в Казани: Материалы к истории провинциального драматического театра [Текст] / И.А. Крути. – М.: Искусство, 1958.
8. Петровская И.Ф. Театр и зритель провинциальной России. Вторая половина XIX века [Текст] / И.Ф. Петровская. – Л.: Искусство, 1979. – 247 с.
9. Пожидаев Г.А. Василий Калинин. Симфония жизни в четырех частях [Текст] / Г.А. Пожидаев. – М.: Школа, 1993. – 288 с.
10. Филевский П.П. История города Таганрога [Текст] / П.П. Филевский. – М., 1898 г. – 368 с.
11. Хвостова И.А. Любительское музицирование: теория, история, практика: Монография / И.А. Хвостова. – Тамбов: Першина, 2004. – 209 с.

V.I. UDINA

THE BASIC TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PROVINCIAL MUSICAL CULTURE IN THE SECOND HALF XIX CENTURY

*The article deals with an innovation of a musical life of the Russian province of second half XIX century in a context of democratization of an art life, characteristic for the domestic culture of the given period. Amateur and professional forms of musical practice are allocated; such spheres of their application, as concert activity, musical theatre are analyzed. The role of separate subcultures – household, religious, military – in addition of polyphonic musical culture of a country town is characterized.*

*Key words: a province, amateur playing music, concert practice, musical theatre, democratization of an art life.*

# 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;

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии 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, директор НИИ филологии Орловского государственного университета;

**ИСАЕВА Н.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 семечковых 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, 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, 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 кафедры уголовного права и уголовного процесса 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. Нумерация 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 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»**

**№ 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 18.03.2011 г. Формат 60x84 1/8. Печать оперативная. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman Cyr. Объем 41,52 усл. печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 20.

Отпечатано с готового оригинал-макета в редакционно-издательском отделе  
ГОУ ВПО «Орловский государственный университет»  
302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95. Тел./факс (4862) 74-45-08.