

ISSN 2078-7626

ВЕСТНИК

Сургутского
государственного
педагогического
университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**№ 3 (18)
2012**

ВЕСТНИК

СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Основан в августе 2007 г.

№ 3 (18), 2012 г.

Выходит 6 раз в год

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия

Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-29393 от 24 августа 2007 г.

Учредитель:
Сургутский государственный
педагогический университет

Техническая редакция,
вёрстка: *Л.Г. Махмутова*

Дизайн обложки: *Е.Н. Межуев*

Адрес редакции:
628417, ХМАО - Югра,
Тюменская обл., г. Сургут,
ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, каб. 217,
редакция журнала «Вестник СурГПУ»
e-mail: vestnik@surgpu.ru

Сдано в печать 23.05.2012 г.
Формат 70x100/16
Усл. п. л. 20,1
Печать цифровая
Гарнитура DeJaVu Serif Condensed
Тираж 1000
Заказ № 25
Отпечатано в РИО СурГПУ

© Сургутский государственный
педагогический университет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ**НАУЧНЫЙ ПОИСК****ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

Баракова О.В.	Структурно-семантическая и функциональная парадигматика старорусских названий таможенных пошлин: проспекция классификации	6
Руднева С.Ф.	Репрезентация текстовой категории диалогичности в сибирских отписках конца XVI – второй половины XVIII веков	10
Федосеева Л.Н.	К вопросу о синтаксических квалификациях лексики: синкретичный членопредложенческий статус словоформ с локативным значением	14
Салахова А.С., Андропова А.Г.	Просодические и интонационные ошибки в английской и немецкой речи студентов – носителей русского языка	20
Завёрткина Е.В.	Лингвистические факторы формирования ойконимии Девона	25
Шпар Т.В.	Прозвища детей в немецком ономастиконе	31

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Зыховская Н.Л.	«Райское благоухание» в древнерусской литературе: к проблеме формирования отечественного ольфактория	37
Зайцева Т.Ю.	«Рассказы путешественника» О.М. Сомова в контексте русской романтической прозы	42
Кашкарёва А.П.	Категория праведничества в системе женских образов Н.С. Лескова	46
Новикова Н.В.	«Студент» А. Грибоедова и «Студент» А. Чехова: к постановке вопроса об «авторских устремлениях»	51
Круц И.В.	Владимир Набоков как литературный критик (восприятие и анализ произведений А.П. Чехова)	60

ИСТОРИЯ

Лёвин С.В.	Проведение земских оценочно-статистических работ в Поволжье (на материалах Самарской, Саратовской и Симбирской губерний)	66
Заворохин В.П.	Формы землевладения и землепользования в государственной деревне Ишимского округа Тобольской губернии во второй половине XVIII – начале XX веков	73
Марицупольский А.М.	Торговля крепкими спиртными напитками в России в период действия акцизной системы: отдельные аспекты проблемы	80
Цысь О.П.	Научная и общественная деятельность протоиерея М.П. Путинцева	87
Кириллова Е.А.	Отдел коммунального хозяйства Петрогубисполкома и организация досуга населения на этапе перехода к НЭПу (по материалам документов Зоологического сада 1921 – 1924 годов)	96
Горяина Ю.П.	Национальная идентичность как основа формирования имиджа Китая	102

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЗИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА

- Гимазов Р.М.** Характеристики косвенного показателя фонового напряжения скелетных мышц позвоночника у спортсменов 108

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Макаров М.И.** Провиденциалистская идея воспитания в западно-европейской гуманистической педагогической мысли XIV – XVI веков 113

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ НОВОГО ПЕДАГОГА ДЛЯ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

- Терехова Н.В.,
Ставринова Н.Н.** Деятельностный подход как основа системы подготовки будущих педагогов к решению исследовательских задач 119
- Ставринова Н.Н.,
Захожся Т.М.** Компетентностная модель и личностные качества преподавателя высшей школы 125
- Верченко И.А.** Решение учебных задач как метод диагностики творческого мышления студентов 132
- Рассказова Н.П.,
Павалаки И.Ф.** Подготовка студентов педагогических вузов к работе с детьми, имеющими задержку психического развития 137
- Абашина В.В.** Способы формирования профессиональной компетентности во взаимодействии с семьёй воспитанника у будущих педагогов дошкольного образования 146

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Богданова М.В.** Этнос университета: проблемные зоны развития 152

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ – ШКОЛЕ

- Софронов Р.П.** Подходы к структурированию видов и форм дополнительного экологического образования школьников 158
- Рыжов Д.М.** Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста 166
- Алёшина Т.Г.** Индивидуально-личностные особенности педагогов в контексте формирования синдрома эмоционального выгорания 172
- Шеина М.Б.** Педагогические условия развития воспитательного потенциала семьи 180
-
-

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Кузнецова И.В.	Потенциал средств информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов	187
Алеева И.В.	Принципы согласования содержания курса физики и дисциплин профессионального блока программы подготовки бакалавров	195
Гераскевич Н.В.	Компонентный состав персональной аутентичности в контексте профессионального иноязычного образования	201
Жданова Е.В.	Современные инструменты оценки работы студентов на занятиях по английскому языку	209
Уткина О.Н.	Методика измерения уровня громкости звука голоса педагога	215
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		222
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ АВТОРАМИ		227

Главный редактор:

КОНОПЛИНА Н.В., д.п.н., профессор

Ответственный редактор:

ЗВОРЫГИНА О.И., к.филол.н.

Редакционная коллегия:

БАРАКОВА О.В., д.филол.н., профессор

ВАРАКСИН Л.А., д.филол.н., профессор

ГОЛОЛОБОВ Е.И., д.и.н., профессор

ДВОРЯШИН Ю.А., д.филол.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ

ЗАСЫПКИН В.П., д.соц.н., профессор

ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., д.филос.н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ

ЛАЗАРЕВ В.С., д.пс.н., академик РАО

КАЛИНОВСКИЙ Ю.И., д.п.н., профессор

МИЛЕВСКИЙ О.А., д.и.н., профессор

НИФОНТОВА О.Л., д.б.н., доцент

ПАРФЁНОВА Н.Н., д.филол.н., профессор

ПИЦКОВА Л.П., д.ф.н., профессор

ПОПОВА М.А., д.м.н., профессор

СЕМЁНОВ Л.А., д.п.н., профессор

СИНЯВСКИЙ Н.И., д.п.н., профессор

СТАВРИНОВА Н.Н., д.п.н., профессор

ШИБАЕВА Л.В., д.пс.н., профессор

ШУКЛИНА Е.А., д.соц.н., профессор

ЯФАЛЬЯН А.Ф., д.п.н., профессор

НАУЧНЫЙ ПОИСК

Языкознание

ББК 81я431
УДК 800

О.В. БАРАКОВА

O.V. BARAKOVA

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ
И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПАРАДИГМАТИКА
СТАРОРУССКИХ НАЗВАНИЙ
ТАМОЖЕННЫХ ПОШЛИН:
ПРОСПЕКЦИЯ КЛАССИФИКАЦИИ

STRUCTURAL SEMANTIC
AND FUNCTIONAL PARADIGMATICS
OF OLD RUSSIAN NAMES OF CUSTOMS DUTIES:
THE PROSPECTION OF CLASSIFICATION

В статье с учётом имеющихся исследований таможенных пошлин предложена классификация старорусских наименований внутренних таможенных пошлин по группам. Она позволяет системно описать старорусские наименования таможенных пошлин в парадигме смысла, структуры и функции.

In this paper, taking into account available research of custom duties the classification of Old Russian names of internal customs duties on groups was proposed. The proposed classification allows a systematic description of Old Russian names of the customs duties in the paradigm of meaning, structure and function.

Ключевые слова: таможенная книга, внутренние таможенные пошлины, названия проезжих сборов, наименования пошлин.

Key words: custombook, internal customs duties, travelers' fees names, titles of fees.

Интерес лингвистов к налогово-пошлинной терминологии не ослабевает с течением времени. Г.П. Снетовой в 1970 г. была защищена кандидатская диссертация на тему «Терминология пошлин и повинностей в русском языке XIV - XVI вв.», в которой дан лингвистический анализ слов и словосочетаний, обозначающих организацию обложения населения (*опятнати, доимати, обложити оброком* и т.д.), единицы обложения (*воз, короб, лодка* и т.д.) и разного рода повинности (например, транспортные *возити повозы*). Особым разделом в диссертации представлены термины пошлин, налогов, сборов - государственные, частнофеодальные и церковные [6, с. 19]. В свою очередь, государственные - подразделены автором на торговые таможенные пошлины, транспортные пошлины, наименования государственных пошлин и налогов со строений, наименования обрядовых пошлин, наименования государственных административно-канцелярских сборов [6, с. 19 - 20].

Таможенные книги, однако, не были использованы исследователем, так как таможенные книги XVI века не сохранились; остались лишь оборванные листки составленной около 1598 г. книги Моревской слободы.

И.В. Петренко дал характеристику наименований таможенных пошлин, зафиксированных в письменных памятниках XIV – XVI вв. Исследователь пришёл к выводу: «... экономическая раздробленность в стране изживалась очень медленно. ... в XV – XVI вв. каждый торговый центр знает свою систему пошлин, их размеры, принципы взимания» [5, с. 3]. В статье рассмотрены только те наименования таможенных пошлин, которые по своему происхождению являлись собственно русскими словами, то есть возникли в русском языке не ранее XIV в., отсутствовали в других языках и представляли собой либо структурные новообразования на основе общеславянских, восточнославянских или заимствованных корней, либо семантические новообразования (*пудовое, подъёмное, рукозобная пошлина* – О.Б.) [5, с. 4]. В статье рассматриваются наименования проезжих и проплавных пошлин (*костки, мостовщина, побережное* и т.д.), таможенных пошлин, взимаемых за действия, сопровождавшие куплю-продажу товара [5, с. 8 – 13].

Другой исследователь А.Н. Шиловский в статье «Исследование терминов, обозначающих проезжие, торговые пошлины в Московской Руси XIV – XVI вв.» «все названия торговых таможенных пошлин, извлечённые из письменных памятников изучаемой эпохи» делит «на две большие группы: торговые и проезжие»; «в свою очередь наименования последних подразделяли на личные, которые обозначали сборы с проезжающих и торговых людей, и вещные (товарные) с провозимых товаров» [8, с. 14].

Представляется значимой работа В.Н. Туркина «К проблеме складывания единой терминологии податей и пошлин Московской Руси XIV – XVI веков» [7, с. 25 – 30]. К концу XV в., как известно, Московский великий князь Василий III распространил бремя податей и пошлин на всех крестьян, что породило потребность в единой общерусской терминологии податей и пошлин». Но никакие самые благоприятные предпосылки не могли сразу создать единую терминологию. Потребность «...такой терминологии удовлетворялась постепенно усилиями княжеских дьячков, стремившихся освободить её от более или менее заметных диалектов, под перекрёстным воздействием книжной традиции и живого разговорного языка» [7, с. 25]. Следуя книжным традициям, составители документов XIV – XVI вв. стремились по возможности сохранять названия податей и пошлин предшествующего периода; «отбор новых лексических средств зависел также от места составления документа и профессиональной принадлежности составителя» [7, с. 26]. Для складывания терминологии, кроме того, далеко не безразличным оказалось и то, что представляет собой тот или иной документ: сообщение, завешание или прошение, а также адресат документа, то есть тот, кому конкретно направлялся документ. На отборе новых лексических средств не могло не сказаться и стремление составителей излагать мысли просто, чётко и категорично. Система противопоставлений в создаваемой к XV в. терминологии податей и пошлин с самого начала придаёт ей характер сложной, противоречивой системы, стимулируемой в своём развитии постоянным взаимодействием новой лексики с уже бытовавшей, диалектной и профессиональной с общенародной, функционирующей в условиях конкретного официального акта общения; к XV веку терминология пошлин и податей вырабатывает все признаки системы [7, с. 26].

В ранних книгах XVII в. представлено все многообразие пошлинных сборов и их названий, сложившихся в предшествующий период. Мыт дал начало большому числу проезжих сборов. Уплачивались *приезды* и *отъезды*, взимались пошлины за каждое речное судно и плот, на которых везли товары. При предъявлении «явке» товаров, предназначенных для продажи, собирались такие пошлины, как *гостинное* и *явка*. Пребывание торговых людей на гостинном дворе сопровождалось сбором *амбарного, дворового*,

теплого, позамочного, сорового и др. Тот, кто не участвовал в торговых операциях, уплачивал *проезжие, проплавные* и *прохожие* пошлины. *Проезжие* сборы уплачивались с телег и с саней. Упоминаются, например, такие, как *полозовое, дужное, перевозное*. В числе *проплавных* пошлин встречаем *посаженное, побережное, причальное, отчальное, привязное, записное* и др. С лиц, сопровождавших товары, и с людей, обслуживавших речные суда, взималась *головщина* (старое – *кости*). Пешие платили *прохожую* пошлину.

Среди собственно торговых сборов отмечаются, с одной стороны, «рублёвая пошлина», происходившая от прежней тамги, взимавшаяся с общей цены продаваемого или покупаемого товара, с другой – сборы, которыми облагались связанные с торговлей операции. За взвешивание товара на казённых весах, как и ранее, брали *весчее*, или, иначе, *контарное, дрегильное* и т.д. С продажи зернового хлеба, хмеля, ягод и т.д. взималось *померное* – прежнее *восьминичее*. С продажи лошадей и скота брали *пятно*. Торговля лошадьми облагалась ещё *писчим, поводным, с шерсти* и другими сборами.

С новым периодом русской истории, который характеризуется «действительно фактическим слиянием всех ... областей, земель и княжеств в одно целое», вызванное «усиливающимся обменом между областями, постепенно растущим товарным обращением, концентрированием небольших местных рынков в один всероссийский рынок», связано то, что «с середины XVII в. исчезает из активного употребления заметная группа таможенных терминов» (в связи с принятием *Таможенного Устава 25 октября 1653 г.* – О.Б.) [1, с. 40 – 41].

Н.В. Мандрик разделяет таможенные сборы на «категории»: «пошлины торговые, проезжие, проплавные и пошлины, сопутствующие процессу купли-продажи, пошлины за нарушение правил торговли» [3, с. 158].

И.А. Малышева, изучив таможенные книги XVIII в., сделала вывод, что «лексика административно-делового характера ... нуждается в обстоятельном исследовании» (в т.ч. *наименования терминов* – О.Б.) [2, с. 31].

При создании классификации названий таможенных пошлин нами учтены материалы исследований лингвистов. Однако, в данных исследованиях не всегда прослеживаются названия пошлин, взимаемых с лиц, нет описаний канцелярских сборов, сборов со строений, помещений, жилья, не учитываются наименования обрядовых (свадебных) пошлин, не получили подробного освещения названия штрафных и льготных сборов.

Старорусские наименования внутренних таможенных пошлин подразделяем на группы:

1) названия проезжих сборов, генетически восходящих к мыту (наименования пошлин, взимаемых с судов, гужевого транспорта; названия сборов, связанных с прибытием, причаливанием судна к пристани; названия проезжих сборов; названия пошлин, взимаемых с лиц, сопровождавших товары и обслуживавших речные суда и гужевой транспорт; названия пошлин с лиц, в т.ч. пеших);

2) названия торговых сборов, генетически восходящих к тамге (наименования пошлин с торговых сделок; наименования пошлин со стоимости товара, с денег; наименования сборов, которыми облагались действия, сопровождавшие акты купли-продажи товара; наименования пошлин с меры товара; наименования пошлин, связанных с использованием весов и пятна; наименования пошлин, связанных с доставкой товара);

3) названия канцелярских сборов;

4) названия сборов со строений, помещений и с жилья (наименования сборов с торговых и складских помещений; наименования пошлин с жилья и постоя);

5) названия обрядовых (свадебных) пошлин;

6) названия штрафных и льготных сборов.

Предложенная нами классификация позволяет системно описать старорусские наименования таможенных пошлин в парадигме смысла, структуры и функции.

Литература

1. Коткова, Н.С. Некоторые сведения о таможенных книгах XVI в. [Текст] / Н.С. Коткова // Источники по истории русского языка. - М., 1976. - С. 38 - 50.
2. Малышева, И.А. Язык Архангельской таможенной книги начала XVII в. [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.А. Малышева. - М., 1975. - 16 с.
3. Мандрик, Н.В. Торгово-экономическая лексика в русском языке XVI в. [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Мандрик. - Киев, 1988. - 254 с.
4. Петренко, И.В. Собственно русская лексика в памятниках деловой письменности русского централизованного государства XIV - XVI вв. [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.В. Петренко. - Днепропетровск, 1968. - 16 с.
5. Петренко, И.В. Из истории собственно русской лексики (наименования таможенных пошлин) [Текст] / И.В. Петренко // Исследования по русскому языку : сборник работ кафедры русского языка. - Днепропетровск, 1970.
6. Снетова, Г.П. Терминология пошлин и повинностей в русском языке XIV - XVI вв. [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Г.П. Снетова. - Калинин, 1970. - 319 с.
7. Туркин, В.Н. К проблеме складывания единой терминологии податей и пошлин Московской Руси XIV - XVI веков [Текст] / В.Н. Туркин // Исследования по русскому языку : сборник работ кафедры русского языка. - Днепропетровск, 1970. - С. 25 - 30.
8. Шиловский, А.Н. Исследование терминов, обозначающих проезжие, торговые пошлины в Московской Руси XIV - XVI вв. [Текст] / А.Н. Шиловский // Исследования по русскому языку : сборник работ кафедры русского языка. - Днепропетровск, 1970.

ББК 81я431
УДК 800

С.Ф. РУДНЕВА

S.F. RUDNEVA

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
ТЕКСТОВОЙ КАТЕГОРИИ ДИАЛОГИЧНОСТИ
В СИБИРСКИХ ОТПИСКАХ
КОНЦА XVI – ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКОВ

REPRESENTATION
OF DIALOGIC TEXT CATEGORIES
IN THE SIBERIAN FORMAL REPLIES
OF THE END OF THE XVI –
THE SECOND HALF XVIII CENTURIES

В статье с учётом имеющихся исследований о лингвистике текста представлен анализ специфического текста дистантного типа коммуникации, характеризующегося системой взаимообусловленных типологических признаков (текстовых категорий), а именно текстовой категорией диалогичности, – деловой эпистолярный текст сибирских отписок конца XVI – второй половины XVIII вв.

In this paper, taking into account the available research on the linguistics of the text there is an analysis of the specific text of the distant type of communication system, characterized by interdependent typological features (text categories), viz. the dialogic text category, that is the business epistolary text of the Siberian formal replies of the end XVI – the second half XVIII centuries.

Ключевые слова: деловой эпистолярный текст, текстовая категория диалогичности, репрезентанты, клишированные синтаксические конструкции, клишированные словосочетания.

Key words: business epistolary text, text dialogic category, representants, clichéd syntax constructions, clichéd phrases.

Сибирская деловая письменность – предмет изучения специальных исследований. Введение в научный оборот региональных лингвистических источников (сибирских отписок) существенно дополняет сведения о состоянии делового языка конца XVI – второй половины XVIII вв. и способствует уточнению статуса делового текста, в том числе эпистолярного, тем более, что «... место деловой письменности в языковом и историко-культурном процессе до сих пор ещё окончательно не определено» [11, с. 122].

В период активного освоения Сибири деловое эпистолярное общение было важной, а порой единственно возможной частью коммуникации между центральной (царём) и местной (воеводами) властями. Такое дистантное руководство посредством эпистолярной коммуникации (отписок) позволяло осуществлять контроль, координацию деятельности и информирование органов власти снизу – вверх. Текст сибирских отписок конца XVI – второй половины XVIII вв. – специфический текст дистантного типа коммуникации, характеризующийся системой взаимообусловленных типологических признаков (текстовых категорий). Текстовые категории репрезентируются языковыми единицами в соответствии с реализацией интенции коммуникации. Как показал анализ, диалогичность присуща всем типам отписок.

Текстовая категория диалогичности в современной лингвистике рассматривается как «одна из разновидностей текстовых категорий, представляющих собой систему разноуровневых языковых средств (включая текстовые), объединённых на текстовой плоскости обобщающей функцией выражения *диалогичности*; структурируется на основе полевого принципа (наличие центра-периферии)» [4]. Текстовая категория диалогичности в современной

русистике исследована не только в художественной речи, но в научной речи [7; 8; 9] и публицистической речи [5]. Основы теории диалога были заложены трудами М.М. Бахтина, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского. Смена говорящего субъекта является единственным чётким формальным признаком, позволяющим однозначно установить начало и конец высказывания. Такое понимание высказывания позволяет свести до минимума расстояние между монологическими и диалогическими высказываниями, т.е. «...говорящий кончает своё высказывание, чтобы передать слово другому или дать место его активно ответному пониманию» [2, с. 440 – 447]. По мнению Н.В. Глухих, ядерные и периферийные маркеры текстовой категории диалогичности описаны «в основном на материале научных и художественных текстов, в отдельных работах – на текстах публицистики. Эпистолярные тексты делового характера, по определению являющиеся звеньями письменного диалога, предметно и последовательно в данном ракурсе не изучены» [3, с. 51 – 52].

Для эпистолярия, в том числе и делового, как вида письменного монологического текста, обязательной категорией является текстовая категория диалогичности. По мнению Л.Р. Дускаевой, «диалогичность речи рассматривается как фундаментальное свойство речи вообще, это всеобщий её признак, выступающий как речевая реализация коммуникативной и познавательной функции языка. Наиболее явно она эксплицируется в собственно диалоге как форме речи, но «пронизывает» собой и другую её форму – монолог» [5, с. 47].

В сибирских отписках конца XVI – второй половины XVIII вв. ярким *репрезентантом* текстовой категории диалогичности являются клишированные синтаксические конструкции (КСК), включающие реминисценции. Такой признак текста для документов допетровской эпохи отмечается как один из важнейших [6, с. 49]. С помощью реминисценций в отписках между коммуникантами устанавливаются диалогические отношения (используются, как правило, косвенная речь, содержащая указание на «государевы указы», наказные памяти, отписки и т.д.). *Репрезентанты* – КСК «а в той твоей государеве грамоте писано», «а в отписке | твое' написано», «в наказной памяти написано» и т.д., например: «...В нынешнем, государь, ...прислана из Москвы твоя государева царёва и великого князя Михаила Фёдоровича всеа Руси грамота, ... а в той твоей государеве грамоте писано: как твоя государева грамота придёт, и нам бы у Мангазейского города порченые и розкрытые места в стенах велеть покрыть и поделать...» [ОК, РГАДА, ф. 214, стб. 139, л. 157 – 160]; «...писал ты ко мнѣ а в отписке| твое' написано довели| взять с Тюмени в Тоболеск| для гсдрва дѣла тюмен|ско' сын боярско' Осипъ| Парёеновъ ...» [ГАТО, И-47, оп. 1, д. 225, л. 1]; «...И приехав он, Фёдор, с служивыми людьми в Комарском острожке подал мне, Онофрейку, и во все войсковое наказную память от тебя, государевы воеводы, за государевою печатью Якутцкого острогу и за дьячьёю рукою Фёдора Тонково. А в наказной памяти написано: будет на него, Федора, с служивыми людьми на государеве службе на Аргуне-реке какая хлебная нужда и голод, и мне... велено хлебными запасами ссужать возжжей ему...» [СБ, Архив ЛОА АН СССР, оп. 4, кн. 31, № 92, л. 182 – 185] и т.д.

Репрезентантами текстовой категории диалогичности являются базовые глаголы *писать*, *расспрашивать* («росросити», «роспрашивати») с указаниями:

1) от кого написано распоряжение: «...А о гулящих людях писал ты к нам, государев воевода, в войсковое на великую реку Амур...» [СБ, Архив ЛОА АН СССР, оп. 4, кн. 31, № 92, л. 182 – 185] и т.д.;

2) на предыдущее письмо, оформленное в виде вопроса: «...А ты ко мне ни о каких вестях не писывал, не чаять ли от берёзовских ясачных людей какого дурна и измены и всякие шатости?» [ОК, ДАИ. СПб., 1851. Т. 4. № 26. С. 297 – 312] и т.д.;

3) на передачу чужой речи в клишированных словосочетаниях (КСЛ) «*велено спросити*», «*роспрашивати накрепко*», оформленной в виде вопроса (как правило, с вопросительной частицей *ли* (*ль*)): «...*Да про всяких людей велено спросити: в тех местах, в которых мочно поставити заставу и остроги от приходу немецких людей, лес на острожное ставленье есть ли или нет?*» [ОК, СПб., 1884. Т. 8. Стб. 363 – 376]; «...*тех людей велели мы, холопи твои, на заставах имати и приводя в острожек роспрашивати накрепко: для чего они тою мангазейскою старою заповедною дорогою мимо твою государеву указную дорогу ездят, или с кем умышляючи и не по ссылке ль с немецкими людьми?*» [ОК, СПб., 1884. Т. 8. Стб. 363 – 376]; «...*И тех жон и их детей, и братью, и племянников роспрашивать тебе накрепко, всякими мерами, где те ясячные остяки, и куды из волостей поехали, и не изменили ль великим государем?*» [ОК, ДАИ. СПб., 1851. Т. 4. С. 297 – 312] и т.д.;

г) на передачу чужой речи, включающую КСК «*вели свой государев указ учинить*» в вопросительном предложении: «...*Да нам же, холопом твоим, сказывал Кондрашка Курочкин, что немцы из своих земель по вся годы ходят многими кораблями для промыслу на острова на Новую Землю... и о том, холопом своим, вели свой государев указ учинить: велеть ли им торговать?*» [ОК, ДАИ. СПб., 1851. Т. 4. С. 297 – 312]; «...*И впредь посылать ли нам, холопом твоим, меж Мутные и Зеленые реки на волк на заставу, и о том, холопом своим, вели свой государев указ учинить?*» [ОК, Открытия русских землепроходцев XVII в. Сб. док. М., 1951. С. 75 – 76] и т.д.

Яркими репрезентантами текстовой категории диалогичности являются сложноподчиненные предложения (чаще придаточные изъяснительные с частицами *де*, *же*): «... *А он же де, Анка, с пытки говорил, что нынешнего де лета будет под Тоболеск войною царевич Кучюмов внук с калмыки и с татары и с башкирцы, и тобольские де татаровя договорились... а Березовской де город взяв, быть на Березове обдорскому князю Ермаку Мамрукову, а иных де во всех сибирских городах от иноземцев лутчим людем?*» [ОК, ДАИ. СПб., 1851. Т. 4. С. 297 – 312]; «...*и он де им сказал..., они де от тех татар бежали и переплыли Ишим реку, а те де татарове, гоним за ними, у Ишима стали за ними*» [ПМ, Т. 2. С. 184, ААН. ф. 21, оп. 4, № 5, л. 8 – 9.] и т.д.

Деловой текст всегда несёт отпечаток той ситуации, в которой он возникает и используется, а это, в свою очередь, диктует определённые нормы коммуникативного поведения партнёров. Поэтому *ситуативность* предполагает «факторы, которые делают текст релевантным для актуальной или реконструируемой коммуникативной ситуации» [13, с. 129]. В сибирских отписках адресант, предвидя ситуацию невыполнения распоряжения, вступает в диалогические отношения с адресатом: «...*Да в нынешнем же во 176-м году февраля в 20 день пришли под Пустоозерский острог с Оби те же остяки..., и русских людей нагнали на озере на рыбной ловли и пограбили... И я посылал к ним самоедского данного целовальника Гараска Павлова да Стеньку Безумова и велел их уговаривать и призывать...» [ОК, ДАИ. СПб., 1855. Т. 5. С. 375 – 377]; «*И я холоп твой а том Ивану Кобякову говорил Иван меня в том не послушел... бежал*» [ПЮ, С. 51; ЦГАДА, ф. 141, 1594 г., № 1, л. 35 – 36.] и т.д.*

Таким образом, деловую эпистолярную коммуникацию невозможно представить без «актуальной или реконструируемой коммуникативной ситуации» [1, с. 231]. Текстовая категория диалогичности реализуется во всех типах отписок, но, как показал анализ, в большей степени – в *отписках-инициаторах*, *отписках-реакциях*, *отписках смешанного типа*, состоящих из отписок-инициаторов и отписок-реакций, коммуникативная цель которых «спровоцировать» адресата к действию или отчитаться перед адресатом о проделанной работе.

Литература

1. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Текст] / М.М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 597 с.
2. Бахтин, М.М. Проблемы речевых жанров [Текст] // Литературно-критические статьи / сост. : С. Бочаров, В. Кожин. – М., 1986. – 567 с.
3. Глухих, И.В. Деловой эпистолярный конец XVIII – начала XIX вв. на Южном Урале: лингвистика текста [Текст] : монография / И.В. Глухих. – Челябинск : Изд-во ООО «Полиграф-Мастер», 2008. – 150 с.
4. Дускаева, Л.Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров [Текст] : автореф. дис. ... докт. филол. наук / Л.Р. Дускаева. – СПб., 2004. – 32 с.
5. Дускаева, Л.Р. Диалогичность речи (письменной) [Текст] / Л.Р. Дускаева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожин. – М. : Флинта : Наука, 2006. – С. 45 – 53.
6. Качалкин, А.Н. Жанры русского документа допетровской эпохи. Филологический метод анализа документов [Текст] / А.Н. Качалкин. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – Ч. II. – 390 с.
7. Кожина, М.Н. О диалогичности письменной научной речи [Текст] : учебное пособие по спецкурсу / М.Н. Кожина. – Пермь, 1986. – 91 с.
8. Красавцева, Н.А. Выражение диалогичности в письменной научной речи (на материале английского языка) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Н.А. Красавцева. – Пермь, 1987. – 254 с.
9. Красильникова, Л.В. Диалогическая структура научного дискурса в жанре научной рецензии [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л.В. Красильникова. – М., 1995. – 23 с.
10. Миллер, Г.Ф. История Сибири. – 2-е изд., доп. – Т. II. – М. : Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 2000. – 796 с. : карты ; История Сибири / Г.Ф. Миллер ; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М. : Вост. литр. – Т. III. – 2005. – 598 с. : ил., карты.
11. Никитин, О.В. Проблемы изучения русской деловой письменности в научных воззрениях В.В. Виноградова [Текст] / О.В. Никитин // Вопросы языкознания. – М., 1999. – № 2. – С. 113 – 127.
12. Обдорский край и Мангазей в XVII веке : сборник документов XVII в. – Екатеринбург : Изд-во «Тезис», 2006. – 201 с.
13. Филиппов, К.А. Лингвистика текста : курс лекций [Текст] / К.А. Филиппов. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 336 с.

ББК 81.2 Рус-3
УДК 413

Л.Н. ФЕДОСЕЕВА

L.N. FEDOSEEVA

К ВОПРОСУ О СИНТАКСИЧЕСКИХ
КВАЛИФИКАЦИЯХ ЛЕКСИКИ:
СИНКРЕТИЧНЫЙ ЧЛЕНОПРЕДЛОЖЕНЧЕСКИЙ
СТАТУС СЛОВОФОРМ
С ЛОКАТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

ON THE SYNTACTIC
LANGUAGE QUALIFICATIONS:
SYNCRETIC CHLENOPREDLOZHENCHESKY
STATUS WORD FORMS
WITH LOCATIVE MEANING

Данная статья посвящена синтаксическому поведению словоформ с локативным значением. С использованием обширного иллюстративного материала анализируются факты членопредложенческого синкретизма локативов. Делается вывод об использовании синтаксического потенциала локативов для выражения коммуникативных установок автора предложения-высказывания.

This article focuses on the syntactic behavior of word-forms with locative meaning. With extensive illustrative material facts are analyzed chlenopredlozhcheneskogo syncretism locative. A conclusion on the use of syntactic capacity to express locative communication systems, the proposer of the utterance.

Ключевые слова: словоформы с локативным значением, члены предложения, предикат, обстоятельство, определение, дополнение, синкретизм.

Key words: word forms with locative meaning of the sentence, the predicate fact, definition, addition, syncretism.

В сфере выражения локативности нередко наблюдается синтаксический синкретизм – совмещение (синтез) в одном члене предложения дифференциальных признаков разных членов предложения, разных их функций. Это явление свидетельствует, с одной стороны, о гибкости системы членов предложения, об их способности выражать все разнообразие явлений действительности и отношений между ними, а с другой стороны, показывает, что только типичными членами предложения нельзя передать все оттенки значений, так как не всегда однозначны сами языковые явления, с помощью которых выражаются сложнейшие связи и отношения между явлениями действительности.

Словоформы с локативным значением употребляются в предикативных позициях. Ср.: *Камни всюду в его доме – на камине, на книжных полках* (журн.); *Начальство у себя?* (Павленко); *Валентина – в палисаднике* (Вампилов); *Лейтенанту было неизвестно, что там, за приближающимся поворотом* (газ). Локативные конструкции могут обозначать процесс, протекающий во времени; тогда в сказуемом совмещаются локальные и темпоральные значения. Ср.: *Махнуть к этому филармонисту, что ли? Так он теперь, поди, на своих концертах* (Носов); *Мы сами волнуемся, в первый раз ведь на параде* (Носов).

Проблема квалификации таких форм спорна. Одно решение (его находим у А.А. Шахматова и А.М. Пешковского) состоит в признании их обстоятельственными, «опущенного» глагола – вещественным, а предложения в целом – неполным. Исторически эта позиция локативной словоформы в безглагольных предложениях не нова и отмечается А.А. Шахматовым в древнерусском языке. Такое употребление связано с разговорной речью, но зависит также

и от судьбы связки: безглагольные предложения утверждаются по мере исчезновения связки *есть – суть* [10, с. 321; 8, с. 240].

Давность, стабильность и регулярность этих предложений привела исследователей к мысли о самостоятельном предикативном значении форм с локативной семантикой. Так, Г.А. Золотова пишет: «Структурно-смысловые элементы со значением места, времени, причины и под. не распространяют здесь предикативную основу предложения, а составляют её, образуют в сочетании с первым компонентом предикативный минимум, без которого не было бы предложения. *Кавказ подо мною; Глаза – на рогах, а дом на спине* и пр.» [3, с. 164].

Наиболее радикально в этом отношении высказался Р. Мразек, отнёсший адвербиальные и объектные словоформы к предикату не только в безглагольных конструкциях (*Он в городе; Мы дома*), но и в глагольных (*Он был в городе*), считая *был* не глаголом, а связкой [6, с. 59]. Одним из аргументов послужили переходные и неясные по происхождению предложно-падежные формы в предикативной функции типа *Материал был из Болгарии; Он уже на воле*. Таким образом, специфика предикативных форм типа *в городе, дома* состоит именно в замещении глагольной формы настоящего времени.

Признание предложений со сказуемыми обстоятельственного значения особенно заметно развивалось в период разработки идей семантического синтаксиса. Так, Ю.С. Степанов, анализируя десять категорий Аристотеля: сущность, количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, претерпевание (страдание), – связывает их с типами предикатов: «Исследователи уже давно указывали, что категории Аристотеля тесно связаны с языком. Детальное рассмотрение их с этой точки зрения показывает, что в виде категорий у Аристотеля перечислены, причём в определённом порядке, все формы сказуемого, которые могут встретиться в простом предложении древнегреческого языка» [9, с. 162]. Ю.С. Степанов сопоставляет категории Аристотеля со структурными членами простого предложения, приведёнными в Грамматике-70, и приходит к выводу, что для каждой из категорий имеется более чем одна структурная схема, а большинству структурных схем имеются вполне точные или довольно близкие соответствия в английском и французском языках. Для нашего случая важны синтаксические соответствия категории места. Отсутствие глагола в этих предложениях ученый считает нормой и приводит несколько необычных примеров (в предикативной функции – придаточная часть сложноподчинённого предложения): *Я – где корни слепые ищут корма во тьме; я – где с облачком пыли ходит рожь на холме; я – где крик петушиный на заре по росе; я – где ваши машины воздух реут на шоссе* (Твардовский) [там же].

Некоторые лингвисты квалифицируют рассмотренные выше случаи как синтез свойств сказуемого и второстепенных членов предложения. В.В. Бабайцева пишет: «Перенос центра семантической тяжести на второстепенные члены ослабляет структурное и семантическое значение глагольных форм и обуславливает возможность эллипсиса их. В результате образуются модели (схемы), по которым строятся предложения типа: *Где газеты? Куда ты? Отец в лесу*. Слова *где, куда* и словоформа *в лесу* не могут быть сведены к одному и тому же члену предложения, так как в них обнаруживается синкретизм в разной степени: удельный вес свойств сказуемых и второстепенных членов в таких словах и словоформах различен. Это зависит как от их лексического и лексико-грамматического, так и категориального значения. Одни случаи можно квалифицировать как периферийные для второстепенных членов, другие – как периферийные для сказуемых, третьи – как промежуточные, если проследить совмещение свойств сказуемого и второстепенных членов по «шкале переходности». Слова *где, куда* и словоформа *в лесу*, сохраняя обстоятельственные значения, приобретают и структурную значимость (входят в структурную схему предложений), но это не превращает их

в именную часть сказуемого. Слишком сильна в них семантика обстоятельства... Модально-временные свойства сказуемого выражаются нулевой связкой» [1, с. 145].

По этому же вопросу у В.М. Никитина читаем: «Такие предложения без сказуемого мы считаем полными предложениями с нулевым сказуемым, поскольку в них элемент состава сказуемого (обстоятельство места) стал обладать способностью оставаться без сказуемого, перестал нуждаться в наличии последнего. Подобно тому, как предложения с нулевой связкой принято считать полными, есть все основания и предложения типа *Озеро в лесу, Деревня близко* считать полными, но бессказуемыми. Мнение о том, что зависимое слово в них является сказуемым, опровергается, если мы вставим в них глагол *быть*, который в этом случае не приобретает свойства связки. В предложениях типа *Цветы находятся в комнате* управляемая форма выявляется как обязательный по значению, но переменный по форме член предложения. Ср.: *Цветы находятся дома (внутри, там, здесь и т.п.)*. Его можно назвать необходимо-переменным членом предложения. Такой чертой отличается обстоятельство места, прежде всего при глаголах нахождения, пребывания. ... Возможно, что в отдельных случаях, говоря фигурально, помощник-союзник сказуемого может, вытеснив сказуемое, стать его конкурентом, претендентом на пост своего «хозяина»-сказуемого. Не исключена возможность употребления слова *здесь* в роли сказуемого в таком, например, диалоге:

- *Иванов сегодня отсутствует.*
- *Что вы, профессор, я здесь.*

В данном случае *здесь* есть противопоставление глаголу *отсутствует*» [7, с. 91. Курсив наш - Л.Ф.].

На наш взгляд, аргументы в пользу предикативного характера рассмотренных словоформ более убедительны: очевидна роль локативов как полноценного «заместителя» глаголов-предикатов настоящего времени. Правда, во избежание слишком узкой трактовки таких языковых явлений следует оговаривать их синтаксический синкретизм.

М.В. Всеволодова квалифицирует локативы либо как предикаты, либо как обстоятельства в зависимости от типа глагола, который выступает в таких случаях в 0-форме: «Слово в предложении может иметь нулевую форму (синтаксический ноль, 0-форма): отсутствуя физически, сохранять вокруг себя все определенные его смыслом позиции других словоформ [Ширяев, 1967; Мельчук, 1974; Булыгина, Шмелёв, 1990]. Так, в случаях ... типа *На полюс - дуэтом; На собаках - по тундре* - 0-формы глаголов движения и т.д. Наличием 0-формы однозначного бытийного глагола в предложении (14) *На столе - книга*; и 0-формы глагольной связки в предложении (15) *Книга - на столе* объясняется тот факт, что в (14) словоформа *на столе* занимает позицию обстоятельства, а в (15) - сказуемого [Арутюнова, 1976, 210 и сл.], [Арутюнова, Ширяев, 1983]» [2, с. 22]. Такое разграничение синтаксической функции локативов, на наш взгляд, вполне оправданно: в первом случае (локатив в препозиции, в теме) мы имеем дело с неполным предложением, в котором отсутствует однозначный глагол, что подчёркивается сохранением обстоятельства, т.е. второстепенного члена группы сказуемого. Во втором случае перед нами полное предложение (локатив в постпозиции, в реме). Опущение связки настоящего времени в подобных конструкциях приняло в языке регулярный характер, в результате чего локатив принимает на себя всю предикативную смысловую и грамматическую нагрузку.

На основе безглагольных конструкций с локативным значением могут возникать предложения со значением состояния: *Но Чехов - в немногочисленном ряду тех, чья жизнь протекала «тихо»* (журн.); *Объекты социально-культурного назначения в нашем обществе, если можно так выразиться, - на задворках* (газ.); *Жарко было. Окна инструкторского конференц-зала - настежь* (газ.); *Языковая модель предложения - вне влияния распространителей и контекста* (журн.).

Словоформы с локативной семантикой в предикативной позиции постоянно расширяют оттенки значения. Например, среди них появляются конструкции со значением направления: *А вы в Сталинград?* (Симонов); *– На западном не были? – тревожно спросил безногий Бунчиков. – Я с западного* (Павленко); *Вы тоже в Подьячье?* (Носов); *В любом деле, большом или малом, первопричина успехов и неудач – конкретный человек. Все – от человека, все – в нем* (газ.).

Все описанные выше явления свидетельствуют о тесной спайке, тесном смысловом единстве обстоятельства и сказуемого. В пользу данного утверждения говорят и встречающиеся соотношения суммы значения обстоятельства и сказуемого со значением другого сказуемого без обстоятельства: *идёт вверх – поднимается; идёт вниз – опускается; Мы идём вперёд, а они отступают*. Такая замена сочетания глагола с локативом одним глаголом возможна лишь в немногих случаях.

Некоторые глаголы не нуждаются в отдельных обстоятельствах, в противном случае возникает плеоназм: *опустил вниз, поднял вверх*. Глаголы в данных примерах настолько ярко выражают локативность (направление движения), что какое-либо усиление их семантики излишне.

Обстоятельство обслуживает главным образом сказуемое, а из его форм – глагол, обеспечивая полноту его лексического значения, а иногда и замещая его. Сказуемое – главная область применения обстоятельства, главная его сфера.

За пределы сказуемого, как и за пределы глагольной формы сказуемого, выходят лишь немногие типы обстоятельств. Из прилагательных к обстоятельствам примыкают прежде всего те, которые близки к глаголу. Так, в предложениях *Мы подъехали к снаружи неказистому дому* и *Мы наблюдали за вдали чуть заметным катером* обстоятельства места *снаружи* и *вдали* используются при прилагательных, имеющих предикативную (краткую) форму и выступающих в роли сказуемого со связкой *быть* при перестройке данных предложений: *Мы наблюдали за катером, который был чуть заметен вдали* и *Мы подъехали к дому, который был неказист снаружи*. Кроме того, это поддерживается близостью данных прилагательных к глаголу (ср.: *заметен, заметно, замечено, виден, видно, вижу, виднеется*).

Нередко обстоятельства распространяют и второстепенные члены предложения, например находятся в составе распространённых определений (главным образом причастных оборотов): *Стоящие вблизи люди видели все*. В.М. Никитин называет такие обстоятельства включёнными [там же]. При этом так же, как и в предыдущем случае, очевидно тяготение локативов к распространению форм глагольного происхождения.

Возможны случаи совмещения обстоятельственного (локативного) с атрибутивным или объектным значением.

Так, в словосочетании *поездка на Кавказ* у главного слова (отглагольного существительного) синкретично категориальное значение: оно синтезирует предметность и действие, это обуславливает сложную семантику словосочетания и двойную валентность его. В данном случае совмещаются определительное и обстоятельственное значения, т.е. при функционировании такого словосочетания в предложении зависимое слово выполняет одновременно и роль определения, и роль обстоятельства (в любом случае с локативной семантикой). Например: *Поездка в город и впрямь была для них праздником* (Чичков); *У входа в вагон была обычная вокзальная сутолока* (Чичков).

В различных условиях может быть сильнее или семантика определения, или семантика обстоятельства. Подобные члены предложения в некоторых источниках квалифицируются как «обстоятельственные определения» [4, с. 78].

Также встречается и употребление термина «обстоятельственное дополнение». Некоторые лингвисты так называют предложно-падежные конструкции, одинаково хорошо допускающие и вопрос дополнения, и вопрос

обстоятельства, например у *сестры* в предложении *Я был у сестры*. На наш взгляд, все те косвенные падежи существительного, которые соотносимы с указательными и вопросительными наречиями и составляют словосочетание с непереходным глаголом, имеют не объектное значение и выражают локативные (или другие релятивные) отношения, надо считать обстоятельствами.

Появление таких членов предложения объясняют иногда экономией языковых средств, в результате которой оставшаяся часть берет на себя функции опущенной, сохраняя и свою исконную функцию. Таким образом, в словоформе сочетается старое значение с новым, появившимся в связи с установлением новых отношений. У В.В. Бабайцевой находим такой пример: *Вскоре за поворотом увидел он родной дом, прикорнувший под снегом, ёлочки в палисаднике в пушистых заячьих лапках на каждой веточке, – все словно нежно замороженное и оставшееся таким, каким было в детстве, когда, надышав дырочку в заледеневшем стекле окна, можно было увидеть зимний сказочный мир и домики под снегом, похожие на обливные пряники* (Лидин). В словоформе *под снегом* формируется благодаря глагольной форме *прикорнувший* обстоятельственное значение места, которое сохраняется в сочетании с существительным *домики* при эллипсисе причастия. Таким образом, сохраняется значение места и приобретает значение определения при новой синтаксической связи. Аналогичное синкретичное определительно-обстоятельственное значение имеет в этом предложении и словосочетание *ёлочки в палисаднике*. В отличие от словосочетаний типа *поездка на Кавказ* в нем значение места у зависимого слова не поддержано валентными свойствами главного слова, но не почувствовать это значение невозможно: оно оправдано потребностью в выражении пространственной семантики [7, с. 132].

Синкретичные члены предложения могут совмещать значения и трёх членов предложения. Ср.: *Пар* (откуда? из чего? какой?) *из паровых труб ложится на воду* (Паустовский). Словоформа с локативной семантикой *из труб* может быть квалифицирована как обстоятельство места, дополнение и определение.

Доминирующую функцию при синкретизме определить довольно сложно: необходимо рассмотреть данный член предложения и его окружение с нескольких позиций. В учебнике «Современный русский литературный язык» П.А. Леканта читаем: «При анализе членов предложения с нечётко выраженным значением обычно учитывается категориальное и лексическое значения сочетающихся слов, соотносительность словосочетаний разных лексико-семантических типов, возможность синонимических замен и включения в один сочинительный ряд неморфологизированных и морфологизированных второстепенных членов. Чаще всего в качестве критерия для определения преобладающего значения члена предложения используется категориальная семантика слова.

В отдельных случаях для определения функции словоформы недостаточно отдельного предложения. Вне широкого контекста она воспринимается как синтаксический омоним. Так, в изолированном предложении *И глядит шутник весёлый на людей со стороны* (Твардовский) член предложения *со стороны* может быть определён как обстоятельство места, если считать его связанным с глаголом (*глядеть со стороны*), и как определение с обстоятельственным оттенком, если отнести его к существительному (*людей со стороны*), автор употребил эту словоформу как обстоятельство при глаголе-сказуемом» [5, с. 327 – 328].

Семантическое пространство языка реализуется в виде слов, словоформ, их сочетаний, образующих синтаксические построения. Таким образом, лексика составляет интегральную часть синтаксиса, который вне лексики не существует, как и лексика, которая «оживает» в синтаксических построениях. Поэтому лексика входит составной частью в синтаксис, при

этом выявляются иные, нежели в лексикологии, закономерности её функционирования и описания. Очевидно, что синтаксический потенциал локативов, в том числе их синкретичный членопредложенческий статус, используется для выражения различных коммуникативных установок автора предложения-высказывания.

Литература

1. Бабайцева, В.В. Русский язык: Синтаксис и пунктуация [Текст] / В.В. Бабайцева. - М. : Просвещение, 1979. - 269 с.
2. Всеволодова, М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной педагогической модели языка : учебник [Текст] / М.В. Всеволодова. - М. : Изд-во МГУ, 2000. - 502 с.
3. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка [Текст] / Г.А. Золотова. - М. : Наука, 1973. - 350 с.
4. Канонькин, Н.П. Распознавание второстепенных членов предложения [Текст] / Н.П. Канонькин // «Ученые записки» Ленинградского пединст. им. Герцена. - Л., 1939. - Т. 20. - 349 с.
5. Лекант, П.А. Современный русский литературный язык [Текст] / П.А. Лекант. - М. : Высшая школа, 1988. - 415 с.
6. Мразек, Р. Синтаксис русского творительного [Текст] / Р. Мразек. - Прага, 1964. - 365 с.
7. Никитин, В.М. Вопросы теории членов предложения [Текст] / В.М. Никитин. - Рязань : РГПИ, 1969. - 248 с.
8. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А.М. Пешковский. - М. : Учпедгиз, 1956. - 511 с.
9. Степанов, Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики [Текст] / Ю.С. Степанов. - М. : Наука, 1975. - 311 с.
10. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка [Текст] / А.А. Шахматов. - М., 1941. - 537 с.

А.С. САЛАХОВА,
А.Г. АНДРОНОВАA.S. SALAKHOVA,
A.G. ANDRONOVAПРОСОДИЧЕСКИЕ И ИНТОНАЦИОННЫЕ
ОШИБКИ В АНГЛИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ – НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКАPROSODIC MISTAKES
IN THE ENGLISH AND GERMAN SPEECH
OF RUSSIAN STUDENTS

Статья посвящена исследованию интонационных явлений в английском и немецком языках как иностранных. В работе рассматриваются теоретические положения просодии и интонации, интонационное оформление английского и немецкого общего и специального вопросов. Практическая часть представлена интонационными особенностями оформления английского и немецкого общего и специального вопроса и анализом речи студентов – носителей русского языка.

The paper concerns the problems of the Intonation of special and general questions both in English and German languages. In the process of the investigation the author has been analyzing the concept of the Intonation and different points of view on it, describes the main intonation patterns in English and German languages. During the experiment the author investigates the speech of the students of linguistics.

Ключевые слова: интонация, просодия, общий вопрос, специальный вопрос, акустика, интонограмма.

Key words: prosody, intonation, general question, special question, acoustics, intonogram.

Ежедневно мы принимаем и отправляем информацию, при этом мы используем множество различных способов по передаче, например, письмо, музыку, рисунок, жесты, мимику, и, наконец, речевое общение или коммуникацию. Наиболее популярным и часто используемым является речевое общение, так как передача информации происходит намного быстрее, чем, например, при написании письма. В передаче этих эмоций нам помогает интонация. Именно она является тем «красителем» нашего общения, который помогает сделать нашу речь более красочной и эмоционально наполненной. Изучая иностранные языки, особое внимание зачастую уделяем только грамматике и лексике, а фонетике отдаём незначительное время. Однако постановка интонации изучаемого языка также важна, как и совершенствование лексики и грамматики.

Интонация общего и специального вопросов, на наш взгляд, может вызывать наибольшее количество ошибок у студентов, т.к. интонационные нормы вопросов отличаются у русского, английского и немецкого языков. Употребление общих и специальных вопросов является широко распространённым. Неправильное интонационное оформление таких вопросов может привести к мискоммуникации. Результаты нашего исследования позволили выявить данные нарушения, что помогло в разработке фонетических упражнений для обучения русских студентов английскому и немецкому произношению. Этим обусловлена актуальность и новизна данного исследования.

Для выявления особенностей интонационного оформления общего и специального вопроса в английском и немецком языках русскоязычными студентами было составлено 22 экспериментальные фразы. В качестве материала для эксперимента были использованы вопросительные предложения общего и специального вида. Данные виды вопросительных предложений являются наиболее употребляемыми в анализируемых языках.

Под просодией В.А. Артемов понимает такое наблюдаемое в устной речи явление языка, которое служит для различения слогов и определения их сочетания в фонетическом слове. Интонацию он рассматривает как такое наблюдаемое в устной речи явление языка, посредством которого смысловое содержание предложения, выраженные в нём предикативные отношения, коммуникативное значение и модальность, а также лексический состав и синтаксический строй получают своё конкретное выражение, определяясь характером реальной или воображаемой ситуации общения посредством языка или контекстом. Интонация служит также одним из средств различения стилистических особенностей речи и отличает орфоэпически правильную речь на данном языке [1, с. 3 - 18].

Н.Д. Светозарова предлагает определение из словаря лингвистических терминов Ж. Марузо, согласно которому просодией какого-либо языка называется «совокупность просодических характеристик этого языка, то есть звуковых (динамических, мелодических, количественных и т.д.) элементов, характеризующих тот или иной отрезок речевого потока, например слог в слове» [4, с. 503 - 504].

Из сказанного следует, что изложенные выше точки зрения на интонацию и просодию предполагают чёткое разграничение этих понятий и отнесение их к разным речевым сегментам: просодии - к слогу, интонации - к фразе. Мы разделяем точку зрения С.В. Кодзасова о том, что интонация является совокупностью просодических характеристик предложения: тона, громкости, длительности, фонации. Важнейшим из этих средств является тон [4, с. 380 - 402].

Просодической ошибкой называется употребление мелодического контура, «заимствованного» из родного или первого изучаемого языка, интонационная ошибка характеризуется употреблением не адекватного ситуации мелодического контура. Таким образом, можно говорить о том, что интонационные ошибки влияют на смысл передаваемой информации. Интонационные ошибки могут исказить смысл высказывания, а просодические, не влияя на смысл, «выдадут» в собеседнике иностранца.

Дикторами эталонных высказываний явились носители языка мужского и женского пола средних лет. В качестве эталонного английского произношения выбран Британский вариант, в качестве эталонного немецкого произношения выбран классический немецкий, называемый также Hochdeutsch. Носители языка имеют высшее филологическое образование и работают по специальности.

Все предложения характеризуются как простые неосложнённые, среди которых вопросов со специальным словом 8 (английский язык) и 9 (немецкий язык); вопросов общего вида 3 (английский язык) и 2 (немецкий язык). Некоторые расхождения в количестве предложений в английском и немецком языках объясняются особенностями перевода, т.к. культурологические особенности английского и немецкого расходятся, то очевидным является факт различия перевода общих и специальных вопросов. Испытуемые должны были прочитать 22 минидиалога. Сначала студенты читали диалог про себя, а затем озвучивали только вопрос. Дикторами выступали русские студенты и носители языка.

Записи, полученные от носителей языка, были проанализированы с целью выявления мелодического контура в конце высказываний, уровень частоты основного тона, далее ЧОТ, уровень ЧОТ в начале и конце высказываний. В качестве методов выступали слуховой и - в затруднительных случаях - инструментальный (компьютерный) анализ материала. Инструментальный анализ включает в себя сегментацию на фонемы и построение мелодического контура с помощью программы Praat.

Нижняя граница ЧОТ у английского и немецкого языков практически одинаковая, однако немецкий язык характеризуется меньшей, чем в английском языке (в два раза) верхней границей ЧОТ, что объясняется культурными особенностями языка и его интонационными характеристиками. Английский язык обладает очень широким диапазоном произнесения, в отличие от немецкого языка, который, как и русский язык, характеризуется узким диапазоном произнесения.

Записи, полученные от студентов, носителей русского языка, кроме слухового, были также подвергнуты и инструментальному анализу.

У многих испытуемых диапазон ЧОТ в английском языке сошёлся с эталоном, а у многих он был или очень мал, или очень велик.

В ходе анализа было установлено, что интонация в специальных вопросах у испытуемых имеет некоторые нарушения, связанные с диапазоном ЧОТ.

В целом картина положительная, у большинства интонационные нормы английского языка усвоены на достаточном уровне.

Большинство испытуемых произносят специальные вопросы с более низким началом в пределах узкого мелодического диапазона, о чем свидетельствуют графики тонограмм (рис. 1, 3), тогда как нормативное английское произношение требует реализации специального вопроса в пределах высокого начала первого ударного слога и широкого мелодического диапазона.

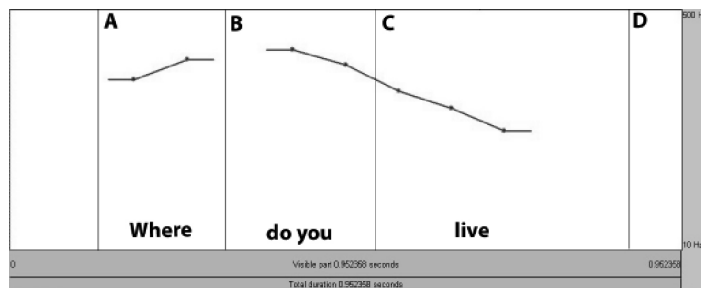


Рис. 1. Носитель языка

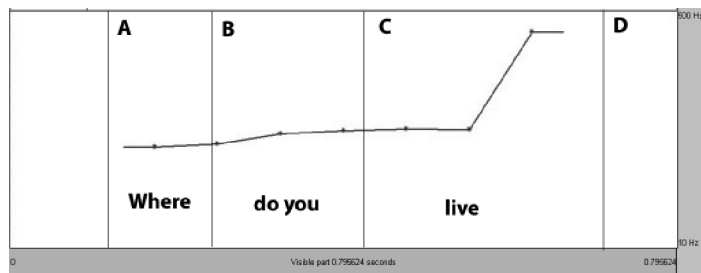


Рис. 2. Испытуемый 2

Помимо различий в диапазоне и различий, связанных с произнесением специальных вопросов с более низким началом, были обнаружены нарушения, связанные с интонацией в конце предложения. Как видно из тонограмм (рис 2), интонация предложения у носителя языка плавно спускается вниз, когда как у испытуемого 2 интонация резко идёт вверх в конце предложения. Такое явление можно объяснить интерференцией родного языка на первый изучаемый. В русском языке такому мелодическому контуру соответствует Интонационная Конструкция-6, выделенная Е.А. Брызгуновой, характеризующая общие и специальные вопросы, а также при усилении утверждения, отрицания, оценки [5, с. 35 – 41].

В ходе сравнения диапазона ЧОТ в немецком языке носителей языка и студентов установлено, что у многих испытуемых он очень велик, что не типично для немецкого языка. Это объясняется интерференцией со стороны английского языка, для которого характерен широкий диапазон произнесения.

В ходе анализа специальных вопросов было установлено, что испытуемые произносят высказывания с более высоким началом в пределах широкого мелодического диапазона, о чем свидетельствуют графики интонограмм (рис. 4, 5), тогда как нормативное немецкое произношение требует реализации специального вопроса в пределах более низкого начала первого ударного слога и среднего мелодического диапазона как в русском языке. Кроме того, интонация в специальных вопросах немецкого языка должна быть исключительно нисходящей, однако у большинства испытуемых интонация в конце высказываний движется вверх (отрезки С, D, рис. 4, 5), что характерно для интонации специального вопроса в английском языке.

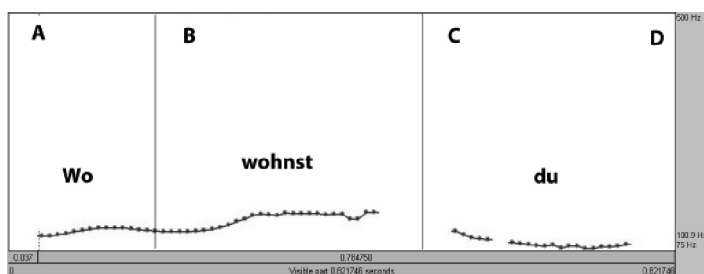


Рис. 3. Носитель языка

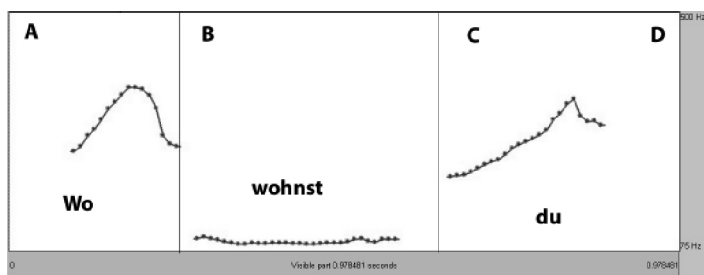


Рис. 4. Испытуемый 1

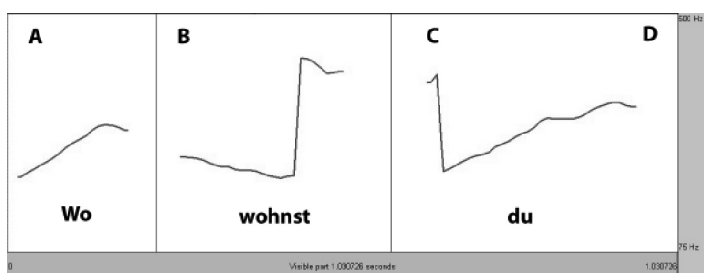


Рис. 5. Испытуемый 2

В ходе эксперимента мы обнаружили наличие крупных интонационных и просодических ошибок в общих и специальных вопросах. Сопоставляя результаты, полученные от студентов – носителей русского языка с результатами исследований вопросов, полученных от носителей языка, мы установили следующие ошибки в интонационном оформлении общих и специальных вопросов:

К числу **просодических** ошибок относятся:

- 1) широкий диапазон произнесения в немецком языке, который характеризует интонационные особенности английского языка;
- 2) высокое начало произнесения общих и специальных вопросов в немецком языке, объясняемый интерференцией со стороны английского языка;
- 3) неправильное интонационное оформление в конце специального вопроса студентами. Интонация в специальных вопросах английского языка должна быть нисходящей или нисходяще – восходящей, однако у испытуемых интонация в конце высказываний движется резко вверх, что характерно для интонации общего и специального вопроса в русском языке.

К числу **интонационных** ошибок относятся:

- 1) неправильное интонационное оформление в конце специального вопроса студентами. Интонация в специальных вопросах немецкого языка должна быть нисходящей, однако у большинства испытуемых интонация в конце высказываний движется вверх, что характерно для интонации специального вопроса в английском языке и может восприниматься как переспрос;
- 2) неправильное интонационное оформление в конце общего вопроса студентами. Интонация в общих вопросах немецкого языка должна быть восходящей, однако у испытуемых было замечено движение интонации вниз в конце высказывания, что характерно для оформления альтернативного вопроса в английском и немецком языках.

Таким образом, проведённый нами эксперимент показал, что процесс формирования, совершенствования умений и навыков владения тремя языковыми системами во многом зависит от степени сформированности умений владения языковой системой родного языка, через которую, как известно, осуществляется обучение иностранным языкам.

На первом этапе пользования тремя языковыми системами родной и первый изучаемый иностранный язык занимает доминирующее положение (в нашем случае русский и английский языки).

Проанализировав общие и специальные вопросы, произнесённые студентами, можно сделать вывод о недостаточном усвоении интонационных норм изучаемых языков, хотя интонационные нормы английского языка усвоены намного лучше, чем немецкого. Хорошо усвоенные интонационные нормы английского языка были перенесены на немецкий язык, что негативно отражается на коммуникации с носителями языка, которые могут неправильно понять или не понять вовсе собеседника.

В процессе изучения иностранных языков, ощущается ответственность за знания, которые получаешь. Более того, эта ответственность увеличивается, когда студент становится учителем иностранных языков. Неправильно усвоенные или не до конца усвоенные нормы языка, передаются от учителя учащимся, расширяя, тем самым, круг говорящих с неправильной интонацией, что воспринимается носителями языка как акцент.

При помощи акустических лабораторий можно не только изучать интонацию в целом, но и отдельные её компоненты, прогнозируя, отслеживая и корректируя своё произношение.

Литература

1. Артемов, В.А. Об интонеми и интонационном инварианте [Текст] / В.А. Артемов // Интонация и звуковой состав. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – С. 3 – 18.
2. Брызгунова, Е.А. Интонация и смысл предложения [Текст] / Е.А. Брызгунова // Русский язык за рубежом. – М., 1967. – № 1. – С. 35 – 41.
3. Кодзасов, С.В. Общая фонетика [Текст] / С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривоносова. – М. : РГТУ, 2001. – 592 с.
4. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка [Текст] / Н.Д. Светозарова. – Л. : Ленинградский университет, 1982. – 89 с.

ББК 81.03
УДК 81'373.211

Е.В. ЗАВЁРТКИНА

Y.V. ZAVYORTKINA

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЙКОНИМИИ ДЕВОНА

LINGUISTIC FACTORS OF DEVON OICONYMY FORMATION

Статья освещает факторы формирования ойконимной номинации графства Девон англосаксонского периода на лингвистическом уровне. В качестве лингвистических факторов формирования ойконимии рассматриваются процессы трансонимизации, интерференции в виде явления гибридизации и процессы адаптации на фонетическом, морфологическом и семантическом уровнях в ходе контактов кельтов и англосаксов. Основными способами образования названий поселений явились ойконимы в виде чистых основ, сложения основ и словосочетаний.

The article highlights the major factors of Devon oiconymy formation of the Anglo-Saxon period on a linguistic level. The process of transonymization, the process of interference in the form of the phenomenon of hybridization and the process of adaptation at phonetic, morphological and semantic levels during language and cultural contacts of Celt and Anglo-Saxon are examined as linguistic factors of oiconymy formation. The basic ways of settlement names formation are oiconyms in the form of pure roots, root compositions and word-combinations the most relevant of which are root compositions.

Ключевые слова: ойконимия, ойконим, название поселения, ойконимная номинация, ойконимообразование, трансонимизация, ойконимная модель.

Key words: oiconymy, oiconym, settlement name, oiconymic nomination, oiconymy formation, transonymization, oiconymic model.

Графство Девон, расположенное на юго-западе Британии, берет своё начало от кельтского королевства бриттов *Думнония* (*Dumnonia*). Согласно народной этимологии, слово *Dumnonia* соотносится с современным уэльским *Dyfnaint* «глубокие долины», это соответствует рельефу графства, но с большей уверенностью можно полагать, что данное слово происходит от названия кельтского племени *Думнонии* (*Dumnonii*) [6, с. 14]. Из названий поселений Девона периода римского завоевания сохранилось только одно – *Isca Dumnoniorum*, древнее название современного административного центра графства Девон, *Эксетера*. *Iska* – кельтское название реки, перенесённое на название кельтского поселения. *Dumnoniorum* – латинское образование от названия кельтского племени [9, с. 2; 6, с. 19; 1, с. 38].

По сведениям, сохранившимся в исторических источниках, заселение Британии германскими племенами началось в 449 г. [8, с. 49; 7, с. 26; 10, с. 16], в результате чего было основано несколько королевств. Земли, на которых находилось кельтское королевство Думнония, были захвачены саксами и включены в западно-саксонское королевство Уэссекс [4, с. 89; 2, с. 353]. Завоевание королевства Думнония началось довольно поздно, согласно Англосаксонской хронике, не ранее 658 г. Саксы входили на территорию кельтского королевства с юга и юго-востока, с территории оккупированного ранее Дорсета. К 690 г., войдя со стороны Сомерсета, саксы захватили восточную часть королевства с современным центром Девона Эксетером. Север был занят позже в ходе битвы 711 г., с завершением которой кельтское королевство Думнония перестало существовать [6, с. 13; 9, с. 4]. Свидетельством позднего завоевания Девона является отсутствие в англосаксонский период ойконимов с патронимическим суффиксом *-ing* (*-ingas*), с сочетанием *-ingahām*, с *hām* «ферма, усадьба, деревня» в качестве конечного компонента.

Социум Девона исследуемого периода состоял из кельтов и саксов. Это не был социум правящего меньшинства завоевателей над большинством завоёванного местного населения. Кельтское королевство Думнония, как уже отмечалось, было малонаселённым, а с вторжением саксов часть кельтского населения была истреблена [3, с. 287], часть эмигрировала на континент [1, с. 38], а оставшаяся часть, переняв язык завоевателей, постепенно растворилась в их среде [11, с. 36]. Количественное соотношение членов языковых коллективов бриттов и саксов социума Девона предопределило этимологический состав ойконимии данного временного и пространственного континуума, представленный кельтскими ойконимами, например, *Winpla* (совр. *Whimble*), англосаксонскими – *Hierda* (совр. *Yard*), кельто-англосаксонскими – *Ocmund Tune* (совр. *Okchampton*), англосаксонско-кельтскими – *Lolardesda* (совр. *Loosedon Barton*). Большое количество ойконимов англосаксонского периода не является следствием значительного роста населения данного региона. «Поселения Девона представляют собой небольшие деревушки и разбросанные одиночные усадьбы и фермы, так как природа не благоприятствует развитию крупных поселений как в центральной Англии» [5, с. 13].

Анализ ойконимного материала показывает, что лингвистические факторы формирования ойконимной номинации получили отражение в выборе социумом основных способов образования названий поселений в виде чистых основ, например, *Hama* (совр. *Georgeham*), сложения основ, например, *Draheforda* (совр. *Drayford*) и словосочетаний, например, *(on) Cuic Lande* (совр. *Cowic Barton*), из которых наиболее релевантным был способ сложения основ.

В качестве одного из компонентов гибридных ойконимов-словосочетаний использованы кельтские гидронимы, например, кельт. гидроним *Taen* в ойкониме *(on) Tende Muðan* (совр. *Teignmouth*) и личные имена, например, кельт. имя *Maroc* в *Morces Hille* (совр. *Marshall*) и др. Предложные словосочетания, указывающие на местоположение поселения, содержат только англосаксонские предлоги: *on* «на», например, в *(on) Healre Dune* (совр. *Hillerton*); *æt* «у» в *æt Æschburnan Lande* (совр. *Ashburton*); *fram* «из, от» в *(fram) Æurelan Stan* (совр. *Thurlestone*) и др.

Качественная и количественная характеристика ойконимных структурных типов пространственного и временного континуума дана в таблице 1.

Таблица 1

Структурные типы ойконимов Девона англосаксонского периода

Структурные типы ойконимов	Простые	Сложные		Составные		Производные	Всего
		двухосновные	трёхосновные	предложные	беспредложные		
Количество ойконимов	169	651	15	6	32	-	873

Наибольшей популярностью у номинующих пользовался структурный тип сложных двухосновных ойконимов. Тип простых ойконимов был менее востребован. Структурный тип составных ойконимов был незначительно использован социумом и манифестирован предложными и, отчасти, беспредложными словосочетаниями. В ходе исследования выяснилось, что все 38 составных

ойконимов ко времени создания «Книги страшного суда» стали сложными ойконимами. Следовательно, эти составные ойконимы были переходной стадией от свободных словосочетаний к сложным ойконимам. Структурный тип производных ойконимов не был востребован социумом, так как ко времени завоевания Девона, суффикс **-ing (-ingas)** уже не применялся в качестве ойконимного суффикса, а повторяющиеся конечные компоненты ещё не выделились в ойкоформанты и, несмотря на приобретение ими новых оттенков значения, они продолжали самостоятельно употребляться в речи.

Согласно действию лингвистического закона обогащения языка, в исследуемый отрезок времени сформированы новые ойкомодели с названиями появившихся видов поселений, построек в качестве конечных компонентов ойконимов, модели с названиями земельных наделов и сопутствующих им реалий, модели с новыми названиями объектов природы, модель трансформации гидронимов в ойконимы и др. В соответствии с действием лингвистического закона экономии языковых средств, социум из множества ойкомоделей отбирает модели с конечными компонентами **tūn, ford, lēah**, из которых наиболее релевантной становится модель с **tūn**, а из ойконообразовательных и структурных типов – тип сложения основ в виде двухосновных ойконимов. Закон экономии проявляется также в формировании гидроойконимов и ороойконимов, вызывающих омонимию.

К лингвистическим факторам относятся явления, происходившие в ойконимии вследствие **интерференции и адаптации** в процессе языковых и культурных контактов кельтов и саксов, а также явления, вызванные языковой эволюцией англосаксов. Интерференция языков отразилась, главным образом, в явлении **гибридизации**. Кельтские компоненты гибридных ойконимов и кельтские ойконимы в процессе адаптации подверглись фонетическим, морфологическим и семантическим изменениям. **На фонетическом уровне адаптация** выразилась в явлении замены, несвойственных англосаксам, кельтских звуков:

1) кельтский [e] заменялся на [i], например, в кельт. имени *Nechtan* ойконима *Nistenestoc* (совр. *Stoke*); [y] – на [u], [a] – на [o] в кельт. гидрониме *Aky Myned* ойконима *Ostund Tune* (совр. *Okchampton*); [i] – на [e] в кельт. гидрониме *Iska* ойконима *Niressa* (совр. *Nether Exe*); [u] – на [o] в кельт. *duuo* «крепость, замок» ойконима *Dondritona* (совр. *Dunterton*) и др.;

2) кельтский [v] заменялся на [w], например, в кельт. гидрониме *Liv* ойконима *Lewe* (совр. *Lewtrenchard*); [b] – на [v], например, в кельт. *bal* «пук» ойконима *Duveltona* (совр. *Dolton*); [k] – на [s], [g] – на [k], например, в кельт. *coediog* «небольшая роща в *Donsedoc* (совр. *Dunchideock*); [gw] – на [w], например, в кельт. *gwup* «белый» в *Wenfort* (совр. *Wonford*); [f] – на [m], например, в кельт. гидрониме *Llif* ойконима *Lim* (совр. *Uplyme*) и др.

Фонетической адаптации были свойственны также следующие явления:

1) монофтонгизация кельтских дифтонгов, например, в кельт. имени *Brioc* [io] монофтонгизировался в [i] ойконима *Briseham* (совр. *Brixham*); в кельт. *coed* «роща» [oe] – в [e] ойконима *Morcet* (совр. *Cruwys Morchard*); в кельт. гидрониме *Kleust* [eu] – в [i] ойконима *Clis* (непеч. в *Sowton*); в кельт. гидрониме *Taen* [ae] – в [e] ойконима (он) *Tende* *Mudan* (совр. *Teignmouth*) и др.;

2) метатеза, например, в кельт. гидрониме *Iska* [sk] заменялось на [ks] ойконима (æt) *Exanmynster* (совр. *Exminster*); в кельт. гидрониме *Lem + an* генетива [man] – на [nme] ойконима *Lonmela* (совр. *Craze Leman*) и др.;

3) ассимиляция и диссимиляция в кельт. *caru* «пирамида из грубого камня», кельт. *les* «дворец» [n] ассимилировался в [m] ойконима *Carmes* (совр. *Charles*); в кельт. гидрониме *Iska* [sk] – в [ss] ойконима *Essoic* (совр. *Exwick*); в кельт. гидрониме *Tambre* [m] диссимилировался в [n] ойконима *Tambretona* (совр. *King Tamerton*) и др.;

4) звукопотери, например, в кельт. гидрониме *Cwlm* ойконима *Offesoma* (совр. *Uffsime*); в кельт. гидрониме *Gwyn-pwll* в *Winpla* (совр. *Whimple*) и др.;

5) гаплоглогия, например, в ойкониме *Derentunehom* – кельт. гидроним *Derventju*, др.-а. *tūn*; др.-а. *hom* «луз» (совр. *Dartington*) и др.;

6) опрощение, тесно связанное с гаплоглогией, звукозаменами и приводящее впоследствии к десемантизации, например, в ойконимах *Dertera* – кельт. гидроним *Derventju*, др.-а. *ōra* «склон» (совр. *Queen Dart*); *Trisma* – кельт. *trev* «усадебна, деревня», кельт. *isam* «самый нижний» (совр. *Trusham*) и др.;

7) протетические и эпентетические вставки, например, эпентеза **n** в ойкониме *Lonmina* с кельт. гидронимом *Lem* + *an* генетива (совр. *Chiffowman*); протеза **h** в ойкониме *Hermentona* – кельт. гидроним *Armā*, ср.-а. *ton* (совр. *Ermington*) и др.

На морфологическом уровне адаптация проявилась в следующих явлениях:

1) присоединения англосаксонских флексий к кельтским компонентам ойконимов в виде **-es** генетива, например, в ойкониме *Galeshore* – кельт. имя *Gall* + *-es* генетива, др.-а. *ōra* «склон» (совр. *Gallsworthy*) и **-an** генетива слабого склонения, например, в *Ascounyuster* – кельт. гидроним *Iska* + оконч. генетива *-an*, др.-а. заимств. из лат. *munster* «монастырь» (совр. *Axminster*) и др.;

2) присоединения англосаксонских предлогов к кельтским гидронимам в процессе трансонимизации в ойконимы, например, в *Olpressa* – др.-а. предлог **īp** с эпентетической **l**, кельт. гидроним *Iska*, подвергшийся ассимиляции (совр. *Ur Eke*); в *Orpalotia* – др.-а. предлог **ippe**, кельт. гидроним *Lem*, др.-а. *ēa* «река» (совр. *Uplowman*) и др.;

3) замены кельтских корневых морфем англосаксонскими созвучными или близкими по значению, например, кельт. гидроним *Bre* заменён на др.-а. *brædu* «широта» в ойкониме *Bredelia* (совр. *Brayley Barton*); кельт. *bre* «холм» заменён на др.-а. *bræg* «выступ, кромка уступа» в (*æt*) *Bræg* (совр. *High Bray*) и др.

На семантическом уровне адаптации были присущи следующие явления:

1) народное этимологизирование – как следствие названных ранее явлений, а также переразложения морфем, например, в ойкониме *Wenfort* – кельт. *gwyn* «белый», кельт. *ffrwd* «поток, река» (совр. *Wonford*) и др.;

2) тавтология, например, в *Dondritona* – кельт. *duno* «укрепление», кельт. *trev* «усадебна, деревня», др.-а. *tūn* с тем же значением (совр. *Dunterton*) и др.

К фонетическим явлениям, происходившим в процессе эволюции собственно английского языка, относятся:

1) преломление кратких гласных [æ] и [e], например, в др.-а. имени *Bærda* [æ] > [ea] ойконима *Beardastapol* (совр. *Barnstaple*); в др.-а. имени *Hert* [e] > [eo] ойконима *Heortingtunes* (совр. *Hartland*) и др.;

2) палатализации гласных под влиянием [g`] <g>, [k`] <c>, [sk`] <sc>, например, в др.-а. *gerd* [e] > [ie] «надел земли около 30 акров» ойконима *Hierda* (совр. *Yard*); в др.-а. *сепра* [e] > [ie] «воин» в *Cieprabera* (совр. *West Kimber*); в др.-а. *scucca* [u] > [iu] > [eo] «злой дух» ойконима (*of*) *Sceoca Broces* (совр. *Shobrooke*);

3) палатальная перегласовка:

а) i – умлаут, например, в др.-а. *burig*, дат. пад., ед.ч. от *burh* «укреплённое место», [u] под влиянием [i] в следующем слоге > [y] неустойчивое > [i] ойконима (*on*) *Wudebirig* (совр. *Woodbury*). Данное явление могло распространяться и на кельтские ойконимы или кельтские компоненты

ойконимов, например, в кельт. гидрониме *Artio* [a] > [e] ойконима *Erticoma* (совр. *Yarcombe*);

б) задняя перегласовка, например, в др.-а. *bæru* [æ] > [ea] «роща» ойконима *Rocbeara* (совр. *Rockbeare*); в др.-а. *widu* [wi] > [wio] > [wu] «роща» ойконима (æт) *Wudeleage* (совр. *Woodleigh*) и др.;

4) замены: неустойчивая гласная [y] > [i], а неустойчивая гласная [i] > [y], например, в др.-а. заимств. из кельт. *pyll* «заводь» ойконима *Piltone wið Bearstaple* (совр. *Pilton*), в др.-а. *nīwe* «новый» в (æт) *Nywantune* (совр. *Newton St Petrock*) и др.;

5) гаплоглия, например, в др.-а. *weðra* «валух», др.-а. *hrycg* «гребень холма» в *Wiriga* (совр. *Witheridge*), в др.-а. имени *Hildhere* в *Hillesdona* (совр. *Hillersdan*) и др.;

6) опрощение, как следствие гаплоглии, приводящее впоследствии к деэтимологизации, например, *Restona* – др.-а. (ge)*rēfan* «управляющий именем» в притяж. пад., др.-а. *tūn* (совр. *Rifton*); *Beneadona* – др.-а. предлог *beneoðan* «под», др.-а. заимств. из кельт. *dūn* «холм» (совр. *Neadon*) и др.;

7) протетические и эпентетические вставки, например, др.-а. имя *Ielfstān* с протетической [h] ойконима *Hestintona* (совр. *Isington*), др.-а. имя *Heremōd* с эпентезой [n] ойконима *Hermondesworda* (совр. *Hamsworthy*) и др.;

8) выпадение [h] между гласными, например, в др.-а. *rūh* «суровый» ойконима (оп) *Ruwan Clol* (совр. *Rocknell*) и др.;

9) ассимиляция и выпадение согласных, например, в др.-а. имени *Aelfmæc* [fm] > [mm] с последующей потерей одного [m] ойконима *Almerescota* (совр. *Almiston*), в др.-а. *cumb* «долина» [mb] > [mm] > [m] ойконима *Cuma* (совр. *Soombe Hall*) и др.;

10) диссимиляция, например, в др.-а. *brame* «ежевика», др.-а. *ford* «брод» [mf] > [nf] ойконима *Branfort* (совр. *Bramford Speke*) и др.;

11) метатеза, например, в др.-а. *alor* [or] > [ra] «ольха» ойконима *Alra* (совр. *South Aller*), в др.-а. *cærse* «салат» [ær] > [re] в *Cressewalla* (совр. *Kerswell*) и др.

На морфологическом уровне собственно английского языка происходило сращение предлогов с ойконимами, например, др.-а. *æt* «у» в *Estotleia* (совр. *Stoodleigh*); др.-а. *be* «около, у» в *Biuda* (совр. *Bywood*) и др.

К семантическим явлениям, происходившим в процессе эволюции собственно английского языка, относятся:

1) народная этимологизация, например, в ойкониме *Leuestona* – др.-а. имя *Lēofwine*, др.-а. *tūn* (совр. *Lymstone*) гаплоглия впоследствии привела к замене антропонима на гидроним *Lem*, позже вследствие переразложения морфем, компонент *tūn* был заменён на *stone*; в ойкониме *Eruescota* – др.-а. имя *Earnwīg*, др.-а. *cumb* «долина» (совр. *Irishcombe*) звукопотери и замены, гаплоглия привели к опрощению и впоследствии к замене первого компонента по звуковому сходству;

2) тавтология, например, в ойкониме *Fareweia* – др.-а. *fær* «дорога», др.-а. *weg* «дорога» (совр. *Farway*); в ойкониме (æт) *Holacumba* – др.-а. *holh* «лощина», др.-а. заимств. из кельт. *cumb* «лощина, долина» (совр. *Holcombe*) и др.

Таким образом, специфичность влияния лингвистических факторов на формирование ойконимической номинации заключалась в использовании ойконимообразовательного типа словосочетаний, т.к. все ойконимы, сформированные в соответствии с данным типом, явились переходной стадией от свободных словосочетаний к сложным ойконимам. Своеобразие воздействия лингвистических факторов сказалось также в широком спектре явлений, характерных для языка англосаксов, многие из которых были перенесены в язык кельтов в процессе интерференции и адаптации языковых систем.

Литература

1. Мортон, А.Л. История Англии [Текст] / А.Л. Мортон. - М. : Иностр. лит., 1950. - 462 с.
2. Alexander, J.J. East and North Devon place-names [Text] / J.J. Alexander // TDA. - L., 1933. - Vol. LXV. - P. 353 - 77.
3. Collingwood, B.J. Handbook to the Roman Wall [Text] / B.J. Collingwood. Tenth ed. - Ed. Richmond I.A. - Newcastle-upon-Tyne, 1947. - 287 p.
4. Ekwall, E. The concise Oxford dictionary of English place-names [Text] / E. Ekwall. - 4-th ed. - Oxford : Clarendon press, 1960. - 546 p.
5. Ekwall, E. Variation and change in English place-names [Text] / E. Ekwall. - Vetenskaps-societeten i Lund, Arsbok. - Lund, 1962. - 287 p.
6. Gover, J.E.B. The place-names of Devon [Text] / J.E.B. Gover, A. Mawer, F.M. Stenton. - Cambridge : Univ. press, 1956. - 417 p.
7. Kökeritz, H. The place-names of the Isle of Wight [Text] / H. Kökeritz. - Uppsala, 1940. - 396 p.
8. Sandred, K.I. English place-names in -stead [Text] / K.I. Sandred. - Uppsala : Acta Univ. Uppsaliensis. Studia anglistica Uppsaliensia, 1963. - 348 p.
9. Smith, A.H. English place-names elements [Text] / A.H. Smith. - Cambridge : the University press, 1956. - 417 p.
10. Stenton, F.M. Anglo-Saxon England [Text] / F.M. Stenton. - Oxford : at the Univ. press, 1943. - 748 p.
11. Zachrisson, R.E. Some instances of Latin influence on English place-names nomenclature [Text] / R.E. Zachrisson. - Lund, 1910. - 195 p.

ББК 81.2 Нем
УДК 811.112.2

T.B. ШПАР

T.V. SHPAR

**ПРОЗВИЩА ДЕТЕЙ
В НЕМЕЦКОМ ОНОМАСТИКОНЕ**

**NICKNAMES OF CHILDREN
IN GERMAN ONOMASTICON**

В статье рассматриваются особенности прозвищных именовании детей школьного и младшего школьного возраста в этносоциуме Германии. Выявляются причины доминирования отфамильных и отыменных прозвищных номинаций в детском возрасте. Определяется роль языковой игры в создании неофициальных прозвищных имён.

The article deals with specific features of nicknames in children groups of preschool and primary school children. The author explains prevailing of nicknames derived from official names over other types of nicknames. The article also emphasizes the specific role of the word games in creating unofficial names, the use of teasing and nursery rhymes.

Ключевые слова: прозвище, модификации имён, рифмовки, дразнилки, языковая игра.

Key words: nickname, modification of the name, teasing and nursery rhymes, word game.

Данная статья продолжает современные антропоцентрические исследования культурно-специфических единиц коммуникации, отличающиеся пристальным вниманием к человеческому фактору [10; 3; 5; 6; 4; 7; 1; 12 и др.]. Недостаточно изученными остаются, на наш взгляд, исследования, направленные на интерпретацию лингвокультурного кода в немецком антропонимиконе, в частности, позволяющие рассмотреть изучаемые явления как фрагмент этноментального пространства детского имени. Нами были обобщены и дополнены собственными наблюдениями имеющиеся разрозненные сведения о детских прозвищных номинациях.

Дошкольный возраст, а ещё в большей степени период начала обучения в школе, является временем интенсивной социализации, ребёнок учится общаться со сверстниками и взрослыми. Происходит формирование социальных понятий и ценностей (справедливость, долг, жизнь и пр.). Языковым выражением социализации ребёнка является языковая игра, языковая рефлексия, разнообразие использования имени собственного для обозначения новых социальных ролей. Речь ребёнка на протяжении всего периода детства является важным атрибутом детской субкультуры, отражающим социально-возрастную специфику каждого периода когнитивного развития ребёнка. К. Додерер называет речь ребёнка определённого возраста «возрастным диалектом» и пишет, что процесс овладения языком не является равномерным приближением к языку взрослых, а представляет собой ступенчатое развитие, в котором каждый этап характеризуется специфическим языковым стилем [18, с. 473].

Словотворчество детей представляет собой особое явление, не сравнимое ни с одним из последующих возрастных этапов. Главной особенностью детского словообразования В.В. Химик считает «поиск языковой нормы», но в таком её виде, в каком она представляется ребёнку [13, с. 35]. Поэтому неслучайно детские именовании носят, как правило, гипокористическую окраску, выражающуюся преимущественно диминутивными элементами языка. По своей форме и содержанию они характеризуются упрощённостью, ибо основаны чаще всего на модификациях личных имён и фамилий [10, с. 273], что подтверждает авторский анализ детских прозвищных номинаций, а так-

же исследование, проведённое немецкими учеными Ф. Кинером и Х. Ничке. Опрос 936 школьников в возрасте 8 – 15 лет из 39 классов берлинских школ, показал, что младшие школьники чаще всего получают прозвища, образованные от официальных личных и фамильных онимов, в отличие от учащихся средних и старших классов [23, с. 427]. Одной из причин, на наш взгляд, можно назвать незначительную интеллектуальную зрелость младших школьников: дети в данном возрасте ещё не готовы придумывать прозвища, характеризующие внутренние, менее заметные с первого взгляда качества. Лишь в случае, если какая-либо черта именуемого особенно бросается в глаза, возникают «злые» прозвища **Fetti, Scheißerchen**. Младшие школьники используют самый простой способ образования прозвищ: модификация официального онима. Только по мере взросления появляются именованные, отличающиеся определённой оригинальностью, воплощающие шутку и иронию: **Mausi** для очень большого мальчика.

На то, что способы образования прозвищ зависят от возраста, указывает также В. Кани. В частности, второклассники немецких школ, образуя прозвищные именованные, в качестве материала используют, как правило, личные и фамильные онимы. В свою очередь, учащиеся четвёртых классов приоритет отдают не просто модификациям личного или фамильного онима и добавлению атрибута к официальному именованию, а прозвищам, характеризующим как внешние признаки, так и внутренние качества их носителей [22, с. 98], то есть, по мере взросления, создаваемые детьми прозвищные именованные становятся более сложными, не ограничиваемыми лишь связью с официальными именами. Чем старше дети, тем большим количеством форм, служащих базой прозвищных номинаций, они располагают. Данный факт объясняется особенностями детского мышления: в то время как в мире дошкольников излюбленным средством модификации является имя личное, младшие школьники обращаются к фамильному ониму, а старшие активно используют апеллятивы. Среди прозвищ, используемых детьми, наиболее частотной является замена инициального элемента в личном ониме с добавлением рифмующегося апеллятива, не отражающего качества носителя прозвищного именованного:

Weißl – Scheißl – Geißl;

Biene – Spine – Sabine (пятилетние дети в детском саду);

Renate – Beate;

Renate – Tomate;

Anke – Panke;

Inge – Pinge;

Nimue – NimuPrimu [опрос автора].

Прозвища – чрезвычайно важная часть мира детей. Они изобретаются детьми для детей и становятся образцом тонкой системы. Некоторые прозвища детей основаны на лепетных формах имён (Lallnamen), когда языковые изменения имени возникают из-за отсутствия речевой компетенции детей, обычно младших братьев и сестёр:

Dide, Dine < Christine;

Tif-Tof < Christoph;

Uha < Julia;

Petettera, Peti < Petra [19, с. 59];

Nana < Nadine (Und früher früher, also als Kleinkind, konnte ich Nadine noch nicht aussprechen und nannte mich selbst **Nana**...) [17];

Macke < Markus;

Nanni < Johannes, Florian;

Bomm < Tom [опрос автора].

В семье детские прозвищные номинации являются отражением семейных и дружественных отношений. Наличие прозвища говорит о неформальных близких отношениях между членами семейного коллектива, а переход

на официальное имя означает отдаление или даже ухудшение отношений. В семье прозвища могут даваться родителями детям, детьми родителям, супругами друг другу, детьми друг другу [11, с. 69; 8, с. 294 – 300].

В данной статье нами рассматриваются только прозвища последней группы, когда дополнительные именованья даются старшими детьми младшим или наоборот. Среди семейных неофициальных онимов встречаются единичные прозвища-звукоподражания: Und Felix wurde von Flo «**Wawa**» genannt, weil ich mal geäußert habe, dass er «Wääwää» macht [опрос автора], т.е. сын Феликс назвал своего, вероятно, младшего братика Флориана **Wawa**, потому что их мама сказала по поводу плача последнего: «делает вэвэ».

Прозвище **MiMa**, данное младшей сестрой старшей, образовано стяжением начальных слогов паспортного имени **Michelle** и её ласкательного прозвища **Maus** [опрос автора].

Важную роль в образовании детских прозвищ играют мотивационные ассоциации, которыми окружены составляющие формирующегося ономастикона. Тенденция к мотивированности, характерная для детского языкового сознания, проявляется в поиске внутренних форм антропонимов, что зафиксировано исследователями в свободной речи детей 5 – 7 лет [2, с. 59]. В речи дошкольников наблюдаются случаи мотивации антропонимов по морфологическому (посредством соотнесения мотивируемого слова с мотивирующим), фонетическому, абсолютному (путём сопоставления мотивируемой единицы с качествами именуемого объекта) типам мотивированности слова. Часто встречаются детские индивидуальные «изобретения», образованные от звательных имён, имеющие звуковое сходство с онимом: **Uhu** < **Uwe**, **Affe** < **Effi**.

В 5-х классах немецких школ были зафиксированы прозвищные имена, образованные на основе:

– звуковой ассоциации фамильного онима с апеллятивом: **Katze** < **Katzmarek**; **Schramme** < **Schramm**; **Grießbrei** < **Gießbers**; **Zaster**, **Kastaniensack** < **Zastavniak**; **Kürbis** < **Curwy**;

– смысловой ассоциативной связи или (чаще) фамильного имени с именем нарицательным: **Schlingpflanze** < **Liane**; **Blümchen** < **Jasmin**; **Mozart** < **Schubert** [25, с. 83]; **Bäumchen** < **Kiefer** [24, с. 179].

Специфической чертой детского возраста являются дразнилки. Дразнилки позволяют ребёнку дать выход отрицательным эмоциям, адаптироваться к новым условиям школьной жизни, снять стресс и, к тому же, являются одним из способов языковой игры [2, с. 59]. К самому излюбленному способу создания дразнилок можно отнести удвоение личного или фамильного онима с парным рифмующимся элементом (Reimspielformen): **Haase-Nase**, **Schulze-Schnulze**, **Liane-Banane-Buttermilch-und-Sahne**, **Walther-Schalter**, **Rinate-Spinate**, **Specht-Hecht**, **Knolle-Nolle**, **Blaue Maus-Klaus** [25, с. 83]. Ср. рус. яз.: Андрей-воробей, не гоняй голубей!

К. Франц отмечает, что почти все прозвищные именованья стремятся к рифме, прежде всего, если в наличии имеется соответствующий языковой материал [19, с. 59]: **Anette die Fette** «Анетте-толстуха», **Simone-Zitrone** «Симоне-лимон», **Simone-Bohne** «Симоне-боб», **Udo-Pluto** «Удо-Плутон», **Udo-Judo** «Удо-дзюдо», **U-Boot** «подводная лодка». Простые рифмовки дополняют фразы, взятые из рекламы, СМИ: **Butter und Sahne** < **Sandra**; **Dani plus Sahne** < **Daniela**; **Uta** > **Hanuta**; **Jonny Walker** > **Johannes**; **reiner Orangensaft** < **Rainer**.

В качестве языковой игры дети с удовольствием используют стишки, считалки, сатирические строчки или подобные им модели:

«**Suse, liebe Suse, was raschelt im Stroh?**»

«**Isabelle die Schnelle hat 'ne Delle in der Pelle!**»

«**So klug wie Rainer ist keiner!**»

Следует отметить, что многие рифмующиеся с личным онимом аппеллятивные вариации не имеют семантической привязанности к смыслу фразового целого. Более того, в основе данных рифмовок акцент делается на фонетическую схожесть:

«*Sanne-Su, Aids hast du!*»

«*Elisabeth von Nazareth hat's Hemd verbrennt, is nackert g'rennt!*»

К некоторым именам «традиционно» добавляют определённые дополнения (слова, словосочетания, даже предложения), имеющие подразаивающий, насмешливый смысл [19, с. 60]. У **Heidi** всегда спрашивают: «*Wie war denn das Leben auf der Alm?*» (**Heidi** – главная героиня книг швейцарской писательницы Йоганны Спири, по мотивам которых в разных странах и в разные годы вышли многочисленные и очень популярные мультфильмы, художественные фильмы, сериалы, комиксы и даже мюзикл [21]). Личное имя **Sabine** у носителей немецкой культуры ассоциируется со словами из популярной песенки: «*Sabine, Sabine steht hinter der Gardine./Unten schau'n die Füße raus, Sabine ist 'ne süße Maus.*» К личному ониму **Daniel** добавляют фамилию персонажа диснеевских комиксов и мультфильмов **Düsentrieb** [16]. Любимый мальчик по имени **Johannes/Hans** автоматически становится **Hans-Dampf**, (**Hans-Dampf** – расхожее обозначение активного многостороннего человека, чаще со сниженной коннотацией: бездельник, шалопай, неряха, забулдыга [20]). Любая девочка по имени **Katharina/Kathl** может превратиться в **Ratschkathl** (**Ratschkathl** – женский сценический образ народного театра, обозначение болтливой женщины) или **Kathl mit dem Radl** (**Kathl mit dem Radl** – одна из трёх святых девушек из церковного стихотворения для запоминания: «Barbara mit dem Turm, Margareta mit dem Wurm, Katharina mit dem Radl – das sind die drei heiligen Madl») [26]. Таким образом, имя ассоциируется с каким-либо тезоименным персонажем, онимом из расхожего выражения или пословицы, песни, имеющей хождение в широких народных массах. Ср. рус. яз.: Алиса в стране чудес, Данила-мастер. Когда девочку трёх лет спросили, как её зовут, она просто ответила: «Катерина-маков цвет» (слово из популярной песенки).

К. Кунце приводит в качестве примера такие детские дразнилки, как:

– *Kätt Schlabbett, fress den Grumpern (Kartoffeln) ohne Fett!*

– *Fritze, schnitt in den Mütze...*

– *Hennig, Tweipennig, Kartuffelzalat* [24, с. 183].

А. Бах называет подобные рифмовки «сатирической звуковой игрой с именами» и приводит примеры из разных регионов Германии:

– *Paul, Widewaul, Kandeifels, Kandaul, Kanditor, Kandaul, Krummbeiniger Paul!* (Саксония);

– *Hendrik, Arre-Warre-Wendrik, Arre-Warre-Winkel-Tinkel-Tendrik, Hup sei Hendrik!* (Северо-запад Германии);

– *Haio, Arre-Warre-Waio, Arre-Warre-Winkel-Tinkel-Taio, Hup sei Haio!* (Фризские острова) [14, с. 236].

Такие рифмовки существуют не только для имён, но и для фамилий. У А. Баха есть упоминание о крестьянине по фамилии **Raubach**, о котором деревенские дети сочинили следующие слова: **Raubach – Maubach – Flaubach – Klaubach – Schlaubach – Saubach – Wauwaubach** и т.д. Ученика по фамилии **Knauf** приводила в бешенство такая дразнилка: **Knauf – bauf – drauf!** [14, с. 236].

Шутливо-иронические рифмовки, основанные на искажении, ассоциативном звуковом преобразовании официального имени или фамилии, часто становятся источником нового прозвища. Без такой игры звуков не обходится ни один детский коллектив.

В деревенской общине также типичны детские дразнилки и стишки, которые примыкают к именам. Так, необычная фамилия **Ziegenbalg** в сочетании с аппеллятивом является достаточным основанием для иронично-

го поддразнивания «*Meck-meck-meck-Marunkenvieh!*» (Marunke = свёкла обыкновенная). Возможность рифмовать личное имя **Horst** с *Wurst* (русск. «колбаса») дало повод для ироничного стишка: *Horst mit der Wurst übern Eckstein springt und dabei die Wurst verschlingt.*

Детским прозвищам-дразнилкам присуща редупликация определённых компонентов. Повтор является основообразующим элементом образной и текстообразующей структур детского стиха. Повтор – средство языковой игры и создания новых оригинальных образов. Ребёнок может использовать повтор как средство имитации, создания «ритмического ожидания», которое он способен затем разрушить, тем самым создав эффект неожиданности и комический эффект [9, с. 17]. 51% всех прозвищ у 6 – 12-летних учеников – простая вариация личного имени или фамилии: **Bille** < **Sibille**; **Palle** < **Palluschek**; **Tomi** < **Thomas** [24, с. 179]. Такие прозвищные именованья, как **Ulli-Ullu-Bulli**; **Ute-Schnute**; **Sabine-Biene-Hummel-Brummer** не опираются на негативную оценку индивида и носят, как правило, безобидный характер. В отличие от них прозвища старшеклассников отражают особенности внешности, характера, недостатки, плохие или хорошие черты, поступки, ситуации, и образуются без опоры на официальные онимы [25, с. 86].

Таким образом, большинство всех прозвищ появляется в начальной школе, что связано с процессами социализации ребёнка. Через игру дети познают жизнь, осваивают социальные роли, учатся общаться, задействовав при этом языковой материал, языковую игру. Именно игровое обхождение с именами, превращение их в прозвища является особенностью данной возрастной группы. Поэтому основные формы прозвищ здесь – искажение, коверканье личного, реже фамильного имени, ассоциативные образования, прозвища-дразнилки, рифмовки.

Литература

1. Артемова, Л.А. Особенности функционирования антропонимов в немецких медийных текстах [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Л.А. Артемова. – Воронеж, 2008. – 215 с.
2. Буркова, Т.А. Функционально-стилистическое варьирование онимов в немецком антропонимиконе: монография [Текст] / Т.А. Буркова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2010. – 224 с.
3. Вальтер Х. Русские прозвища как объект лексикографии [Текст] / Х. Вальтер, В.М. Мокиенко // Вопросы ономастики. – 2005 - № 2. – С. 52 - 69.
4. Волкова, Н.А. Лексикографическая интерпретация современных прозвищ (на материале русского и коми языков) [Текст] / Н.А. Волкова // Проблемы региональной ономастики : матер. 4-й всерос. науч. конф. – Майкоп : АГУ, 2004. – С. 47 - 50.
5. Гарбовская, Н.Б. Прозвище как номинация политика в газетном тексте [Текст] / Н.Б. Гарбовская // Ономастика в кругу гуманитарных наук : матер. междунар. науч. конф. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2005. – С. 210 - 212.
6. Гусарова, Л.Н. Имена собственные современного немецкого языка: коммуникативно-прагматический, семиотико-культурологический и гендерный аспекты [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Л.Н. Гусарова. – Иваново, 2005. – 184 с.
7. Денисова, Т.Т. Прозвища как вид антропонимов и их функционирование в современной речевой коммуникации (на материале прозвищ шумяцкого ершицкого районов Смоленской области) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.Т. Денисова. – Смоленск, 2007. – 27 с.
8. Занадворова, А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) [Текст] / А.В. Занадворова // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. Языки славянской культуры. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – С. 294 - 300.
9. Петрова, М.В. Детская языковая картина мира (на материале детского немецкого фольклора) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Петрова. – М., 2009. – 23 с.

10. Потапова, С.Ю. Неофициальные имена лица в современном немецком языке. [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук / С.Ю. Потапова. – Ярославль, 2003. – 400 с.
11. Смирнова, А.Г. Функционально-стилистическое своеобразие семейной речи (на материале немецкого языка) [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / А.Г. Артемова. – М., 2008. – 177 с.
12. Стрельцова, М.Ю. Прозвищные именованья в русском языке (денотативные типы и структурно-семантические модели) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.Ю. Стрельцова. – Владивосток, 2010. – 35 с.
13. Химик, В.В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен [Текст] / В.В. Химик. – СПб. : СПбГУ, 2000. – 272 с.
14. Bach, A. Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen [Text] / A. Bach. В. I, 2., unver. Auflage. – Heidelberg : Carl Winter, 1978. – 332 s.
15. Barbara, heilige 'virgo capitalis' [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kath.net/detail.php?id=29222>.
16. Daniel_Düsentrieb [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://de.wiktionary.org/wiki/Daniel_Düsentrieb.
17. Die Entstehung einer Legende [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.her-life.com/weblog/2007/10/die-entstehung-einer-legende/>.
18. Doderer, Kl. Zur sprachlichen Situation der Schulanfänger und der Grundschulkinder [Text] / Kl. Doderer // Zur Sprache des Kindes; hrsg. Von H. Hilmers. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969. – S. 308 – 352.
19. Franz, K. Ein Schmuckstück – bei der Geburt umgehungen. Empirische Befunde zur Bedeutsamkeit des Vornamens [Text] / K. Franz // Namensforschung und Namensdidaktik. – Hohengehren : Scheider-Verl., 1999. – S. 50 – 65.
20. Hansdampf_in_allen_Gassen [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://de.wikipedia.org/wiki/Hansdampf_in_allen_Gassen.
21. Heidi [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_\(1974\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Heidi_(1974)).
22. Kany, W. Inoffizielle Personennamen: Bildung, Bedeutung und Funktion [Text] / W. Kany. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1992. – 365 s.
23. Kiener, F., Nitschke, H. Untersuchungen über Schülerspitznamen [Text] / F. Kiener, H. Nitschke // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. – 1971. – № 3. – H. 1. – S. 48 – 58.
24. Kunze, K. dtv-Atlas Namenkunde. Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet [Text] / K. Kunze. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag. – 2000. – 240 s.
25. Naumann, H. Vornamen heute. Fragen und Antworten zur Vornamengebung [Text] / H. Naumann, G. Schlimpert, J. Schultheis. – 2-e unveränd. Aufl. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1986. – 117 s.
26. Ratschkathl [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://de.wikipedia.org/wiki/Ratschkathl>.

ББК 83.3(2Рос=Рус)
УДК 821.161.1

Н.А. ЗЫХОВСКАЯ

N.I. ZYKHOVSKAYA

**«РАЙСКОЕ БЛАГОУХАНИЕ»
В ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ:
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОЛЬФАКТОРИЯ**

**«PARADISE FRAGRANCE»
IN OLD RUSSIAN LITERATURE:
THE PROBLEM OF THE FORMATION
OF RUSSIAN OLFACTORY**

Исследование ольфактория (поэтики запахов) отечественной словесности невозможно без обращения к его истокам. Древнерусская литература даёт нам примеры и образцы преодоления основного конфликта вербализации обонятельных ощущений – между тонкостью и многообразием запахов и скудостью языковых средств их описания. Первые примеры ольфакторных фрагментов в древнерусских текстах задают важный инвариант в описании позитивных запахов как блага, снизошедшего свыше, – это неременная пассивность воспринимающего их сознания. В связи с этим и богослужebные воскурения, и ароматы райских кущ в древнерусской литературе предстают как знак «разлитости» Бога в самом воздухе, окутывающем человека, а не результат каких-либо действий. Религиозная символика здесь оказывается подчинена задаче противопоставления материального и духовного, а «благовонный» запах становится синекдохой святости.

The study of olfactory (poetics of smell) of native literature is impossible without reference to its origins. Old Russian literature provides us with examples and samples to overcome the basic conflict verbalization of olfactory sensations – between variety of smells and the deficite of linguistic resources to describe them. The first examples of olfactory fragments of ancient texts define an important invariant in the description of odors as a positive good – when the person who accepts them is passive. It means that liturgy and scents of paradise in ancient literature are seen as a sign of «spreading» God in the air around, and not the result of any action. Religious symbolism here is subject to the problem of contrasting material and spiritual, «the sweet» odor we could see as a synecdoche of sanctity.

Ключевые слова: древнерусская литература, ольфакторий, одорология, поэтика запахов.

Key words: Old Russian literature, olfactory, odorologics, poetics odors.

Д.С. Лихачёв заключил свою новаторскую книгу «Поэтика древнерусской литературы» разделом «Зачем изучать поэтику древнерусской литературы?». Автору было важно указать, что современность может быть понята только сквозь призму своих истоков: «Понять и оценить значение литературы наших дней мы можем только в масштабах всего тысячелетнего развития русской литературы... нет оснований сомневаться и в том, что изучение древности должно вестись в интересах современности» [8, с. 654].

В рамках изучения отечественного ольфактория (вербализации запахов и феномена обоняния в художественных текстах) обращение к древнерусской литературе представляется чрезвычайно значимым. Это и исток основ-

ных традиций в изображении и отображении запахов в литературе вообще, и, возможно, «колыбель» ольфакторных инвариантов.

Но прежде чем перейти к анализу конкретных моментов, в первую очередь, ольфакторного образа рая в древнерусских текстах, следует сказать о языковой возможности вербализации запахов.

Н.С. Павлова проделала значимый труд по выявлению общих характеристик лексико-семантического поля «запах» в русском языке вообще. Результаты этого исследования вплотную подводят к философии запаха в её национальном варианте.

Прежде всего отметим вслед за исследователем скудость самого лексико-семантического поля по сравнению с другими полями восприятия – всего 450 лексических единиц. Важно, что, используя метод сплошной выборки, Н.С. Павлова обнаруживает наиболее глубокие зоны лексико-семантического поля. Это детально дифференцированные запахи растений (трав, сена) и дыма (гари). Кроме того, значимыми в русском языке оказываются запахи моря, грибов, щей и борща, ягод, цветов и леса. Заслуживает внимания и наблюдение за базовыми одорическими глаголами. Их всего три – *нюхать, обонять, пахнуть*.

Как видим, здесь наблюдается несвойственный другим языкам (например, немецкому) принцип не только субъектности-объектности по отношению к запаху, но и активности-пассивности в его восприятии (*нюхать – обонять*): «...для носителя русского языка свойственно феноменологическое осознание запаха как субстанции, способной к самостоятельному существованию, распространению, исчезновению и т.п. Такое понимание обуславливает наличие в языке лексических единиц, описывающих способность запаха оказывать активное воздействие на окружающую среду (запах может распространяться в пространстве – струиться, литься, пропитывать и покрывать иные объекты – обдать, опануть) и человека (шибать в нос, бить в нос и т.п.)» [9, с. 21].

На наш взгляд, этот важный элемент языковой способности и восходит к древнерусской традиции отождествления благого запаха (благоухания) и Благого Духа. Собственно, Благой Дух и дан человеку в виде запаха, который можно обонять. Это форма присутствия Блага на земле.

В первом произведении русской литературы, каковым считается «Слово о законе и благодати митрополита Киевского Илариона» (датируется между 1037 и 1050 годами), мы сразу встречаем ольфакторное включение, подтверждающее эти предположения: «Как уверовал? Как воспламенился ты любовью ко Христу? Как вселилось и в тебя разумение превыше земной мудрости, чтобы возлюбить невидимого и устремиться к небесному? Как взыскал Христа, как предался ему? Поведай нам, рабам твоим, поведай же, учитель наш! Откуда повеяло на тебя благоухание Святого Духа? Откуда <возымел> испить от сладостной чаши памятования о будущей жизни? Откуда <восприял> вкусить и видеть, “как благ Господь”?» [1]. Это первый отечественный ольфакторный образ, и его суть – метафора веры, той самой благодати, о которой повествует автор. В оригинале ключевая ольфакторная фраза звучит так: «Откуда ты припахну воня Святааго Духа?» [1].

Так задаётся важнейшая для дальнейшего становления древнерусского ольфактория идея – Дух Святой получает «человеческое» измерение в виде дуновения, благоуханного веяния, которое имеет неявный, невидимый источник, а человек, вдыхающий этот запах, оказывается «уподоблен» этому счастью. Человек пассивен в этом событии.

Позитивная сторона ольфактория напрямую связана с благодатью, божественным началом. С другой стороны, сам выбор метафорического решения (вера как снизошедшее на человека невесть откуда благоухание) для нас принципиально значим: запах рассматривается как лучшее объяснение незримости и всеохватности Святого Духа, его присутствия, разлитости в воздухе, которым дышит человек, приобщающийся к этому благу. Обратим вни-

мание и на соседство густаторной метафоры («сладостная чаша») в этом эмоциональном пассаже. Автор не ограничился метафорой вкушения как приобщения к Святому Духу, ему показалось значимым обратиться и к ольфакторной метафорике.

Прямое цитирование этой метафоры находим у инок Фомы «Слове похвальном» (XV век): «И рече: “Повижь нам, Фома, после великаго самодержавнаго, откуда се припахну благоухание на великаго князя Бориса, и откуда сий испи памяти жизнь сладкую чашу, и толикии труды показа, и ихъже инъ никтоже показа в Руси”» [2]. Так создается преемственность ольфакторной образности и закрепление метафоры в литературном пространстве.

Говоря о сути метафорического искусства древнерусской литературы, Д.С. Лихачёв отмечает подчинённость метафоры задачам символики. В художественном смысле это выражается, в первую очередь, в отказе от поиска переносов по сходству, подмене их «интеллектуальным» толкованием: «Наконец – и это может быть самое важное для литературоведа, – средневековый символизм часто подменяет метафору символом. То, что мы принимаем за метафору, во многих случаях оказывается скрытым символом, рождённым поисками тайных соответствий мира материального и “духовного”. Опираясь по преимуществу на богословские учения или на донаучные системы представлений о мире, символы вносили в литературу сильную струю абстрактности и по самому существу своему были прямо противоположны основным художественным тропам – метафоре, метонимии, сравнению и т.д., – основанным на уподоблении, на метко схваченном сходстве или чётком выделении: главного, на реально наблюдаемом, на живом и непосредственном восприятии мира. В противоположность метафоре, сравнению, метонимии символы были вызваны к жизни по преимуществу абстрагирующей идеалистической богословской мыслью. Реальное миропонимание вытеснено в них богословской абстракцией, искусство – теологической учёностью» [8, с. 441].

А. Лесовиченко, рассуждая в своей брошюре «Христианская одорология» о сути запахов, применяемых во время богослужения в православной церкви, замечает, что символическое значение этой части изучено недостаточно. Между тем, по мнению богослова, «Во все времена воздух церкви был специфической красотой служения. Благовония, пройдя путь от Ветхого до нового Завета, не потеряли своей важнейшей роли в духовной жизни мира. Благоухание ладана пропитывает всё, что его окружает: стены, святыни, одеяния священников. Благоухание как бы впитывается в псалмодию и молитву. В этом проявляются слова: “Я всё и во всё”. Благоухание – это состояние небесного. Особенно это видно в ритуале каждения» [7, с. 7].

Особая часть древнерусского ольфактория – повествование о райских кущах. Описание рая – сложная задача, поскольку автор вынужден, с одной стороны, опираться на ассоциации и аналогии, существующие в сознании читателей, а с другой стороны – показать совершенную несравнимость райского пространства со всеми этими ассоциациями. В этой двуединой задаче видится прообраз основных функций ольфактория в художественной словесности вообще.

В Изборнике 1076 г. описание райского сада дано довольно скупо: «И тут же увидел другие сады, поросшие сверху донизу плодами, благовонными и прекрасными, а ветви склонились до земли, одна прекрасней другой» [3]. В «Книге Еноха» тема эта развёрнута более обстоятельно: «И взял меня оттуда мужи, и подняли на третье небо, и поставили меня посреди рая. Место то несказанно прекрасно видом: всякое дерево благоцветно, и всякий плод зрел, и всевозможные яства изобилуют, всякое дуновение благовонно. И четыре реки протекают там покойным течением. И все, что рождается в пищу, прекрасно. И древо жизни на месте том, и на нем почивает Господь, когда приходит в рай, и древо это невыразимо прекрасно благоуханием. И рядом другое дерево – масличное, источающее постоянно масло. И всякое дерево благоплодно, и нет там дерева бесплодного. И все место благовонно» [3].

Впоследствии тема изображения райского великолепия одновременно становится более «земной» и более изысканной: «Когда мы пришли, я посмотрел на преподобную. И вся она была окроплена божественным маслом и помазана нардовым миром, истинным и драгоценным, и в удивлении восхищался я... Посреди же золотоподобных камней были насажены прекрасные цветущие сады, и всякий, кто смотрит на них, радуется и веселится неизречённо. Когда мы взойшли на этот двор, увидел я палаты светлые, изумительно построенные, небывалой высоты. И там же, возле тех палат, у самого входа в них, стоял большой трапезный стол, локтей в 30, он был из камня изумрудного, испускающего светлые лучи. Прекрасный цветущий миндальный сад смыкался над трапезой и неопишимо украшал её. На трапезе же стояли большие позлащённые блюда, блистающие, как молния, лежали изумруды, светлые сардониксы и разные другие камни райские, прекрасные и совершенные. Между ними лежали яства, плоды неопишемые и пестро украшенные, багряные или молочно-белые видом, как стебли лилейные и красные, и другие, небывалые и несказанные. И разные великолепные цветы лежали на блюдах, и неизречённые плоды поверх тех цветов, непостижимые для ума человеческого. Каждый плод имел свой особый вкус, и насытившийся сладостью их воедино смешавшихся благоуханий уже ничего не желал более» [4].

Обратим внимание на сочетание в этом описании стола с яствами и миндального сада, цветов, украшающих блюда вперемешку с плодами. Стол повторяет «структуру» райского пространства – это именно плодовый сад и цветник как высшее представление о красоте и гармонии. Интересно, что автор заменяет описание «ширмами»: небывалые, несказанные, непостижимые для ума человеческого, неопишимо, неизречённо и др. Эта «невыразимость» райской красоты перекликается с каводом (запретом изображения Божьего величия) и в то же время выполняет функцию «слома ассоциаций»: читателю дана общая *идея* картины рая, но воздействие всего этого на человека «неизречённо». Характерно, что сцена финалируется ольфакторным указанием: человек здесь не ест плоды, но «насыщается» их благоуханиями («уже ничего не желал более»).

В «Хронике Константина Манассии» (XVI век) тема рая даётся без указаний на застолье или трапезу, автор сосредоточен на описании сада, скорее похожего на лес или дикий парк. Но и здесь основной упор сделан на благоухание цветов: «И дерево всякое произрастало там доброплодно, благовонное, с красивой кроной и ветвями, источающее сладкий запах. И кто может представить себе красоту Эдема?.. Сияла красота роз, и светилась белизна лилий. Не кололись ещё лишённые шипов эти розы и так алели и белели они, словно это звезды испускали лучи с земли. Где лицо земное зеленело травой, где темнело орошёнными росой цветами и многообразными красотами. И нежно веяли повсюду зефиры, подобные лёгкому дыханию, и наполняли воздух запахами цветов» [5].

Пронизанность мира чудесными запахами становится важнейшим маркером благого пространства. Благоуханное место на земле – прообраз и обещание рая. Древнерусские авторы широко пользовались принципом переноса в описании – вместо подбора значимых сравнений, раскрывающих суть красоты запахов рая, они обращались к изображению воздействия этих запахов на человека.

Так, в «Житии Андрея Юродивого» особое место занимает густаторно-ольфакторная загадка, которую предлагает Андрею во сне «царь». Он предлагает герою то сладкое, то горькое, в конце концов, царь даёт нечто третье: «Царь улыбнулся и вынул из пазухи своей нечто другое, с виду словно огонь, источающее благоухание и украшенное цветами. И сказал ему: “Возьми, съешь и забудешь все, что видел и слышал”. Он же, взяв, вкусил и простоял долго в забытьи от этой сладости и от огромной радости и от великого благоухания и славы. А придя в себя, упал в ноги великому царю тому и взмолил-

ся со словами: “Помилуй меня, владыка добрый, и не отвергни отныне меня от служения тебе. Ибо уразумел я воистину, что весьма сладок путь твоего служения, и вне его не поклоню своей головы ни перед кем”» [6].

Аромат («великое благоухание»), «слава» (кавод), радость, испытываемая героем, превращают этот эпизод в прообраз ольфакторной эстетики «Парфюмера» Зюскинда, где запахи будут изображаться как мощное средство воздействия на человека, способ поработить его, заставить делать угодное тому, кто источает этот запах.

Это мощное воздействие мира запахов описывается как психологический этюд – вкусил, замер, обомлел и простерся ниц. Читатель волен сам представлять, каковы же были качества таинственного предмета, который вкушал Андрей в своём сне. Религиозный мотив совпадения понятий «благой дух» и «благоухание» оказывается принципиально значимым в дальнейшей практике эстетизации запахов, равно и как детализация и уточнение запаха «злого духа», зловония.

Литература

1. Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / РАН. ИРЛИ ; под ред. Д.С. Лихачева [и др.]. – СПб. : Наука, 1997. – Т. 1. – Режим доступа : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4868>.
2. Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / РАН. ИРЛИ ; под ред. Д.С. Лихачева [и др.]. – СПб. : Наука, 1997. – Т. 2. – Режим доступа : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=2178>.
3. Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / РАН. ИРЛИ ; под ред. Д.С. Лихачева [и др.]. – СПб. : Наука, 1997. – Т. 3. – Режим доступа : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4921>.
4. Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / РАН. ИРЛИ ; под ред. Д.С. Лихачева [и др.]. – СПб. : Наука, 1999. – Т. 7 : Вторая половина XV века. – Режим доступа : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5060>.
5. Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / РАН. ИРЛИ ; под ред. Д.С. Лихачева [и др.]. – СПб. : Наука, 2003. – Т. 8 : XIV – первая половина XVI века. – Режим доступа : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5134>.
6. Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / РАН. ИРЛИ ; под ред. Д.С. Лихачева [и др.]. – СПб. : Наука, 2000. – Т. 9 : Конец XIV – первая половина XVI века. – Режим доступа : <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=5088>.
7. Лесовиченко, А.М. Вопросы христианской одорологии [Текст] / А.М. Лесовиченко, С. Ликан ; худ.-оформ. С. Ликан. – Новосибирск : Изд-во НГОНБ, 2003. – 18 с.
8. Лихачёв, Д.С. Поэтика древнерусской литературы [Текст] // Д.С. Лихачев. Избранные работы : в 3 т. / Д.С. Лихачев. – Л. : Худож. лит., 1987. – Т. 1. – 656 с.
9. Павлова, Н.С. Лексика с семей 'запах' в языке, речи и тексте [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.С. Павлова ; Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2006. – 19 с.

ББК 83.3(2Рос=Рус)1
УДК 821.161.1

Т.Ю. ЗАЙЦЕВА

T.J. ZAYTSEVA

«РАССКАЗЫ ПУТЕШЕСТВЕННИКА»
О.М. СОМОВА В КОНТЕКСТЕ
РУССКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

«STORIES OF THE TRAVELER»
O.M. SOMOVA IN A CONTEXT
OF RUSSIAN ROMANTIC PROSE

Статья посвящена изучению художественного мира «рассказов путешественника» О.М. Сомова, которые демонстрируют восприятие русским романтиком сентименталистских мотивов, сюжетов и образов на примере рассказа «Вывеска». Вследствие синтеза различных традиций европейской литературы в рассказах русского романтика отчетливо наметился универсализм жанровой структуры.

Article is devoted studying of the art world of «stories of the traveler» O.M. Somova which show perception the Russian romanticist sentimentalistskih plots and images. Owing to synthesis of various traditions of the European literature of travel in stories of Somova distinctly was outlined universalism genre structure of its variant of notes about travel.

Ключевые слова: романтизм, сентиментализм, путешествие.

Key words: romanticism, sentimentalism, travel.

Сфера деятельности О.М. Сомова, одного из ярких представителей литературного движения первой трети XIX в., широка. Поэт и прозаик, журналист и редактор, переводчик и критик, Сомов внёс значительный вклад в отечественную словесность, находившуюся в напряжённом поиске самостоятельных путей развития. Собственно художественное творчество Сомова многие годы оставалось в тени и не испытывало на себе интенсивного исследовательского интереса литературоведов. Между тем, как отмечает Н. Петрунина, «этот скромный писатель – участник не тех пиршеств ума и таланта, которыми богата эпоха 1820 – 1830-х гг., а её будничной, повседневной жизни – оставил свой след в истории формирования русской прозы» [1, с. 5].

Рассматриваемая эпоха породила не только вершинные достижения А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, но и довольно большой массив литературы «второго ряда» – неоднозначной по своей ценности, но чрезвычайно важной для формирования «срединного пространства литературы» [3, с. 132]. На этом этапе основным жанром русской прозы стала повесть. Ведущими её жанровыми разновидностями стали повести исторические, светские, фантастические и бытовые.

На рубеже 1820 – 1830-х гг. в русской прозе складываются новаторские эстетические принципы историзма и народности. Изображение быта, домашней жизни, нравов эпохи мыслилось писателями пушкинского круга в качестве одной из приоритетных задач русской литературы. Бытовой аспект изображённого мира обуславливал демократичный характер литературы, поскольку в литературе описывался и осмыслился в основном быт средних и нижних слоёв общества (купечество, чиновничество, военные невысокого ранга, мелкопоместное дворянство, низшее духовенство, городские низы и т.д.). И если традиционно в литературе романтизма быт воспринимался отрицательно как примета порочного житейского мира, то в 1830-е гг. он все чаще выступал в прямо противоположной оценочной тональности: в качестве положительной, гармоничной, естественной формы человеческого бытия.

Эти тенденции в значительной степени проявились и в прозе Сомова, своеобразно преломляясь в соответствии с мирозерцанием и художественными принципами художника. «Волшебные» и бытовые повести, рассказы и новеллы, как правило, объединённые в циклы, стали ведущими жанрами писателя, чья художественная проза условно может быть разделена на три части: «сказочная» («небылицы» на материале русского и украинского фольклора), бытовая (отечественная мелкопоместная жизнь) и европейская («рассказы путешественника»).

Объёмность прозаической картине мира Сомова придаёт включённость автора в творческий диалог с писателями-современниками и предшественниками, обнаруживающий наличие общих тенденций и выявляющий закономерности развития отечественной прозы 1820 – 1840-х гг. Это выразилось в разработке схожих тем, мотивов, образов, во внесении мощного смехового начала в фантастические сюжеты, в «обытовлении» изображаемого и, в конечном счёте, привело к бурному развитию самобытной русской прозы и дальнейшей демократизации литературы. Включение произведений Сомова в ближайший контекст отечественной литературы 1820 – 1830-х гг. расширяет спектр возможных интерпретаций сомовских текстов, обогащает наши представления о смысловом диапазоне отечественной словесности первой трети XIX в.

Произведения Сомова вобрала в себя традиции Н.М. Карамзина. Сентиментализм Карамзина, типологически связанный с общеевропейским литературным направлением, оказался во многом совершенно иным явлением. Общим был взгляд на человека как на личность, которая видит себя в богатстве чувств, в духовной жизни, в отстаивании права на счастье. Герой сентиментализма не просто свободный человек и духовно богатая личность, но это ещё и частный человек, бегущий из враждебного ему социального мира, не желающий бороться за свою действительную свободу в обществе, пребывающий в своём уединении и наслаждающийся своим неповторимым «Я».

Действие в повестях Карамзина, как и в рассказах Сомова, развивается стремительно, но не сюжет увлекает читателя, а психологический драматизм рассказа, обнажение душевного мира личности, жизнь сердца героев и самого автора, который доверительно беседовал с читателем, делаясь с ним своими думами, не скрывая своих чувств и своего отношения к героям. Важнейшей стороной «рассказов путешественника» Сомова является их установка на межкультурный диалог. Они открывают Запад широкому кругу русских читателей: в беллетризованной форме Сомов сообщает множество точных сведений и фактов, воссоздаёт местный колорит.

Вследствие синтеза различных традиций европейской литературы в рассказах Сомова отчётливо наметился универсализм жанровой структуры. Скрещивание традиций географической и философско-публицистической разновидностей жанра путешествия способствовало органичности синтеза субъективного (эмоционального), объективного (описательного) и рационально-аналитического аспектов повествования. Наложение же двух форм повествования от первого лица – записок о путешествии и эпистолярия удвоило субъективный, подчеркнуто личностный характер повествования.

«Рассказы путешественника» Сомова дают образ действительности, пропущенной сквозь призму индивидуального восприятия, которое окрашивает в тона субъективной индивидуальной мысли или эмоции любой факт реальности, превращая его из самоцельного объекта в факт индивидуальной частной жизни, подчинённый логике её самораскрытия.

Путешественники Сомова и Карамзина не только наблюдают и записывают подробности увиденного и услышанного – они обобщают, высказывают своё мнение, делятся с читателем своими мыслями, своими сомнениями, активно включаются в происходящие вокруг них события. Очевидно, что ни переписка, ни описание путешествия не являются жанровой доминантой в «рассказах путешественника» Сомова. Предметом изображения стано-

вятся личности и этносы, своеобразное портретирование индивидуальности и социума. А проблема соотношения автора и героя в произведениях Сомова представляет известную трудность, так как автор не сливается с героем-рассказчиком.

Сомов отталкивается от сентименталистского романа в письмах, стремится разрушить жанровый канон, сформировавшийся в западноевропейской литературе и перенесённый на русскую почву. Русский романтик жанровую модель путешествия как передвижения в географическом, в культурно-историческом пространстве, как формы самопознания личности.

Само название рассказа Сомова «Вывеска» погружает читателя в атмосферу бытового описания. Название интригует, на протяжении всего рассказа эта деталь повторяется, обыгрывается, возвращая читателя в реальность. Внешне рассказ Сомова напоминает заметки любознательного путешественника, что роднит его с сентименталистской традицией. Значимую роль в рассказе играет слово. Автор обыгрывает его мельчайшие оттенки и даже недосказанность. Эти оттенки, опущенные или добавленные детали, придают многогранность многим высказываниям героев. Автор стремится создать яркий речевой образ рассказчика, отразить разговорную речь русского путешественника («челядь», «заведение»). В произведении русского романтика проявляется стремление к русификации, например, рассказчик произносит «червонец» вместо наполеондор. Сомов использует сочетание французской речи и русской, что позволяет раскрыть межкультурный диалог.

Через такие детали, как прически, имена, в рассказе показана смена моды во Франции: сначала это вычурные прически времен Людовика XVI, затем строгие стрижки времен Наполеона, когда господствовал стиль ампир, опирающийся на наследие Древней Греции, а также Рима времен императорского правления. Именно с древнегреческих и римских образцов были взяты мотивы, монументальность, массивность, портики, военная эмблематика ампира. Посредством всех этих деталей ампир доносил до людей свою главную идею, основанную на императорском величии, парадности, богатстве внутреннего убранства. В именах героев рассказа также отражена смена культурной парадигмы во Франции: Флора, Ахилл. Имя главного героя становится символом эпохи Наполеона.

В рассказе «Вывеска» изображены представители разных народов: русский, француз, итальянец и англичанин. Автор выделяет характерные черты каждого представителя перечисленных этносов. В образе англичанина подчёркивается снобизм, в образе итальянца – суетливость, во французе – подозрительность. А в образе русского путешественника проступают любознательность, активность жизненной позиции, стремление помочь ближнему, черты чувствующего и мыслящего человека своего времени. Мир переживаний героя-рассказчика глубок и сложен. Яркая национальная характеристика нравов и обычаев, которые путешественник подмечает во Франции, заостряет его наблюдательность.

Сомов полемизирует с сентименталистами, но в то же время продолжает их традиции: «Но теперь, на беду, нам, путешественникам, настает век взыскательной сущности, и от писателя требуют поменьше мечтательности и побольше дела» [2, с. 106]. В рассказе «Вывеска» упоминается писатель-сентименталист Верн. Герой-рассказчик подчёркивает связь своих состояний с окружающим миром: «Дурная погода производит на меня сильное впечатление». Сомов анализирует внутреннее состояние личности, раскрывает диалектику духовных переживаний.

Важная композиционная особенность анализируемого произведения Сомова – вставной рассказ. К мотиву странствования, дороги обращает читателя повествование о походе наполеоновской армии в Россию ради славы и обогащения. Русский романтик стремился отразить суровые реалии Отечественной войны 1812 г. глазами француза. Во вставном рассказе акцентированы патриотизм, героизм и гуманность русских людей: «Перед ними шёл

священник с крестом, а за ним несколько причётчиков с хоругвями и образами» [2, с. 125]. Врагов, разделённых войной, объединяет человеколюбие. Посредством вставного рассказа автор стремится понять особенности французской культуры. Рассказ полон галльского жизнелюбия: «Между шутками и смехом, которыми сопровождалась каждая выходка казарменного остроумия, Жорж рассказывал мне свои похождения» [2, с. 117].

В рассказе Сомова развивается традиционный для романтизма мотив несчастной любви, заставляющей героев страдать: Ахилл вынужден покинуть родной город, а его возлюбленная тоскует в доме своего отца. Ахилл познает мир сквозь призму эмоций, причём это воспринимающее сознание равновелико всему остальному внешнему миру. Этот герой – натура исключительная, не похожая на окружающих людей, он гордится своей исключительностью, хотя она становится причиной его несчастий. Ахилл бросает вызов Терье и окружающему миру, он в конфликте не с отдельными людьми, не с социально-историческими обстоятельствами, а с миром в целом, со всей вселенной. Сомов доказывает своим рассказом, что отдельно взятая личность равновелика целому миру, она должна быть столь же масштабной и сложной, как целый мир. Автор сосредоточивается на изображении душевной, психологической жизни героев. Ахилл устремлён к духовным высям, к поиску совершенства. Скитание Ахилла – это романтическое «бегство от действительности», уход в мир мечты, мир идеала, возвращение человеку сознания истинной полноты бытия. В финале рассказа становится понятен смысл и вывески – каждый человек достоин земного счастья. Главный герой этого рассказа – человек, которому открываются богатство и многообразие мира, природы и истории, все области человеческого знания и таинство подлинной любви.

Итак, в повести Сомова «Вывеска» рассказчик совершает путешествие не только по Германии и Франции, но это также и путешествие в глубины героя-рассказчика и других героев. Автор использует приём ретроспекции. Странствующий герой перемещается в пространстве как наблюдатель чужого мира, о котором потом повествует, при этом автор ставит не только познавательную задачу, но и философскую, психологическую.

Таким образом, проза Сомова находилась в русле самых актуальных потребностей литературного развития начала XIX в., она сыграла немаловажную роль в подготовке почвы для дальнейших эстетических поисков русской словесности. В рассказе Сомова «Вывеска» мы видим достаточно сложную композиционную структуру, сближающую его с жанром повести. В повести Сомова сочетаются внешний и внутренний планы построения композиции. В структуре повествования проявлены «голоса» автора, русского путешественника и Ахилла, благодаря чему произведение приобретает образную многогранность, межкультурный диалог, тончайший психологизм и лиризм.

Литература

1. Петрунина, Н.Н. Орест Сомов и его проза [Текст] / Н.Н. Петрунина // Сомов О.М. Были и небылицы. – М. : Советская Россия, 1984. – С. 3 – 20.
2. Сомов, О.М. Были и небылицы [Текст] / О.М. Сомов. – М. : Советская Россия, 1984. – 368 с.
3. Хализев, В.Е. Теория литературы [Текст] / В.Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 400 с.

ББК 83.3(2Рос=Рус)1
УДК 821.161.1

А.П. КАШКАРЁВА

A.P. KASHKAREVA

КАТЕГОРИЯ ПРАВЕДНИЧЕСТВА
В СИСТЕМЕ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ
Н.С. ЛЕСКОВА

NOTION OF RIGHTEOUSNESS
IN THE SYSTEM OF WOMAN CHARACTERS
OF N.S. LESKOV

В статье рассматриваются особенности проявления архетипа праведничества в женских образах Н.С. Лескова. Автором предлагаются критерии выявления архетипа в общей структуре образов, вводится понятие «женское праведничество», приводятся основания для выделения особого типа женщин в творчестве писателя – женщин-праведниц.

The article deals with the peculiarities of the archetype of righteousness appearing in woman characters of N.S. Leskov. The author suggests the criteria for identification of the archetype in total structure of images and introduces the notion «woman righteousness». The grounds for distinguishing of peculiar type of women in the writers' works – righteous-women, are provided.

Ключевые слова: герой-праведник, женское праведничество, архетип, литературный тип, художественный образ.

Key words: hero-righteous, woman righteousness, archetype, literary type, word picture.

Представления о духе и духовной жизни людей неоднократно осмысливались философами. В большинстве своём мыслители сходились на том, что признавали вечную жизнь души человека. Одни признавали «вечную жизнь» в любви к Богу, единении с ним (Спиноза); другие – в творческой деятельности человека (Аристотель). Абсолютным считалось, что «вечность жизни» определяется не продолжительностью, а содержанием (т.е. ведением праведной жизни), которое сознается как божественная ценность.

С.Н. Трубецкой выразил своё понимание праведной жизни, указав на ключевую особенность праведника: «К благу стремится всё живое; но недостаточно его хотеть, нужно знать, в чём оно состоит и как его достигать. Такое знание есть условие благого действия и к нему сводится подлинно человеческая добродетель: человек, обладающий ею, поступает не по случайным психологическим мотивам или аффектам, а по разумным *основаниям*» [5, с. 376]. Другой религиозный философ – Н.А. Бердяев, размышляя о проблеме человека, утверждал, что «человек соединяется с Богом через духовный элемент, через духовную жизнь. <...> Достижение целостности человеческого существования и означает, что дух овладевает душой и телом. Именно через победу духовного элемента <...> реализуется личность в человеке, осуществляется его целостный образ» [1, с. 23]. С силой духа связывали непоколебимую веру в Бога, способность к самопожертвованию и православных мучениц, святых. Религиозный аспект способствует формированию мировоззрения, взглядов людей на себя и мир в целом; в том числе и в художественной литературе XIX века, во многом благодаря библейским преданиям, определялись основные, магистральные подходы к выделению в общей структуре образа женщины божественного, сакрального начала*.

*Ср.: «Христианство является как бы преимущественно религией женщин», – полагает П.Ф. Каптерев, аргументируя это тем, что оно проповедует «мирные добродетели»: любовь к людям, терпение, самоотречение, преданность и повиновение <...>. [Каптерев, П.Ф. Душевные свойства женщины [Текст] / П.Ф. Каптерев. – СПб., 1995. – С. 114].

В религиозно-философской литературе понятие «праведность» нередко используется как синоним «святости», но при этом охватывает также земной путь человека и подразумевает ведение благочестивого образа жизни, следование религиозным предписаниям. По замечанию Б.В. Кондакова, «русский праведник не может быть абсолютно идеален», его духовный путь не предполагает полной безгрешности, «абсолютной правильности каждого поступка»; писатель (да и читатель) «распознаёт» в герое праведника на основании не столько собственно религиозных, сколько этических критериев [6, с. 17].

В.Е. Хализев полагает, что в художественной литературе XIX века складываются две основные формы праведничества: собственно религиозная (праведничество приравнивается к святости) и бытовая. Персонажи второго типа живут безыскусственно, без метаний и напряжённых поисков, однако благодаря нравственной интуиции, сформированным этическим нормам и жертвенности их жизнь сближается с праведничеством и иногда в него перерастает [11, с. 115].

Тип подобного героя-праведника входит в русскую классическую литературу во второй половине XIX века. Этот образ появляется в творчестве И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского, Н.С. Лескова, Л.Н. Толстого, Д.Н. Мамина-Сибиряка, А.П. Чехова, занимая важное место в художественном сознании эпохи. Образ праведников в литературе обретает свою особую значимость в период кризиса эпохи, когда необходимы новые нормы поведения, нравственности. Герои-праведники становятся воплощением национально-традиционных ценностей и обычно запечатлеваются русскими писателями в ореоле святости. Творчество русских писателей XIX века в целом представляло собой опыт художественного моделирования мира праведничества.

Известно, что Н.С. Лесков в своём творчестве обращался к образам праведников и, более того, создал цикл* под одноимённым названием. В цикле рассказов Н.С. Лесков создаёт собирательный образ праведника и при этом ищет коренные особенности образа ни в какой-то определённой социальной группе, а во всей России: «Имея за плечами богатый опыт практического познания русской жизни, Лесков как бы непосредственно подхватывает и реализует намерения автора “Мёртвых душ”, которые были связаны с желанием писателя заново поверить какие бы то ни было общие представления о настоящем и будущем России знакомством с русскими людьми, занимающими самые разные места и должности» [10, с. 6 - 7].

Достаточно много работ посвящено изучению этого цикла в целом, где исследователи творчества Н.С. Лескова выделяют особенные черты его праведников: готовность постоять за народную правду, внимание к каждому, кто появляется в их жизни, сострадание («Мне за народ очень помереть хочется» [7, т. 5, с. 513]**), чувство справедливости и чувство долга перед людьми и при этом спокойное, аскетическое отношение к вещам материального мира.

Как пишут П. Громов и Б. Эйхенбаум, «было бы наивно ограничивать эту тему в творческих исканиях писателя только книгой «Праведники» <...>. Тема «праведника» в творчестве Лескова выходит за пределы этой книги, истоки её – в самых ранних художественных произведениях Лескова, и тянется она, разнообразно преломляясь, вплоть до конца жизни писателя» [3, с. 23 - 34]. Более того, было бы наивно ограничивать и сам образ праведника. Ведь в цикле говорится сугубо о мужских персонажах: Иван Флягин, Левша, Голован, Пигмей и др. В то время как все обозначенные качества проявляются

*Впервые цикл «Праведники» полностью вошёл во второй том прижизненного собрания сочинений Н.С. Лескова. В цикл вошли следующие его произведения: «Однодум», «Пигмей», «Кадетский монастырь», «Русский демократ в Польше», «Несмертельный Голован», «Инженеры-бессребреники», «Левша», «Очарованный странник», «Человек на часах», «Шерамур».

**Произведения Лескова, кроме особо оговорённых случаев, цитируются по этому изданию с указанием в квадратных скобках номера тома и страницы.

в полной мере и в женских образах* произведений Н.С. Лескова, получая всё же своё неповторимое звучание.

Так, женщина-праведница Лескова наделена «премудростью» и готова рассказать о воле божьей мужчине: «– Молви, девица: какой час важнее всех? – *Теперешний*, – отвечала девица. – А почему? – А потому, что всякий человек только в одном в теперешнем своём часе властен. – Правда! А какой человек нужнее всех? – *Тот, с которым сейчас дело имеешь*. – Это почему? – Это потому, что от тебя сейчас зависит, как ему ответить, чтоб он рад или печален стал. – А какое же дело дороже всех? – *Добро, которое ты в сей час этому человеку успеешь сделать*» [7, т. 9, с. 28 – 29].

Девице дан дар предчувствия и прозрения. Автор открывает ей величайшее духовное сокровище – тайну о Матери-Земле. Божественное начало мира – София – открывается в символе Матери («<...> вот даже и зверки и птицы к тебе льнут, как к матери <...>» [7, т. 9, с. 28]).

Любопытно, что желание оказать помощь людям возникает благодаря разным импульсам. Так, у мужчин-праведников главенствующим импульсом выступает заступничество, утверждение справедливости в мире, а то время как в системе женских образов становится важной категория *жалости*. В облике лесковских героинь преобладает эмоциональное начало («сердце»). Эмоциональное начало связывается с впечатлительностью, мечтательностью, жалостью, милосердием, состраданием, нежностью, кротостью, смирением. Чувства у женщины преобладают над рассудком. С представлениями о значении «сердца» в жизни женщины связан и тезис о том, что она более религиозна. Намечается явное сходство лесковских героинь с образом Богородицы. Милосердие Богородицы становится предметом осмысления в отечественной религиозной философии. Так, например, С. Булгаков в работе «Купина неопалимая» пишет: Богоматерь – «воплощённая милость и жалость к миру»; «Как сердце милующее, как милость и жалость материнская, не судящая, а только скорбящая и все прощающая, Богоматерь выступает на Страшном Суде, где Она... молит Царя за человеческий род и предстательствует за грешников...» [2, с. 206]. Вероятно, по этой причине в структуре произведений Н.С. Лескова символическое значение приобретает время действия: «В одиннадцать часов Лиза сказала <...>» [7, т. 2, с. 163]; «Лиза гуляла. Был одиннадцатый час очень погожего и довольно тёплого дня» [7, т. 2, с. 428]. Судя по всему, Н.С. Лесков обратился к евангельской притче о виноградаре и работниках и тем самым подсказывал своим героиням (например, Лиза Бахарева – главная героиня романа «Некуда»; Лиза является нигилисткой и отвергает существующий патриархальный уклад жизни, что влечёт за собою печальную развязку её жизни – тяжёлую болезнь и смерть), что ещё не поздно в этот евангельский час признаться и покаяться. Иными словами, Лесков указывает, что все герои могут ждать милости от Бога; им всем вверен виноградник, от которого Господь ожидает плодов, им даны способности и силы, чтобы понять волю Господа и верно служить ему.

По этой причине появляется в персонажных образах черта, сближающая их – безусловная вера в Бога. При всем этом герои Лескова способны на «высочайшие христианские подвиги, оставаясь в грубом неведении о значении заученных правил и обрядов» [7, т. 8, с. 599] (например, «Прекрасная Аза»). Для автора не имеет значения и национальная принадлежность героинь, важно другое: «<...> египтянка была чрезвычайно добра и участлива ко всякому человеческому горю и ничего не жалела для того, чтобы помочь людям, которые находились в бедствии» [7, т. 8, с. 291].

Женщиной-праведницей, всеми её помыслами руководит любовь: к миру, людям, детям, мужчине. Особенно интересно, что это чаще всего любовь-жалость (милосердие, сострадание): «Женни вынула ещё одну птичку, и ещё

*В центре нашего внимания оказываются женские образы из следующих произведений Н.С. Лескова: «Леди Макбет Мценского уезда», «Котин Доилец и Платонида», «Житие одной бабы», «Некуда», «Островитяне», «Старые годы в селе Плодомасове», «Прекрасная Аза», «Чёртовы куклы», «Час воли божией», «По поводу “Крейцеровой сонаты”», «Юдоль», «Загон», «Административная грация».

одну, и ещё одну. На её лице выражалось совершенное, детское счастье, когда она следила за отлетавшими с её руки перепелами» [7, т. 2, с. 67]; «Марфа Андреевна с горькою жалостью взглянула на униженного Плодомасова и отвечала: – да, я точно с ним венчана, но я не венчана насильно» [7, т. 3, с. 218]. Портреты героинь выявляют высокие нравственные черты: силу, выносливость, трудолюбие, цельность характера, скромность, достоинство. Милосердие, жертвенность являются, пожалуй, основополагающими, определяющими природы праведниц. Здесь кроется разгадка одной из сторон национального характера: в основе любви русской женщины лежат сочувствие, соболезнование, сожаление («Крестьянки наши вместо слова любить употребляют слово жалеть; они не говорят: он меня любит; они говорят: он меня жалеет. Это, по-моему, гораздо лучше, и тут больше простого определения <...>» [7, т. 9, с. 38]).

Для лесковских праведниц свойственна любовь-сострадание, уходящая корнями в русское православие и народную традицию*. Естественность и легкость, с какой эти героини без насилия над собой осуществляют это стремление, и придаёт красоту всему их облику.

Таким образом, художественная реализация категории праведничества в творчестве Н.С. Лескова показывает трудность, а нередко и невозможность женщине определиться в жизни без веры в Бога. Героини Лескова по-разному приходят к осознанию необходимости ведения благочестивой жизни: одни из них с рождения связаны с религией, Богом, знают традиции, обряды, другие могут и не подозревать о существовании христианства, но, тем не менее, чувствуют на духовном уровне свою принадлежность к Православию, а третьи, пережив глубокое эмоциональное потрясение, способны отречься от насущных дел и уйти в монастырь, посвятить себя служению Богу.

М. Подгородников считает, что «женский вопрос вообще чувствителен для Лескова, прошедшего через две семейные неудачи. Во многих книгах карандаш писателя то и дело останавливается и отмечает то, что берedit раны сердца: “<...> Не любуйся женщинами, а живи с той, с которой ты сошелся, и не оставляй её” («Краткое изложение Евангелия»). Несмотря на горечь и язвительность многих помет, Лескову не изменяет чувство справедливости художника и гражданина. Виноваты ли женщины в уродствах отношений, в разрушении брачных союзов? Нет, скорее – здесь большая вина мужчин. <...> “Ведь женщина тогда лишь может пасть, Когда в мужчине исчезает сила!”» [8, с. 122]. Писатель в своём творчестве иллюстрирует выдвигаемый тезис эпизодами убийств женщинами своих мужей: «<...> Стал муж к ней с полгода неласков, бивал её. Соседки стали замечать, что он там за одной солдаткой молодой ухаживает <...>. Как она их увидела, ни одной секунды не думала. Топор раз, раз, и пошла валять» [7, т. 2, с. 179]. Лесков показывает, как жизнь, основанная на эгоистических ценностях, становится фантазмагорической, нелепой, противостоит жестокой. Мир без идеалов, без человечности – это мир отчаяния, тоски, кошмара.

Внутри системы женских образов Н.С. Лескова стоит выделить следующие женские персонажи, в которых в большей или меньшей степени нашли отражение обозначенные черты, проявился архетип праведничества: Платонида Андреевна («Котин Доилец и Платонида»); Евгения Петровна Гловацкая, Агния Николаевна, сестра Феокиста, Даша [жена Нечая. – А.К.], Марья Михайловна Райнер, Полинька Калистратова («Некуда»); Ида Ивановна («Островитяне»); Марфа Андреевна («Старые годы в селе Плодомасове»); Аза («Прекрасная Аза»); девица («Час воли божией»); тётя Полли («Юдоль»).

Женское праведничество – это феномен, представляющий собой веру в идеал, в высшую правду, постоянно реализуемый на практике в повседневной жизни женщины (забота о семье, детях, внимание к родителям и проч.). Суть этого явления заключается в гармоничном сочетании закрытости, ин-

*Милосердие определило особое место Богородицы в русской религиозности. Не случайно одним из самых распространённых и любимых апокрифов на Руси стало «Хожение Богородицы по мукам».

тимности душевной жизни женщины с её открытостью миру, людям, значительному влиянию на них же (на отдельных личностей, на группы людей). Женщина-праведница смотрит на мир через призму жалости, сострадания и милосердия. Обозначенные черты (сострадание, красота, вера в Бога и проч.) женщин-праведниц Н.С. Лескова могут проявиться и в образе других героинь из общей системы женских персонажей, но это вовсе не означает, что они праведны, ведь жалость к ближнему, сострадание – черты свойственные обычному человеку, но только в совокупности всех качеств, в подчёркнутом влиянии на людей, милосердии, духовной святости определяется образ праведниц Лескова. Идеал женщины сформировался у Лескова под влиянием искренней религиозности. Как пишет О.В. Каданер: «Один из самых ёмких библейских образов для Н.С. Лескова – образ женщины – мироносицы. Его писатель использует, создавая характеры праведниц <...> [4, с. 38]. Образы жён – мироносиц в христианстве символизируют верность, они воплощают понимание любви как взаимной жертвы» [4, с. 39].

В творчестве Н.С. Лескова достаточно сложно найти праведниц в привычном понимании слова-образа. Скорее читатель обнаружит на страницах произведений писателя «других» женщин (нигилистки, мужеубийцы, блудницы), но именно эти героини, отвечают представлению автора об идеале женского начала (напомним, что у героинь этого типа сформированы этические нормы (обычно формирование нравственных принципов происходит в момент кризиса), они способны принести в жертву собственную жизнь, судьбу ради блага других людей))*.

Н.С. Лесков выбирает для себя тем самым позицию, где важным становится *мотив преодоления*. Преодоление себя, греховного пути развития и стремление к праведной жизни позволяют героиням автора приблизиться к своему сакральному прообразу (архетипу) – женщинам-мироносицам.

Литература

1. Бердяев, Н.А. Проблема человека [Текст] / Н.А. Бердяев // Журнал «Путь». – 1936. – № 50. – С. 3 – 26.
2. Булгаков, С. Купина неопалимая: Опыт догматического истолкования некоторых черт в православном почитании Богородицы [Текст] / С. Булгаков. – Вильнюс, 1990. – 288 с.
3. Громов, П. Н.С. Лесков (Очерк творчества) [Текст] / П. Громов, Б. Эйхенбаум // Лесков Н.С. Собр. соч. [Текст] : в 11 т. / под общ. ред. В.Г. Базанова [и др.]. – М., 1956 – 1958. – Т. 1. – С. V – LX.
4. Каданер, О.В. Библейские сюжеты и образы в романе Н.С. Лескова «На ножах» [Текст] / О.В. Каданер // Украинский вестник. – 2001. – № 1 – 2. – С. 36 – 39.
5. Кн. С.Н. Трубецкой. Философские статьи [Текст] // Соч. : в 6 т. / Кн. С.Н. Трубецкой. – М., 1908. – Т. 2. – 628 с.
6. Кондаков, Б.В. «Этическое пространство» художественного текста (на материале русской литературы 1880-х гг.) [Текст] / Б.В. Кондаков // Языковое сознание и текст : межвуз. сборник научных трудов. – Пермь, 2004. – С. 3 – 24.
7. Лесков, Н.С. Собрание сочинений [Текст] : в 11 т. / под общ. ред. В.Г. Базанова [и др.]. – М. : ГИХЛ, 1956 – 1958. Произведения Лескова, кроме особо оговорённых случаев, цитируются по этому изданию с указанием в квадратных скобках номера тома и страницы.
8. «Они питали мою музу...» : Кн. в жизни и творчестве писателей [Текст] / сост. С.А. Розанова. – М., 1986. – 255 с.
9. Смирнова, С.А. Святость как феномен русской культуры (семантическое и лингвокультурологическое описание) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.А. Смирнова. – Архангельск, 2005. – 22 с.
10. Столярова, И.В. В поисках идеала. Творчество Н.С. Лескова [Текст] / И.В. Столярова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 230 с.
11. Хализев, В.Е. «Герои времени» и праведничество в освещении русских писателей XIX века [Текст] / В.Е. Хализев // Русская литература XIX века и христианство : сборник статей. – М., 1997. – С. 111 – 119.

*Бытовая форма праведничества.

ББК 83.3(2Рос=Рус)
УДК 821.161.1.09-2-3+929

Н.В. НОВИКОВА

N.V. NOVIKOVA

**«СТУДЕНТ» А. ГРИБОЕДОВА
И «СТУДЕНТ» А. ЧЕХОВА:
К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА
ОБ «АВТОРСКИХ УСТРЕМЛЕНИЯХ»**

**«A STUDENT» BY A. GRIBOEDOV
AND «A STUDENT» BY A. CHEKHOV:
POINTING THE QUESTION
OF «THE AUTHOR'S ASPIRATIONS»**

В статье предпринимается попытка выявления «авторских устремлений» (А. Скафтимов) в одноимённых произведениях разных авторов, эпох, жанров. Соотносительное рассмотрение вербальных форм авторского присутствия в них (заглавие, семантика имени, разного рода реалии, «вложенные в уста персонажей») убеждает в насущности и постоянстве художнических проявлений духовно-нравственной сути и, говоря о сходных элементах воплощения этих «устремлений», даёт дополнительные возможности для распознавания индивидуально-творческой наполненности нравственно-эстетического мира художника.

In this essay the author tries to make clear «the author's aspirations» (A. Skaftimov) in the works of the same name of different writers, epochs and genres. Correlative examination of verbal forms of the writer's presence in them (the title, the origin of names, different types of reality, «embedded in the mouths of characters») convinces the reader in the urgency and the constancy of the artistic manner of the spiritual and moral nature and, speaking of similar elements of realization of these «aspirations», provides additional opportunities for recognition of individual and creative inflation of moral and esthetic world of the writer.

Ключевые слова: А. Грибоедов, А. Чехов, «Студент», комедия, рассказ, авторское присутствие, семантика имени, «авторские устремления».

Key words: A. Griboedov, A. Chekhov, «A Student», the comedy, the story, the writer's presence, the origin of names, «the author's aspirations».

Комедия Грибоедова «Студент» (1817) целиком была напечатана в 1889 году. Вскоре о ней упомянул Чехов в письме к Суворину*. Около пяти лет спустя увидел свет чеховский рассказ «Вечером», который при включении в сборник «Повестей и рассказов» был переименован в «Студента» [12, с. 504]. Служит ли одноимённость преднамеренной отсылкой к раннему опыту классика? Слишком «не персонально» «персонажное заглавие», коих у Чехова – «большинство» [9, с. 230], чтобы с уверенностью говорить об осознанности писательского выбора, направляющего читателя по пути сопоставления столь разновременных, литературно *разно-родных* произведений. С другой стороны, именно «обобщённость, типологичность» заглавия, указывающая на «типологичность» [9, с. 230] героя, побуждают читателя заметить аналогичное в безграничном литературном пространстве и позволяют различать в нём моменты притяжения-отталкивания, феноменальность каждого явления и стоящее за этим концептуально-авторское отношение к изображаемому.

*«Сей Лессинг (сиречь Свободин), мудрствуя по обыкновению и роясь глубокомысленно в классиках, нашёл пьесу для своего бенефиса: «Студент» Грибоедова» [14, с. 276]. Речь идёт о выборе приятеля-актёра, который пришлось делать, поскольку чеховскому «Лешему» хода не дали. Накануне, 31 октября, П. Свободин сообщил Чехову, что он «выбрал-таки комедию» и, смеет думать, «без обиды для автора «Лешего»»: «Я променял Вас на... Грибоедова. Вот это и будет моей капитальной вещью» [14, с. 465], кстати, так им и не сыгранной.

В произведении искусства всё «вызвано <...> конечной устремлённостью ищущего творческого духа» [8, с. 57]. Герои одного статуса – «студенты» – становятся точками приложения авторского осмысления жизни, по ним можно судить «об авторских устремлениях» [8, с. 61], распознавание которых означает приобщение к индивидуально-творческой наполненности нравственно-эстетического мира художника. Рассмотрение произведений с целью «осознания стремлений автора» [8, с. 61], если даже они сопряжены хотя бы только титульно, в историко-литературном плане небезосновательно и многообещающе.

Затронутая проблема – активизирующий предмет исследования [5; 7]. Представляется результативным предложение опираться в изучении драматургического текста на «очевидные и скрытые формы выражения авторского присутствия, авторского самосознания» [5, с. 3]. Обратимся к «прямому авторскому слову (заглавию, <...> семантике имён персонажей, системе ремарок); проявлению автора в диалогах и монологах героев (упоминанию внесценических персонажей, <...> разного рода исторических, историко-культурных, социальных, бытовых и других реалий, вложенных в уста персонажей)» [5, с. 10].

Каковы содержательные приметы «авторских устремлений» в комедии, помимо выступления «против традиционного классицизма и сентиментализма» [2, с. 413 – 414]? Содержание её не сводится к такой аттестации: наряду с полемической доминантой автор всем комплексом средств высказывается о главенствующих нравственно-этических вопросах времени, по сути дела – о вечных вопросах человеческого бытия. Герой комедии – провинциальный студент, прибывший в Петербург, в дом «его превосходительства Александра Петровича Звёздова». Он «возрастал <...> в Минервином храме» – «казанском рассаднике просвещения» [2, с. 190] и после смерти отца «поскакал» в столицу, «чтоб воспользоваться приглашением» влиятельного вельможи. Уверенность студента в том, что он найдёт в нём «друга, отца, покровителя, одним словом всё» [2, с. 190], покоилась на «клятве в дружбе неизменной». Ей скрепили свои отношения Звёздов и Беневольский-старший, который, в бытность столичного господина в Казани, «предложил ему свои услуги, имел хождение по его делам» [2, с. 190]. «Блуждалище, которое называют большим светом» [2, с. 191], встречает студента неприветливо. Намечается разительное несоответствие между «сыном волжских берегов» [2, с. 196] и обитателями предполагаемой «желанной пристани» [2, с. 191]. Юноша, не искушённый в житейской премудрости, витающий в эмпиреях, нелепый среди дельцов и «подлецов», мнит себя «артистом» [2, с. 191], столкнувшись с «прозаиками» [2, с. 193]. В доме Звёздова студент потерпит «кораблекрушение» [2, с. 245].

Неизбежность конфликта между миром и героем предвосхищается семантикой полного его имени: «по-латыни “беневоленс” – проявляющий добрую волю», «собственную волю», действующий «не по настоянию родителей» [10, с. 31]; «Евламий» – «благосветлый», начальный слог «ев» в греческих именах означает «добрый, хороший» [10, с. 68]; «Аристарх» переводится как «лучший начальник», у отчества – «колоссальная мужественная энергетика», оно «предполагает твёрдость, решительность» в «стремлении к лидерству» [3, с. 60]. В подборке значений всех трёх составляющих имени как оптимально выразительной формы для передачи авторского отношения к герою вырисовывается некий сюжет: чистый, лучезарный герой, проявляя добрую волю, пробивая себе дорогу праведными трудами, становится лучшим из власть имущих. Провозглашённое содержание характера студента поистине утопично и заведомо комедийно. Устремления героя не согласуются с предначертанием, даже противоречат ему. Они определяются как раз воздействиями извне: университетским и поэтическим, воспринятыми поверхностно, и отцовским, очерченным в предсмертной заботе о сыне (тот словно передал отпрыску с рук на руки «значительному лицу» в надежде получить

тройную для наследника выгоду: Звёздов обещал «пристроить» юношу «к месту», «дать приют» в своём доме и «обещал Вариньку», свою воспитанницу» [2, с. 208].

Студент не без самомнения чувствует в себе готовности для продвижения к высотам, подходящим его уму и сердцу. Они вырисовываются в его фантазиях и благодаря успешным, в глазах провинциала, опытам стихотворчества (его «безделицы, <...> часто счастливые, удачные», печатались в столичных журналах) [2, с. 196], и благодаря занятиям науками, что тоже поднимает студента в собственных глазах и придаёт уверенности в затее «вступить в новый» для него «свет»: «Я его знаю, очень хорошо знаю: я прилежал особенно к наблюдениям практической философии» [2, с. 191]. Герой ведёт отвлечённой наукой и берёт за образец литературных героев, «зеркалом света» мнит «комедию» и ориентируется на выставленные в ней «положения» [2, с. 205] в своём стремлении очаровать Вариньку. Искусство и науки расцениваются студентом как входной билет в мир избранных. На отсутствие самостоятельности в выборе им приоритетов указывает и то, что он находится во власти вчерашней моды – на «Мармонтеля, Жанлиса, пленительные повести новых наших журналов»: «Они будут водители мои» [2, с. 191]. Фамилия героя назначено создать эффект пародийности, она дана словно в насмешку. Юноша умудряется профанировать свои ценности. Собственный его голос прорывается в мечтаниях о благах земных: увидеть «блестящие собрания, где вкус дружится с роскошью», найти там «любительниц талантов», получить «пенсию», которая будет сулить «бесподобную» жизнь («я наживусь, разбогатею») [2, с. 191 – 192].

Имя студента гармонирует с привлекательным исходным значением фамилии и диссонирует с конкретно-комедийным. Именем мотивируется неслучайность первого впечатления о герое как о человеке, симпатичном своим простодушием, верой в подлинность чувств. С самого начала понятно, что такому «несдобровать» [2, с. 246] рядом со столичными «хватами» [2, с. 238]. Единственное его «богатство» – «бумаги» со стихами [2, с. 243]. Ими герой «вознесён ввысь», но ему недостаёт духовных запасов, чтобы действительно стать лучом света в «среде обыкновенности» [2, с. 243]. Раскрыться нравственному потенциалу, обещанному именем, мешают бездумное подражание, соблазн накатанных путей, корыстные страстишки, «дворянска амбиция» [2, с. 246]. Имя героя созвучно его фамилии не только на идеальном уровне, но и на комедийно переименованном. Вопреки классицистическому канону, «говорящее» имя вкупе с фамилией опровергают себя, приближая нас к явленному существу характера.

Как и вывернутая наизнанку фамилия, как и гипотетическое, по большому счёту, имя, беспощадно к студенту и отчество. Учитывая замаячившие в его мечтах высшие «чины», его можно расценить как намёк на идеал, который подспудно не был чужд герою, принадлежащему, по идее, к разряду людей мыслящих и возвышенно чувствующих. Но он остаётся сыном своего отца, чиновника небольшой руки, не скопившего состояния, привыкшего угождать. Студент унаследовал привычку прогибаться перед сильными мира сего (в ремарках: «*подкрадывается униженно*» [2, с. 207], «*всё время кланяется*» [2, с. 209]). Не следствие ли это того, что сотворило с отцом героя имя, которому свойственно программировать* безвозвратные потери? Отголосок этого в том, что студент тоже «не сумеет быть первым», переживёт крах иллюзий: «Я всеми отвержен, душа моя подавлена под гнётом огорчений» [2, с. 246 – 247]. Удел его – «прозаическая, неблагодарная» [2, с. 248] ректорская должность. «Мечты моей юности! мечты, сопровождав-

*«Если Аристарх не сумеет реализовать свои стремления быть первым, то мощная энергетика имени может поменять знак на противоположный, создавая у его носителя иллюзию неполноценности. Тогда мужественное имя начинает звучать как насмешка» [3, с. 61].

шие меня из Казани сюда! сопутницы неизменные! куда вы исчезли, заманчивые?..» [2, с. 249] – прощально и печально восклицает герой. Ему остаётся смириться, чтобы «не влачить за собою котомку нищеты» [2, с. 248]. Надежды студента обернутся тщетами, наивно-идеалистическая вера в людскую доброту – вынужденным приспособленчеством. История выдворения студента из дома Звёздных обыкновенна, но мы слышим в финале нешуточную ноту сочувствия поверженному.

Над чем же смеётся автор незатейливой истории со студентом в главной роли? Над тем, что в нем с чужого плеча, модно и безвкусно, что нарушает чувство меры, выбивается из почитаемой автором нормы: герой смешон в отвлечённо-книжном и псевдопоэтическом антураже. Особый объект комедийного внимания – мечты студента, в которых он «по-хлестаковски» примеривается к «завидному» положению не только «министра», но и «воина-поэта», «вождя полмиллиона героев», «законодателя-полководца и стихотворца» [2, с. 201]. Здесь есть точки пересечения авторской оценки безудержного мечтателя и оценки тех, с кем свела того судьба, однако столично-доморощенный взгляд на вещи и авторский не идентичны.

В итоге, у всех элементов полного имени героя есть оборотная сторона, раскрываемая ситуативно, являющаяся квинтэссенцией его комедийной рекомендации. Самоопровержения обусловлены и внутренними, и внешними причинами. Саркастическая поза автора закономерна, поскольку герой окарικатурирует идеал, но вместе с тем автора тревожит разрушение нравственно-этического эталона, заповеданного именем. Так, по Грибоедову, от противного утверждается насущный смысл человеческой жизни. Много позже Чехов, изображая футлярного Беликова, подскажет читателю собственное представление об идеально прекрасном: стоит только стереть с подписи под ученической карикатурой – «влюблённый антропос» – её конкретно-сокрушительное значение.

Для постижения «искренного вмешательства души автора» [8, с. 58] в чеховском «Студенте» обратимся к тем же вербально выраженным компонентам. Имя сына заштатного дьячка вовсе не экзотично, оно – из самых распространённых. Индивидуально-судьбоносное в нем ступеньвается, но в нашем соотношении типичное и «далеко не так однозначное» имя показательно. Оно является «русской формой древнееврейского Иоанн – милость Божия», на русской почве впитавшего представления народа «о себе самом, со всеми противоречиями, исканиями и мечтами» [3, с. 173]. Энергетика и карма имени указывают на то, что обладателя его «тянет не командовать, а просто занимать высокое положение в обществе, к чему он и будет идти с завидным упорством» как «вполне самостоятельная личность» [3, с. 173]. Чеховский Иван, судя по тому, чего он достиг, всеми силами выбивается из нищеты. Его «не хотелось домой» [12, с. 306] имеет не только узкое значение, но и – с учётом редкой для молодого человека способности охватывать мыслью и душой многовековые пласты человеческой жизни – расширительное. Упорство в преодолении каждодневных препятствий разжигается не честолюбивым стремлением «просто занимать высокое положение», а желанием самоотверженно служить таким же, как он сам, потребностью вызволять их из вековых «ужасов» жизни.

За плечами героя, как подсказывает «внетекстовая» ситуация, – гнетущая казарменно-тюремная атмосфера и отупляющая «долбня» духовной школы первых двух уровней – училища и семинарии [6, с. 254]. Однако Иван устоял, не потерял себя, сохранил жажду осмысленной, праведной, достойной человека жизни. Душа его не слепа и не глуха: неизбыточное людское горе нагнетает чувство беспросветности. Нутром, через самые что ни на есть будничные впечатления, за которыми далеко ходить не надо, – они от промозглой весенней сырости, от сирости и убогости родительского дома с его нехваткой тепла, – студентом постигается безрадостное течение жизни общей, связь времён: «Пожимаясь от холода, студент думал о том, что точно такой

же ветер дул и при Рюрике, и при Иоанне Грозном, и при Петре, и что при них была точно такая же лютая бедность, голод, такие же дырявые соломенные крыши, невежество, тоска, такая же пустыня кругом, мрак, чувство гнёта, – все эти ужасы были, есть и будут, и оттого, что пройдёт ещё тысяча лет, жизнь не станет лучше» [12, с. 306]. Кажется, и угнетённое сердце студента сжимается от «мрака», несправедливости, беспомощности. Он подавлен неодолимостью «ужасов» жизни, недостижимостью того, что сделало бы её «лучше». Что означает для него это «лучше»?

Тягостные бытовые и исторические реалии, Чеховым «вложенные в уста» героя, высекают искру в памяти, сознании Ивана, пропускаются через его сердце, потому и вызывают созвучный сострадательный отклик, который ведёт ещё дальше вглубь истории, а она, как оказывается, ближе всего, перед «духовными глазами» студента: стоило увидеть огонь костра – воскрешается евангелическая трагедия. На наших глазах «божьей милостью» рождается чудо сердечного взаимопонимания, духовного взаимообогащения: история Петра, предавшего Иисуса, которую студент рассказывает на огородах, у костра, в студёный предпасхальный вечер двум крестьянским вдовам, настолько их трогает, что в ответ на «глухие рыдания» девятнадцативековой давности они тоже не могут сдержать «сильной боли», смущения, «изобильных» слёз [12, с. 308].

Человечность, безыскусность этой взволнованности согревают студента, душа его начинает оттаивать, и он боится спугнуть новое ощущение («опять подумал, <...> очевидно», «вероятно», «по-видимому»). Перед нами человек, знающий цену страданию, изведавший одиночество, безысходность, обделённый заботой и участием, умеющий этим дорожить. Студент чувствует связующую нить: сердечный отклик женщин близок его душе, как герой евангельского сказания «близок» хлебнувшим лиха деревенским бабам, особенно – старшей из них, которая «всем своим существом заинтересована в том, что происходило в душе Петра» [12, с. 309]. Ему хочется верить в то, что случившееся в достопамятные времена «имеет отношение к настоящему – к обеим женщинам и, вероятно, к этой пустынной деревне, к нему самому, ко всем людям» [12, с. 309]. Автор не торопит его душевных движений, не форсирует осмысления возникшего состояния, не подвёрстывает к его раздумьям готовый ответ.

Чеховский студент – ищущая, цельная личность, наделённая талантом человечности и потому – запасом прочности, чтобы быть кому-то опорой. Эти качества делают героя необходимым здесь и сейчас и включают его в протяжённую общечеловеческую жизнь. Студент, как прирождённый поэт и мыслитель, пронзительно чувствует её токи: «Прошлое, думал он, связано с настоящим непрерывною цепью событий, вытекавших одно из другого. И ему казалось, что он только что видел оба конца этой цепи: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой» [12, с. 309]. «Нечаянная радость» встречи на огородах стала подлинным событием в жизни студента, благодатно соединяя его с хронотопически близкими и дальними. Для того чтобы ощутить себя частью огромного жизнетворящего мира, ему не понадобился свод фундаментальных дисциплин, дающих системное знание об истории человечества, вооружающих пониманием «настоящего», культивирующих дух свободы.

Герой рассказа, как и герой комедии, оказывается на пороге новой жизни, только для него это не отцом уготованный случай занять выгодное место и не плачевная неизбежность отправиться в жизненный путь с чёрного хода, а не от парадного крыльца. Иван Великопольский, с которым, казалось бы, ничего особенного не происходит, за короткий промежуток времени внутренне преодолевает колоссальное расстояние и открывает для себя «главное в человеческой жизни и вообще на земле» [12, с. 309]. Студент постигает «правду и красоту, направлявшие человеческую жизнь там, в саду и во дворе первосвященника», и то, что они «продолжались непрерывно до сего дня и,

по-видимому, всегда составляли» это «главное»*. Значит, «правда и красота» не исчезали из мира, когда герой был в отчаянии от его скудости и бесприютности. Открытие «настоящей правды», связующей века, переворачивает его сознание, просветляет душу, но исключительное событие духовной жизни студента – не счастливая случайность. Оно состоялось, потому что душа его была чуткой и взыскующей. «Правда и красота» добра были заложены в ней, потому и оказались узанными вовне. Катализатором того, что жизнь стала «лучше», повернувшись к студенту вдохновляющей стороной, разбивая все его печали, соединяя его с миром уже на иных основаниях, явилась простая человеческая отзывчивость, которой так недоставало ему прежде.

Героем «мало-помалу» начинает овладевать «чувство молодости, здоровья, силы <...> и невыразимо сладкое ожидание счастья» [12, с. 309]. «Правда и красота» осиливают безнадёжность и наполняют его ощущением «восхитительной, чудесной и полной высокого смысла» жизни. Получается, что имя чеховского героя тоже ко многому обязывает, но, в отличие от Евлампия, Иван с честью его оправдывает и в финале этой неброской, на поверхностный взгляд, истории обретает крылья. Его внутренний свет пробивается через толщу удручающего мира, отражается в таких же сиротливых и тянущихся к «правде и красоте» сердцах и возносит его над обыденным, страшным, приоткрывая одухотворяющую сторону бытия. Как не схоже это тяготение к осмысленной, вдохновенной жизни с картонными мечтами грибоедовского героя!

Безусловно, вверх по ступеням духовно-нравственного мужания ведёт студента автор. Он оказался абсолютно точен в выборе героя: именно такого склада юноше, с его окружением и корнями, можно было доверить неподъёмный для другого путь. В крепко очерченном характере Ивана Великопольского «конечные устремления ищущего творческого духа», исходящие от автора, прописаны органично**. Однако то, что «кругозор героя подчинён логике развёртывания авторской мысли», – «очевидное, но не всегда учитываемое обстоятельство» [4, с. 273]. Автор и герой в качестве ведущего и ведомого сосуществуют в контексте рассматриваемого сочинения, понятие же «логики развёртывания авторской мысли» может распространяться не только на отдельное произведение писателя, но и на периоды его творчества или на всё творчество в целом. Важные для Чехова настроения и мысли до «Студента» разными гранями поворачивались и с нарастающей явственностью звучали в «Степи», «Скучной истории», «Дуэли», «Палате № 6», они отзовутся потом в «Моей жизни», в трилогии, «Даме с собачкой». Потрясающе рифмуется с нравственной философией «Студента» то, что Чехов вкладывает в души Липочки и её матери из повести «В овраге» (1900): «И как ни велико зло, все же ночь тиха и прекрасна, и все же в божьем мире правда есть и будет, такая же тихая и прекрасная и все на земле только ждёт, чтобы слиться с правдой, как лунный свет сливается с ночью» [13, с. 165 – 166]. В «Студенте» узнаваем и притягателен чеховский почерк: характерная наполненность «авторских устремлений» и форма их выражения.

*Известный критик А. Горнфельд определил «преобладающую тему» рассказа как «день итога» и выделил его среди родственных [12, с. 505]. Аналогично интерпретирует этот момент И. Сухих: «В нескольких повестях и рассказах Чехова повторяется сходный эпизод: ничем не примечательный день, встреча оказываются полными красоты, гармонии, счастья. Такой день есть в “Студенте”» [9, с. 323].

**Сошлёмся на известное высказывание Чехова – его аргумент против непонимания («нытик», «хмурый человек», «холодная кровь», «пессимист»): «Из моих вещей самый любимый мой рассказ – “Студент”» [1, с. 195]. И. Чехов, отвечая на вопрос анкеты «Какую свою вещь Чехов ценит больше других?», назвал «любимый» самим автором рассказ и мотивировал ответ тем, что эту «вещь» художник «считал наиболее отделанной» [11, с. 184]. Надо полагать, под «отделанностью» подразумевается не только совершенство формы, сколько «совершенство» мысли. По мнению В. Альбова, порадовавшему писателя («Два момента в развитии творчества А.П. Чехова», 1903), в «Студенте», «кажется, впервые сказались» переломные черты чеховского творчества: «что-то новое, бодрое, жизнерадостное, глубоко волнующее читателя и порой необыкновенно смелое» [12, с. 505].

В работах чеховедов избирательность писателя, предпочтение вопросов ответам как фирменная примета его художественного мира давно стали общим местом*. С самого начала наметилась и другая тенденция: видеть автора не за героем, а в герое, подчёркивая их слиянность. Для В. Альбова «не может быть сомнения» в том, что студент Великопольский «высказывает мысли самого г. Чехова или близкие и дорогие ему мысли» [12, с. 505]. Критик «отождествляет автора с его персонажем», которому, «первому из персонажей г. Чехова», жизнь показалась «полною высокого смысла» [12, с. 505]. В тонкой и пронизательной статье В. Альбова – формула чеховской «философии в зародыше». Она предстаёт порождением студента, поскольку нарастает в его душе и выливается из его сознания: «Правда и красота оказывается не за горами и не за веками в будущем, и не на небе, а здесь, на этой грязной и скучной земле. На ней, или на вере в неё, как на стержне, держится жизнь народа; она от седой древности до наших дней непрерывно направляла и направляет человеческую жизнь <...>; она делает жизнь восхитительною, чудесною и полною высокого смысла. И эти устои жизни <...> в трезвом сознании серого люда, в сердце старухи-огородницы, в душе жизнерадостного студента. Итак, правда, справедливость, красота как элементы самой жизни и притом основные, главные – вот, наконец, ответ на вопрос: в чем смысл жизни, чем люди живы» [9, с. 385]. Одновременно скритическим очерком В. Альбова появилась статья Ф. Батюшкова «О Чехове», где тоже говорится о перемене мирозерцания писателя, отразившейся в «Студенте», и отмечается органичность нового чеховского слова. Новизна его объясняется «потребностью духовной организации» художника, «стремлением личности выразить своё непосредственное отношение к действительности» [12, с. 505]. Критик полагает, что Чехов «передает герою мысли о правде и красоте», которые сам он «смутно ощущал давно» [12, с. 506].

Студента, как и других чеховских героев подобного плана, нельзя заподозрить в ретрансляторстве авторских идей. Чехов, как известно, принципиально сторонился прямого вторжения в самораскрытие героя, хотя провести грань между словом, принадлежащим автору и присущим персонажу, действительно сложно. Особенно это касается высказываний нравственно-мировоззренческого содержания, переданных несобственно-прямой речью (классический пример – о человеке с молоточком из «Крыжовника»). «Искреннее вмешательство души автора» в «Студенте» преимущественно облекается именно в эту форму опосредования.

Фактически о формах авторского присутствия в прозе Чехова писал в своё время В. Катаев. Он обозначил «неизменный, постоянный <...> круг явлений действительности, на котором Чехов сосредоточил своё творческое внимание, – неисчислимы разновидности ориентирования в окружающем мире, от мнений и поступков отдельного человека до “общих идей”, господствующих знаковых систем и духовных исканий человечества в целом» [4, с. 218 – 219]. Изучение этого «всеохватывающего чеховского интереса к проблемам ориентирования человека в действительности, осмысления жизни» [4, с. 272], наряду с выявлением «ориентиров на пути к “настоящей правде”» [4, с. 222], – ключ к «осознанию стремлений автора» в «Студенте». Отмечено и коренное чеховское «устремление», сказавшееся в рассказе: «преодоление разобщённости, нахождение общего и единого понимания вещей и явлений» [4, с. 273].

*Одно из первоначальных суждений об этом принадлежит М. Лаврову, сыну редактора «Русской мысли». 18 марта 1899 года он писал Чехову, восхищаясь его способностью ставить самые острые вопросы, побуждающие всей душой откликаться на художественное высказывание о них: «В Ваших рассказах находят то, что всех мучает, чего многие ещё и не сознают, а только чувствуют и не понимают, почему им так тяжело и скверно <...> И к Вам все прислушиваются, но никто не ждёт ответа. Но как дорог всем Ваш студент, возвращающийся домой с охоты в холодную ночь» [12, с. 505].

«Искренним вмешательством души автора» в чеховском «Студенте» является уже само неравнодушие к проблемам, тревожащим современников. И хотя «однозначного ответа» на исследовательский вопрос, что при этом «показано нам: смена ощущений молодого человека или вечные закономерности бытия», «из рассказа не следует», в конечном счёте гораздо важнее оценить другое: «вопросы о том, как и из чего складывается наше мировосприятие и отношение к жизни, поставлены правильно. В мире есть место не только ужасам и дисгармонии, но и правде и красоте» [11, с. 185]. Носителем авторских жизнеутверждающих стремлений призван быть студент. В его все более укрепляющемся созидательном порыве – энергетика прекрасного, понижающая всё земное. И тогда «за простыми бытовыми сценами <...> виден ответ вечности, искомого идеала, быт перерастает в бытие, хаос – в космос» [9, с. 323].

Итак, авторское присутствие в «Студенте» ощутимо, как ни в каком другом произведении Чехова. Оно объективно проявлено именем, смысл которого запакован, и усилено благодаря несобственно-прямой речи. Её преобладание над остальными способами выражения «авторских устремлений» очевидно. «Цель» этих «устремлений», прибегая к точной формулировке И. Сухих, назовём «главной в мире Чехова»: «*пробуждение* нравственного сознания, а не обращение читателя-зрителя в свою веру» [9, с. 330. Курсив автора. – Н.Н.]. Только первое, настаивал Чехов, «обязательно для художника». Своеобразным предвестием чеховского «Студента» в этом плане оказывается грибоедовский, поскольку в абсолюте полное имя героя как действенная форма авторского присутствия содержит указание на «искомые идеалы». Именно таким образом драматург ставит перед студентом зеркало нравственных ценностей, благодаря чему комедийный ракурс не сводит «авторские устремления» к пародированию. Историко-литературная переключка, скорее всего, не зависящих друг от друга произведений русской классики позволяет увидеть насущность и постоянство такого явления, как духовно-нравственные «устремления» художников, обнаружить приметы индивидуально-авторского содержания этих «устремлений» и специфические элементы их художнического воплощения. Рассмотрение всего комплекса форм авторского присутствия в обоих «Студентах» обогатит наше прочтение этих произведений. Ещё более может насытить его обращение к обширному «студенческому» контексту отечественной литературы, вершинными героями которого являются Евгений Базаров и Родион Раскольников, каждый – в логике своей романной истории, авторской подачи, художнической трактовки магистральных идей современности с их эпохальной притягательностью.

Литература

1. Бунин, И.А. О Чехове [Текст] // Собр. соч. : в 9 т. / И.А. Бунин. – М. : ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. – Т. 7. – С. 157 – 445.
2. Грибоедов, А.С. Избранное [Текст] / сост., вступ. ст. и комм. А.Л. Гришунина. – М. : Правда, 1986. – 432 с.
3. Зима, Д. Тайна имени: Как назвать вашего ребёнка [Текст] / Д. Зима, Н. Зима. – М. : РИПОЛ классик, 2005. – 640 с.
4. Катаев, В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации [Текст] / В.Б. Катаев. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1979. – 328 с.
5. Копёнкина, У.А. Проблема автора в драматургических текстах Н.В. Гоголя [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / У.А. Копёнкина. – Саратов, 2011. – 24 с.
6. Либан, Н.И. История просвещения в России (Бурсак в общественной жизни России середины XIX века) [Текст] // Избранное: Слово о русской литературе: очерки, воспоминания, этюды / Н.И. Либан. – М. : Прогресс-Плеяда, 2010. – С. 215 – 259.
7. Пинженина, Е.И. Автор и герой в художественном мире И.А. Гончарова (структура текста и типология характеров) [Текст] : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.И. Пинженина. – Красноярск, 2011. – 23 с.

8. Скафтымов, А.П. Тематическая композиция романа «Идиот» [Текст] // Собр. соч. : в 3 т. / А.П. Скафтымов. – Самара : Изд-во «Век # 21», 2008. – Т. 3. – С. 55 – 129.
9. Сухих, И.Н. Проблемы поэтики Чехова [Текст] / И.Н. Сухих. – 2-е изд., доп. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 492 с.
10. Федосюк, Ю.А. Русские фамилии. Популярный этимологический словарь [Текст] / Ю.А. Федосюк. – М. : Дет. лит., 1972. – 224 с.
11. Чехов, А.П. Энциклопедия / сост. и науч. ред. В.Б. Катаев. – М. : Просвещение, 2011. – 696 с.
12. Чехов, А.П. Сочинения [Текст] // Полн. собр. соч. и писем : в 30 т. / А.П. Чехов. – М. : Наука, 1977. – Т. 8. – 528 с.
13. Чехов, А.П. Сочинения [Текст] // Полн. собр. соч. и писем : в 30 т. / А.П. Чехов. – М. : Наука, 1977. – Т. 10. – 496 с.
14. Чехов, А.П. Письма [Текст] // Полн. собр. соч. и писем : в 30 т. / А.П. Чехов. – М. : Наука, 1976. – Т. 3. – 576 с.

ББК 821.161.1

УДК 83.3(2Рос=Рус)6–8 Набоков В.В.

И.В. КРУЦ

I.V. KRUTS

ВЛАДИМИР НАБОКОВ
КАК ЛИТЕРАТУРНЫЙ КРИТИК
(ВОСПРИЯТИЕ И АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
А.П. ЧЕХОВА)

VLADIMIR NABOKOV AS A LITERARY CRITIC
(PERCEPTION AND ANALYSIS
OF THE WORKS OF ANTON CHEKHOV)

Статья посвящена раскрытию литературно-критической позиции В.В. Набокова. Ключевым является вопрос определения взгляда классика на процесс создания художественного произведения и его восприятия читателем. В качестве примера реализации в критическом тексте принципов и установок Набокова-критика рассматривается лекция писателя о творчестве А.П. Чехова.

The article is dedicated to (contains) Nabokov's critical opinion. The key issue is the attitude of the classic to how a book-work is created and how it is interpreted by readers. As an example of Nabokov's critical principles we can take the lectures on Chekhov's creative work by Nabokov.

Ключевые слова: русское зарубежье, литературная критика, индивидуальный поиск, художественное творчество, анализ, традиция, пошлость.

Key words: russian abroad, the literary criticism, individual search, art creativity, the analysis, tradition, platitude.

*«Вслед за правом создавать,
право критиковать – самый ценный из тех даров,
которые могут предложить нам свобода мысли и речи».*

В.В. Набоков

Результатами пристального внимания к жизни и творчеству Сирина стало огромное количество статей, тематических сборников, диссертаций, монографий, открытие дома-музея, публикация радио- и телеинтервью, экранизация произведений, выпуск документально-биографических фильмов, что свидетельствует о целом, сложившемся в мировом литературном сообществе, направлении – набоковедении.

Исследователи творчества Набокова посвящают свои работы не только анализу художественных произведений автора, но и интерпретации его критических работ, созданных в эмиграции: статей, эссе, заметок, отзывов, лекций по истории литературы. Данное направление исследований вполне закономерно и интерес к нему обусловлен тем, что критика русского зарубежья обладала своими, довольно специфическими особенностями, которые принципиально отличали её от литературно-критического процесса в советской России.

Ограниченность читательского контингента и средств для публикаций, редкая возможность издания критических работ или даже больших журнальных статей повлекли за собой жанровые изменения: в критике «первой волны» эмиграции преобладают малые формы – проблемные и полемические статьи, литературные портреты, юбилейные заметки, эссе, обзоры. В силу особенности социокультурной ситуации, в которой развивалась эмигрантская критика, она носила синтетический характер, то есть критика и лите-

ратуроведение были менее разграничены, чем в дореволюционной России и СССР. В эмиграции было написано огромное количество работ, посвящённых творчеству Пушкина, Толстого, Достоевского, Чехова, их влиянию на развитие русской культуры, в целом, и русской литературы, в частности. Это было связано с тем, что заповедью для литературной и общественной деятельности литераторов «первой волны» эмиграции стали слова З. Гиппиус: «Мы не в изгнании, мы – в послании». Целью «послания» являлось сохранение русской культуры, продолжение и развитие традиций классической русской литературы и литературы Серебряного века.

Синтезировались профессиональная, философская (религиозно-философская) и художественная (писательская) критика, публицистика и мемуаристика, следовательно, во многих статьях, личностно-автобиографическое начало выражено довольно ярко.

Не только набоковеды, но и исследователи творчества других писателей эмиграции обращаются к писательской критике с тем, чтобы увидеть, как в ней представлен взгляд на чужое творчество сквозь призму собственного литературно-художественного опыта, эстетических исканий и аксиологических установок. Таким образом, анализ эссе, заметок, эпистолярных признаков, разного рода суждений о литературном процессе, отражённых в лекциях и выступлениях, даёт чёткое представление о литературно-критической позиции автора.

И если «литературная критика – пристрастное, интуитивно-интеллектуальное просвечивание словесно-художественных текстов, выявление их наследственного историко-культурного кода, зримых и невидимых невооружённым глазом тончайших нитей, которыми данный текст прочно привязан к давнему эстетическому и этическому опыту» [7, с. 9], то любому читателю будет интересна интерпретация того или иного художественного произведения человеком, который сам является писателем, а значит и создателем неповторимого мира и характеров.

Для того чтобы ответить на вопрос, каким исследователем (критиком) был В. Набоков, необходимо разобраться в том, с какой позиции он подходил к разбору «чужого слова» и что являлось исходными критериями для такого разбора.

Взгляд В. Набокова на процесс создания художественного произведения и его восприятие читателем изложен в статье «Искусство литературы и здравый смысл» [1, с. 465]. Здесь автор противопоставляет иррациональность и здравый смысл, объясняя это тем, что «здравый смысл в принципе аморален» [1, с. 466], так как он губит идеи и образы, созданные воображением, а сила и значение воображения состоят в способности увидеть качества привычных вещей в совершенно неожиданном для здравого смысла свете. Увидеть в том свете, в котором позволяют это сделать нормы иррационального, удивительного. Суть иррациональных норм, по Набокову, состоит в «превосходстве детали над обобщением, в превосходстве части, которая живее целого» [1, с. 468] в способности удивляться мелочам – заглядывать в «закоулки души».

Такие категории как иррациональность, потусторонность можно считать ключевыми в художественном мире Набокова. Основываясь не только на анализе произведений автора, его комментариях, представленных в различного рода статьях и интервью, но и на том, что Набоков является наследником культуры Серебряного века, под потусторонностью мы будем понимать непосредственное ощущение тайны, окружающей человека, веру в предсказания, пророческие сны, существование сверхреальности.

В «Предисловии» к посмертному изданию его русских стихов (1979) Вера Евсеевна Набокова подчёркивает, что «потусторонностью пропитано все, что он писал <...> это давало ему его невозмутимую жизнерадостность и ясность даже при самых тяжких переживаниях» [6]. Тем не менее, сам Владимир Владимирович никогда не давал определения потусторонности, следо-

вательно, представление о значении данного явления в творчестве Набокова читатель может сформировать на основе его уклончивых ответов в интервью или из практики анализа его произведений.

Анализ работ ведущих набоковедов, посвящённых изучению проблемы существования и значения трансцендентного в произведениях писателя показывает, что в иррациональности (потусторонности) Владимир Владимирович видит источник художественного творчества. Немногих своих героев Набоков наделяет способностью к интуитивному прозрению, ощущению вневременности или даром пророческих сновидений, что свидетельствует о трепетном отношении автора к подобного рода возможностям. Например, в автобиографическом романе «Дар» подчёркнута связь главного героя – писателя с потусторонним миром: «Это был разговор с тысячью собеседников, из которых лишь один был настоящий, и этого настоящего надо было ловить и не упускать из слуха» [3, с. 51], «он <...> был уверен, что воплощение замысла уже существует в некоем другом мире, из которого он [Годунов-Чердынцев] его переводил в этот» [3, с. 154]. Эта мысль одна из ключевых в статье «Искусство литературы и здравый смысл». О процессе создания художественного произведения Набоков пишет: «Страницы ещё пусты, но странным образом ясно, что все слова уже написаны невидимыми чернилами и только молят о зримости» [3, с. 479]. Это говорит о том, что, по убеждению Набокова, все произведения художественного творчества находятся в ином пространстве и времени и все, что остаётся художнику – распознать их и записать.

По словам Набокова, в мире писателя нет места здравому смыслу, потому что именно вера в иррациональное и особое внимание к деталям даёт простор и свободу творчеству: «Писатель-творец – творец в том особом смысле, который я пытаюсь передать, – непременно чувствует то, что, отвергая мир очевидности, вставая на сторону иррационального, нелогичного, необъяснимого и фундаментально хорошего, он делает что-то черновым образом подобное тому, как в более широком и подобающем масштабе мог бы действовать дух, когда приходит его время [1, с. 473]. <...> Настоящий писатель <...> готовыми ценностями не располагает: он должен сам их создавать. Писательское искусство – вещь совершенно никчемная, если оно не предполагает умения видеть мир прежде всего как кладовую вымысла» [1, с. 474].

По Набокову, задача настоящего писателя состоит в индивидуальном поиске: умение отойти от общепринятых жанрово-тематических канонов, творческая смелость, яркие, оригинальные, необычные открытия – все это отличает истинного художника.

Неоднократно в статьях, интервью, письмах писатель однозначно высказывался об «общих идеях», включая в это понятие всевозможное обобщение.

Владимир Владимирович не уставал повторять, что подобные идеи губительны для воображения и для индивидуального эстетического поиска, следовательно, для творчества. В интервью 1961 г. Набоков откровенно заявляет: «Ненавижу общие идеи. Посему ни разу в жизни не подписал ни одного манифеста и не был членом ни единого клуба» [1, с. 97]. В эссе «On generalities» он называет обобщения «демоном», любителем таких слов как «идея», «теченье», «влияние», «период», «эпоха».

Как видим из вышесказанного, неприязнь к «общим идеям» и доверие к иррациональности и потусторонности является важной частью индивидуально-авторского видения процесса творчества: «Так или иначе процесс этот все равно можно свести к самой естественной форме творческого трепета – к внезапному живому образу, молниеносно выстроенному из разнородных деталей, которые открылись все сразу в звёздном взрыве ума» [1, с. 478]. Идеальный читатель в мире Набокова – тот, кто сможет увидеть художественное произведение «каким оно явилось автору в минуту замысла, как если бы книга могла читаться так же, как охватывается взглядом картина».

Набокову-критику интересна индивидуально-авторская концепция создания художественного произведения, он не уделяет внимания типу культурного сознания писателя, главное – это частные открытия и личностно-выработанные ценности. Он видит текст как Вселенную, в которой сосуществуют реальный и сверхреальный миры. И с чем большим доверием автор художественного произведения относится к потустороннему миру и его трансцендентному познанию, тем с большим уважением Набоков пишет об этом авторе.

В контексте проблемы выявления преемственных связей В. Набокова с русской литературной классикой выделяется и, можно сказать, является репрезентативным обращение писателя к творчеству А.П.Чехова. Сам Набоков, будучи весьма щепетильным в оценке своих предшественников, никогда не скрывал его особой значимости для определения своих эстетических принципов. Не случайно в статье «Юбилейные заметки» он признался: «Именно его книги я взял бы с собой на другую планету...» Чехову отводится значительная доля внимания и в литературно-критических работах В. Набокова.

В 1948 году В. Набоков получил место доцента отделения славистики в Корнеллском университете, где им были прочитаны лекционные курсы «Мастера европейской прозы» и «Русская литература в переводах». А в 1981 году эти материалы были собраны и впервые опубликованы в книге «Лекции по русской литературе». В лекции о Чехове Набоков анализирует рассказы «Дама с собачкой», «В овраге» и пьесу «Чайка».

Формально лекции представляют собой пересказ чеховских текстов. Комментарии лектора немногочисленны и кратки, поэтому их следует рассматривать в контексте литературно-критической концепции Набокова.

Как нами уже было замечено, он не заостряет внимания на эпохе, в которую был создан текст, не ищет политической назидательности или обобщающей морали. Главное для критика – раскрыть для читателей (слушателей) индивидуально-авторское видение мира того писателя, чей текст Набоков анализирует.

Самым показательным в этом смысле является анализ Набоковым рассказа Чехова «Дама с собачкой». Говоря о композиции, лектор выделяет в рассказе 4 части и обозначает кульминацию развития действия, сопровождая это пересказом ключевых моментов, цитатами из текста и своими комментариями.

Анализируя первую часть рассказа, Набоков делает акцент на способности Чехова видеть мир сквозь призму мельчайших деталей: «сразу замечаешь магию деталей» [4, с. 359], «проблеск чеховской системы передавать обстановку наиболее выразительными деталями природы» [4, с. 361]. Это объясняется тем, что развёрнутые описания и навязчивые подчёркивания были чужды поэтике самого Набокова. Он считал, что у искусства по определению не может быть поучительной цели. Цель искусства в создании новой реальности, не подражающей жизни, а новой, индивидуально-авторской. Эта реальность и складывается из «незначительных деталей», штрихов, которые художник слова подмечает будто невзначай.

Далее лектор переходит ко второй части рассказа, где приводит большую цитату из текста, оставляя её без комментариев. Но в контексте его картины мира нам понятно, почему Набоков приводит именно этот отрывок: «В Ореанде сидели на скамье, недалеко от церкви, смотрели вниз на море и молчали. Ялта была едва видна сквозь утренний туман, на вершинах гор неподвижно стояли белые облака. Листва не шевелилась на деревьях, кричали цакады и однообразный, глухой шум моря, доносившийся снизу, говорил о покое, о вечном сне, какой ожидает нас. Так шумело внизу, когда ещё тут не было ни Ялты, ни Ореанды, теперь шумит и будет шуметь так же равнодушно и глухо, когда нас не будет. И в этом постоянстве, в полном равнодушии к жизни и смерти каждого из нас кроется, быть может, залог нашего

вечного спасения, непрерывного движения жизни на земле, непрерывного совершенства. Сидя рядом с молодой женщиной, которая на рассвете казалась такой красивой, успокоенный и очарованный в виду этой сказочной обстановки – моря, гор, облаков, широкого неба, Гуров думал о том, как, в сущности, если вдуматься, все прекрасно на этом свете, все, кроме того, что мы сами мыслим и делаем, когда забываем о высших целях бытия, о своём человеческом достоинстве. Подошёл какой-то человек – должно быть, сторож, – посмотрел на них и ушёл. И эта подробность показалась такой таинственной и тоже красивой. Видно было, как пришёл пароход из Феодосии, освещённый утренней зарей, уже без огней» [4, с. 362].

Приведённая цитата принципиально важна для Набокова, так как здесь Чехов выходит за рамки реализма, говоря о «покое, о вечном сне, <...> о высших целях бытия», что свидетельствует о существовании второй реальности, которую писатель не называет, но лишь обозначает.

Третья часть рассказа маркирована лектором как кульминационная. И Набоков вновь обращается к важности деталей и намёков в чеховском тексте: «Неожиданные маленькие повороты и легкость касаний – вот что поднимает Чехова над всеми русскими прозаиками до уровня Гоголя и Толстого» [4, с. 365]. Тут лектор упоминает и о критиках Чехова, которых возмущало отсутствие назидательности и поучительности в его текстах, обвиняя Чехова в «банальном и бесполезном писательстве», но, по мнению Набокова, подмечая незначительные детали обстановки, окружающей героев, Чехов «поступает как настоящий художник <...> это самое важное в подлинной литературе» [4, с. 365].

Из четвёртой части рассказа лектор приводит развёрнутые цитаты, сопровождая их короткими замечаниями. Это связано с тем, что «последняя глава передаёт атмосферу тайных свиданий в Москве». По Набокову, тайна – это спутник потустороннего. Поэтому «тайные свидания», «жизнь, протекавшая тайно», «все... происходило тайно от других», «каждое личное существование держится на тайне», все это особенно дорого лектору, и является неоспоримым основанием для того, чтобы Набоков назвал рассказ Чехова «Дама с собачкой» одним из самых великих в мировой литературе.

В. Набоков считал себя единомышленником А. Чехова и в осмыслении некоторых этических проблем. Так, известно, что Чехова волновала проблема обличения пошлости и мещанства на протяжении всей его жизни: «Никто не понимал так ясно и тонко, как Антон Чехов, трагизм мелочей жизни. Его врагом была пошлость; он всю жизнь боролся с ней, её он осмеивал умея найти прелесть пошлости даже там, где с первого взгляда, казалось, всё устроено очень хорошо, удобно, даже – с блеском», – говорил Максим Горький.

Вслед за Чеховым, В. Набоков в статье «Пошляки и пошлость» пишет: «Мещанин – это взрослый человек с практичным умом, корыстными, общепринятыми интересами и низменными идеалами своего времени и своей среды <...> В прежние времена Гоголь, Толстой, Чехов в своих поисках простоты и истины великолепно изобличали пошлость, так же как показное глупокомыслие. Но пошляки есть всюду, в любой стране...» [5, с. 424].

В «Лекциях по русской литературе» В. Набоков подробно анализирует систему персонажей в рассказе А. Чехова «Дама с собачкой».

Критик делает вывод о том, что все герои рассказа описаны как пошлые. У Гурова – это его отношение к женщинам: сначала его влечение к Анне Сергеевне, «отдыхающей на модном морском курорте основано на пошлых историях» [4, с. 360]. Жена Гурова – «суровая женщина <...>, которую муж <...> в глубине души считает узкой недалёкой и бестактной» [4, с. 359]. Анна Сергеевна после любовной сцены «похожа на унылую грешницу с распущенными волосами, висящими по сторонам лица» [4, с. 362]. Своего мужа она называла «лакеем». Чиновники, приятели Гурова, по мнению Набокова, похожи на «дикарей, которых интересуют только карты и обжорство» [4, с. 364].

Следовательно, в мире Чехова, по убеждению Набокова, пошлым считается стадное чувство, а также бездумное и безмерное потребление удовольствия. И только лично выработанная ценность может одухотворить человека. В рассказе «Дама с собачкой» такой ценностью является любовь. Только полюбив по-настоящему, герой начинает переоценивать свою жизнь, которая, по словам Набокова, была пуста, скучна и бессмысленна.

Литература

1. Набоков, В.В. Искусство литературы и здравый смысл [Текст] / Н.Г. Мельников / Набоков о Набокове и прочем: Интервью, рецензии, эссе. – М. : Независимая газета, 2002. – 704 с.
2. Набоков, В.В. Дар [Текст] / В.В. Набоков // Соч. : в 4 т. / В.В. Набоков. – М. : Правда, 1990. – Т. 2. – 446 с.
3. Набоков, В.В. Дар [Текст] / В.В. Набоков // Соч. : в 4 т. / В.В. Набоков. – М. : Правда, 1990. – Т. 3. – 480 с.
4. Набоков, В.В. Лекции по русской литературе [Текст] / В.В. Набоков. – СПб. : АЗБУКА-КЛАССИКА, 2010. – 448 с.
5. Набоков, В.В. Пошляки и пошлость [Текст] // В.В. Набоков / Лекции по русской литературе. – СПб. : АЗБУКА-КЛАССИКА, 2010. – 448 с.
6. Набокова, В.Е. Предисловие [Электронный ресурс] / В.Е. Набокова // Примечания к стихам из разных сборников. – Режим доступа : <http://nabokov.niv.ru/nabokov/stihi/primechaniya.htm>.
7. Прозоров, В.В. История русской литературной критики [Текст] : учеб. для вузов / В.В. Прозоров. – М. : Высшая школа, 2002. – 463 с.

ББК 63.3(2)53
УДК 94(47).081/083

С.В. ЛЁВИН

ПРОВЕДЕНИЕ
ЗЕМСКИХ ОЦЕНОЧНО-СТАТИСТИЧЕСКИХ
РАБОТ В ПОВОЛЖЬЕ
(НА МАТЕРИАЛАХ САМАРСКОЙ,
САРАТОВСКОЙ И СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИЙ)

S.V. LYOVIN

CONDUCTING ZEMSTVO EVALUATION
WORK IN POVOLZHYE
(ON THE MATERIAL OF SAMARA,
SARATOV AND SIMBIRSK REGIONS)

В статье рассматривается проведение земствами Самарской, Саратовской и Симбирской губерний оценочных работ. 8 июня 1893 года вышел закон, изменивший задачи земской статистики. Первоочередной задачей становится проведение работ по оценке земель сельскохозяйственного назначения, а также недвижимости в губернских и уездных городах. Это было продиктовано практическими потребностями хозяйственной деятельности земств и, прежде всего, необходимостью расширить налогооблагаемую базу.

The article considers conducting evaluation work by the zemstvos of Samara, Saratov and Simbirsk regions. A law was passed on June 8, 1893 which changed the tasks of zemstvo statistics. The primary task after the law was conducting work on agricultural land evaluation of real estate in gubernia towns and uyezd towns. It was determined by practical requirements of the business activities of zemstvos, and, above all things, a necessity for extending the basis of taxation.

Ключевые слова: губерния, закон, земля, земская статистика, налоги, недвижимость, оценочные работы.

Key words: gubernia, law, land, zemstvo statistics, taxes, real estate, evaluation work.

Одной из главнейших задач земской статистики являлось проведение оценочных работ, которые были необходимы земству для обложения налогами земель сельскохозяйственного назначения, пастбищ, лесных угодий, помещений заводов и фабрик, построек хозяйственного назначения и другой городской и сельской недвижимости. С этой целью 8 июня 1893 года были приняты «Высочайше утверждённые Правила оценки недвижимых имуществ для обложения земскими налогами». Согласно им для проведения оценочно-статистических работ создавались специальные учреждения – губернские и уездные оценочные комиссии. На последние возлагалось: «1) установление, по представлению Уездной Земской Управы, общих оснований оценки недвижимых имуществ в уезде, 2) общее руководство действиями Уездной Земской Управы по производству оценок отдельных недвижимых имуществ, 3) рассмотрение представлений Уездной Земской Управы по ходатайствам землевладельцев о понижении оценки доходности землевладений, 4) рассмотрение возражений на произведённые Управой оценки отдельных недвижимых имуществ» [2, с. 416]. Губернские оценочные комиссии должны были, главным образом, наблюдать за «успешным исполнением Уездными Оценоч-

ными Комиссиями и Уездными Земскими Управами обязанностей их по оценке недвижимых имуществ» [2, с. 415].

Вся тяжесть работы и полнота ответственности ложилась на уездные земские управы. «К обязанностям уездной земской управы по оценке недвижимых имуществ относятся: 1) ведение поземельных книг и описей (инвентарей) всех подлежащих оценке недвижимых имуществ в уезде, 2) собиране данных о составе оцениваемых имуществ, об арендных платах, ценах на работы и произведения земли и других тому подобных сведений, необходимых для установления общих оснований оценки и отдельных оценок недвижимых имуществ, 3) составление предположений об общих основаниях оценки недвижимых имуществ и представление на обсуждение Уездной Оценочной комиссии как сих предположений, так и предположений об изменениях в принятых основаниях оценки, 4) производство оценок отдельных недвижимых имуществ, согласно утверждённому, установленному порядком, общим основаниям оценки недвижимых имуществ и 5) ведение делопроизводства уездной оценочной комиссии», – говорится в шестом пункте закона [2, с. 416].

В Поволжье оценочные работы начались с определения доходности земель, так как именно земля давала основной доход населению региона. Важнейшей задачей, вставшей перед губернскими и уездными земскими управами и оценочными комиссиями, стала выработка общих критериев оценки.

Для оценки земель оценочными комиссиями были взяты следующие два способа определения доходности: а) по арендным ценам; б) на основании рыночной стоимости полученной продукции после вычета всех, затраченных на неё, расходов. Второй способ являлся более сложным и предполагал вначале обязательное вычисление валовой доходности с одной десятины отдельных видов земельных угодий и сложившихся рыночных цен на продукты. Поэтому большинство земств и оценочных комиссий приняли на вооружение первый метод. «Оценочная комиссия, – отмечается в докладе Самарской губернской земской управы губернской оценочной комиссии от 15 января 1896 года, – признала, между прочим, необходимым принять за главное основание оценок земельных недвижимых имуществ долгосрочные арендные цены на землю и предположила собирать сведения, как об этих последних, так и о краткосрочных арендах» [16, оп. 8, д. 59. л. 3 об].

Но не ко всем категориям земель и районам хозяйственной специализации, даже в пределах одной губернии, в качестве основного оценочного критерия могла быть применена арендная цена. Поэтому большое внимание уделялось определению средней урожайности, как для одинаковых, так и для разных «по хозяйственной состоятельности» групп населения. В большинстве губерний была принята следующая последовательность определения доходности земли: первоначально исследовались «естественно-исторические особенности» почв, а затем проводился анализ общеэкономических факторов и урожайности земель. Метод определения доходности сельскохозяйственных земель на основе сочетания естественно-исторических и экономических факторов получил широкое распространение, его использовало большинство оценочных комиссий.

Приступая к оценочным исследованиям, губернские и уездные земства, оценочные комиссии, столкнулись с необходимостью иметь конкретные, по возможности полные, программы оценочных работ. Ни Саратовское, ни Симбирское земства таких программ не подготовили, они составлялись уже по ходу оценочно-статистических работ. Некое подобие программы и инструкцию к ней подготовило Самарское земство. Согласно этой программе оценочные работы в губернии планировалось разделить на два этапа: подготовительный и основной. На первом этапе должны были собираться и приводиться «в систему все документальные данные, как имеющиеся в казённых и общественных учреждениях, так и те, которые могут быть доставлены самими владельцами земельных имуществ...» [16, оп. 8, д. 59. л. 6]. На втором этапе проводились уже собственно оценочные работы на местах с последующей обработкой собранного материала.

Несомненно, самым трудным вопросом оставалась выработка общих «оценочных оснований и норм». «Правила оценки недвижимых имуществ для обложения земскими сборами» не содержали конкретных норм. Что же касается разработки каких-то общих оснований определения доходности недвижимых имуществ, то попытки определить такие основания и нормы успехом не увенчались. Земский статистик Н.Ф. Анненский, выступая с докладом на IX съезде русских естествоиспытателей и врачей, констатировал: «Как показывает опыт земских оценочных и общестатистических работ, проводившихся в различных местностях России, естественные и хозяйственные условия разных районов так не сходны, что выработка вполне однообразных, одинаково применяемых для всех местностей, приёмов оценки совершенно недостижима» [1, с. 71].

Подготовленные губернскими оценочными комиссиями и земскими оценочно-статистическими отделами «основания и нормы» определения доходности были встречены в уездах весьма критично. Так, оценочные комиссии Вольского, Хвалынского и Царицынского уездов Саратовской губернии, «не возражая по существу против принятых для оценки оснований, дали заключения о неприемлемости для этих уездов спроектированных оценочных норм в том виде, как это значит в работах Оценочного отделения» [4, с. 6]. Особенно остро ощущалось отсутствие конкретных указаний по оценке недвижимых имуществ. В марте 1895 года Балашовская уездная земская управа составила доклад для уездной оценочной комиссии, в котором высказалась против норм оценки недвижимого имущества, установленных губернской оценочной комиссией. «Не вдаваясь в детальную критику существующих в настоящее время способов оценки недвижимых имуществ и оснований обложения их земскими сборами, Управа считает долгом признать, что имеющийся в настоящее время материал по этому предмету совершенно непригоден и крайне недостаточен, чтобы на нём основать новые формы земского обложения», – говорится в докладе управы [3, д. 445, л. 7]. Городские власти Балашова, ознакомившись с общими основаниями оценки недвижимых имуществ, предложенными оценочно-статистическим отделением, пришли к выводу, «что нормы валовой доходности имуществ выведены правильно, тогда как нормы вычетов на расходы, в особенности на ремонт и страхование зданий определены ниже действительной потребности» [5, с. 13].

Разработанные оценочно-статистическим отделом Симбирской губернской земской управы «основания и нормы для оценки всех категорий недвижимых имуществ», встретили у членов уездных оценочных комиссий «единодушную и суровую критику, причём наиболее отрицательное отношение к себе вызвала оценка земельных угодий. Обнаружившиеся в работе дефекты оказались настолько существенными, что земству не оставалось иного выхода, как произвести всю работу заново, несмотря на то, что выработанные оценочные нормы для всех категорий недвижимых имуществ получили одно окончательное утверждение» [12, с. 75].

Некоторые уездные оценочные комиссии, не дожидаясь рекомендаций из губернского центра, сами вырабатывали оценочные критерии, учитывая при этом местные природно-климатические и хозяйственные особенности. Так поступила, например, Балашовская уездная оценочная комиссия, самостоятельно составившая программу работ по оценке недвижимых имуществ в уезде, решив «разослать всем лицам, принявшим участие в переоценке промышленных заведений и просить их, если сведения, собранные ими, ещё не обработаны или вовсе ещё не собраны по старой программе, то составить таковые по вновь выработанной программе...» [3, д. 477, л. 58].

Таким образом, к оценочным исследованиям в Саратовской и Симбирской губерниях приступили без чёткой программы работ и выработанных общих норм оценки земель и недвижимых имуществ.

В Саратовской губернии оценочные работы начались осенью 1895 года, «причём в течение последних месяцев 1895 г. и весной 1896 г. эти работы

заключались в извлечении необходимых материалов из дел и документов разных учреждений, в изготовлении копий с уездных межевых карт и алфавитов к ним, в копировании планов для частных землевладельцев и крестьянских обществ» [11, с. 34]. В Самарской губернии «работы по оценке недвижимых имуществ в течении 2,5 лет со времени издания закона 8 июня 1893 г., прошли только первую свою стадию, намеченную законом, именно – собиране предварительных сведений о существовавших раньше оценках, в приведении в известность тех оценочных материалов, которыми располагают уездные управы и в установлении общих оснований оценки, насколько эти общие основания выразились в докладе Управы Оценочной Комиссии» [16, оп. 8, д. 59, л. 3]. В Симбирской губернии работы оценочно-статистического отдела с 1895 года по 1899 год «носили организационный характер и велись исключительно на земские средства» [12, с. 77].

В Самарской губернии оценочно-статистические работы начались с Новоузенского уезда. С целью скорейшего завершения работ в уезде описание земель и недвижимых имуществ проводилось одновременно. «Как правило, в каждое село назначалось два человека, один описывал земельное имущество, другой – неземельное», – отмечает современный исследователь истории Самарского земства А.В. Костюков [7, с. 177]. Если оценка земельных угодий была проведена полностью (составлена даже почвенная карта уезда), то «оценочное описание» недвижимых имуществ города Новоузенска показало, что «относительно многих элементов, из которых слагается доходность, получилось слишком мало данных, чтобы на основании их можно было выводить оценочные нормы» [16, оп. 8, д. 241, л. 4]. Эти недоработки губернская земская управа учла при определении объёма оценочно-статистических работ на 1898 год: «В 1898 году Управа предполагает проведение оценочных работ по описанию земельных и неземельных недвижимых имуществ в Николаевском и Бузулукском уездах, по программе Новоузенского, но с некоторыми дополнениями» [16, оп. 8, д. 78, л. 14]. К 1901 году работы по оценке земель были завершены в пяти уездах губернии, но «собранные материалы остались однако же совершенно не разработанными» [16, оп. 29, д. 156, л. 3].

Саратовская губернская оценочная комиссия на заседании 8 ноября 1896 года, приняла решение «работы по собиранию на местах и разработке сведений о земельных имуществах распределить на 3 года, с назначением на 1897 и 1898 гг. по три уезда и на 1899 г. – четырёх уездов» [8, с. 173]. Но полностью обследовать к намеченному сроку удалось только один уезд.

В Симбирской губернии проведение оценочных работ началось в 1896 году с описания Буинского и Симбирского уездов. «Путём местного обследования собирались основные сведения о составе и доходности имуществ, а при посредстве добровольных корреспондентов анкетным способом получались данные о таких элементах оценки, которые колеблются и изменяются во времени» [12, с. 73]. Параллельно со сбором «сведений о составе и доходности имуществ», в этих уездах велись работы по изучению «естественно-исторических особенностей» почв. Однако «дальнейшее течение оценочно-статистических работ, энергично и умело начатое в 1896 г., по различным случайным обстоятельствам, сопровождавшейся неоднократной сменой заведующих отделом, в значительной мере замедлилось, а рамки самих работ несколько сузились, причём отдел перестал собирать данные по текущей сельскохозяйственной статистике» [12, с. 74].

Таким образом, в начале 1900-х годов статистические работы по оценке земель в Самарской, Саратовской и Симбирской губерниях были далеки от своего завершения. В Симбирской губернии всё ещё предпринимались попытки выработать общие для всех уездов нормы оценки земель. В 1905 году уездные оценочные комиссии подготовили свои критические замечания на очередной «проект оценочных норм», подготовленный губернской земской управой и земским статистическим отделом. Особенно резко раскритиковала проект Сызранская уездная земская управа. «Сызранская земская упра-

ва, – отмечается в своде замечаний уездных оценочных комиссий, – находит, что положенный в основу работ способ оценки не верен, а материалы не разработаны и не полны; многие необходимые данные совершенно отсутствуют; <...>, что только такое не отвечающее ни науке, ни справедливости, работою и можно объяснить безусловно неверное, не уравнительное распределение земельных угодий на разряды по местностям и, наконец, следует признать, что проекты, составленные Губернской Управой, ни в каком случае не могут быть приняты к руководству при обложении земельных угодий...» [15, с. 33].

Справедливости ради следует заметить, что и в других земских губерниях, за исключением Нижегородской, оценочные исследования в начале XX века не были закончены. Думается, можно выделить следующие причины этого: 1) отсутствие научно разработанной программы проведения оценочно-статистических работ и общих норм оценки земельных угодий; 2) большая территория губерний и разбросанность на ней крестьянских и частновладельческих хозяйств; 3) отсутствие должного финансирования; 4) нехватка квалифицированных специалистов.

Последнюю причину губернские земства считали наиболее важной и пытались частично решить её путём привлечения временных работников. На этот вопрос Саратовское губернское земство обратило внимание уже в 1894 году, пытаясь частично решить его за счёт привлечения вольнонаёмных работников, прошедших определённую подготовку. «Управам и комиссиям, – говорится в одном из отчётных докладов губернской земской управы за 1894 год, – должна принадлежать руководящая роль, но залогом успеха дела может служить лишь вольнонаёмная рабочая сила, и притом достаточно интеллигентная и технически подготовленная, если она будет придана Управам и Комиссиям в достаточном размере. <...>. Приглашённые, как главная рабочая сила по оценке земель, люди, специально подготовленные к этому делу, несомненно, принесут ему надлежащую пользу и поведут его с должным успехом» [10, с. 125]. Что же касается финансирования оценочных работ, то данный вопрос, в значительной степени, удалось решить в 1899 году. 18 января 1899 года вышел закон «Об изменении Высочайше утверждённых, 8 июня 1893 года, Правил оценки недвижимых имуществ для обложения земскими сборами и об отпуске земским учреждениям пособия от казны на оценочные работы», в котором указывалось, что с 1 января 1899 года на оценочные работы будет ежегодно отпускаться «из государственного казначейства пособие губернским земствам 34 губерний, в коих введено Положение о земских учреждениях, в размере одного миллиона рублей», причём эти деньги должны распределяться между земскими губерниями «по соображению с количеством земли, облагаемой земскими сборами в каждой губернии, и с числом отдельных владений в последней» [9, с. 34].

Данный закон также изъял оценочные работы из ведения оценочных комиссий и передал их губернским земским управам. Практика показала, что оценочные комиссии оказались, как справедливо заметил земский статистик и общественный деятель А.В. Пешехонов, «неспособны руководить делом оценки, внесли лишь ряд задержек и усилили трение, то есть, потребовали напрасной траты сил от земских управ и их статистических отделений» [13, с. 481].

Несколько лучше обстояли дела с оценкой городского и сельского недвижимого имущества. Здесь некоторую упорядоченность внесла «Инструкция об оценке недвижимых имуществ, подлежащих обложению земскими сборами», принятая правительством летом 1894 года. Она определяла порядок проведения оценочных работ и устанавливала общие основания оценки недвижимых имуществ.

Вся городская недвижимость подразделялась на две категории. К первой относились помещения, сдаваемые в аренду (наём). Их доходность должна определяться «по средней за оное наёмной плате, за вычетом необходимых по имуществу расходов и вероятного по местным условиям недобора в

доходе вследствие простоя помещения». Доходность строений, не сдаваемых в аренду, «определяется по соображению с доходностью, исчисленную для однородных имуществ, сдаваемых в наём» [2, с. 418]. Оценку заводов и фабрик предполагалось проводить с учётом, находившегося в них производственно-технического оборудования.

По таким же основаниям высчитывалась доходность «сельских построек», но с двумя нюансами: «1) доходность дворовых участков при сельских постройках, оцениваемых по их материальной стоимости, приравнивается к средней доходности усадебной земли в той же местности; 2) отношение средней доходности к ценности построек определяется не свыше 5%» [2, с. 418].

В Самарской, Саратовской и Симбирской губерниях вся недвижимость была разделена на три категории: в первую вошли жилые дома, вторую категорию составили фабрично-заводские и торговые помещения, а третью – «вообще всякого рода здания и сооружения, выстроенные как на собственной, так и на арендованной земле» [5, с. 4]. В качестве основного критерия оценки, как жилых домов, так и торговых помещений была взята «их чистая доходность». В Симбирской губернии, с целью разделения таких крупных городов, как Симбирск, Алатырь и Сызрань на «однотипные» районы, для скорейшей и точной оценки недвижимого имущества этих городов, сочли возможным «обратиться к чисто практическому приёму – указаниям местных сведущих людей, практически знающих все условия и особенности жизни своих городов» [14, с. 10].

Первые же результаты оценки недвижимости губернских городов показали, что «действительная ценность и доходность городских имуществ» выше «принятых для обложения по оценке городского управления». Такие же данные были получены и по недвижимым имуществам уездных городов. Губернские и уездные власти, руководствуясь результатами оценочных работ, увеличили, соответственно налогообложение недвижимых имуществ.

Оценочные работы в Самарской, Саратовской и Симбирской губерниях, как и в других земских губерниях, были прерваны начавшейся Первой мировой войной. Если Самарское и Саратовское земства к 1914 году завершили работы по оценке недвижимых имуществ, то в Симбирской губернии «в деле выработки оценочных норм незатронутой остаётся только одна категория недвижимых имуществ – промышленные заведения и сельские торговые помещения» [12, с. 77]. Что же касается оценки земель, то она в губерниях так и не была завершена. Тем не менее, губернскими и уездными земскими управами и оценочными комиссиями была проделана колоссальная по объёму работа, результатами которой пользовались как земские, так и правительственные учреждения. Материалы оценочных комиссий являются ценным источником по социально-экономической истории пореформенной России.

Литература

1. Анненский, Н.Ф. Земский кадастр и земская статистика [Текст] / Н.Ф. Анненский // Труды подсекции статистики IX съезда русских естествоиспытателей и врачей в Москве 3 - 11 янв. 1894 г. - М. : Типография Э. Лисснера и Ю. Романа, 1895. - С. 70 - 73.
2. Высочайше утверждённые Правила оценки недвижимых имуществ для обложения земскими сборами [Текст] // Полное собрание законов Российской империи. - Собрание третье. - СПб. : Государственная типография, 1897. - Т. XIII (1893 г.). - № 9744. - С. 414 - 419.
3. Государственный архив Саратовской области. Балашовский филиал. - Ф. 3. - Оп. 1.
4. Доклад Саратовской губернской земской управы по заключениям, представленным уездными земскими собраниями и уездными оценочными комиссиями о спроектированных нормах для оценки недвижимых имуществ в Саратовской губернии и объяснения к ним губернской управы [Текст]. - Саратов : Типография общества книгопечатников, б. г. - 28 с.

5. Доклад Саратовской губернской земской управы XXXVII очередному губернскому земскому собранию об оценке городских недвижимых имуществ [Текст]. – Саратов : Типография «Саратовского дневника», 1903. – 68 с.
6. Журналы Саратовской губернской оценочной комиссии 1894 – 1904 годов с приложением правил и инструкций об оценке недвижимых имуществ [Текст]. – Саратов : Типография губернского земства, 1904. – 143 с.
7. Костюков, А.В. Социально-экономическая деятельность Самарского земства (1865 – 1914 годы) [Текст] : дис. ... канд. ист. наук / А.В. Костюков. – Самара, 2003. – 233 с.
8. О подготовительных к оценке работах [Текст] // Доклады Саратовской губернской земской управы XXXII очередному Саратовскому губернскому земскому собранию. – Саратов : Типография губернского земства, 1897. – Т. 2. – С. 170 – 194.
9. Об изменении Высочайше утверждённых, 8 июня 1893 года, Правил оценки недвижимых имуществ для обложения земскими сборами и об отпуске земским учреждениям пособия от казны на оценочные работы [Текст] // Полное собрание законов Российской империи. – Собрание третье. – СПб. : В государственной типографии, 1902. – Т. XIX (1899 г.). – № 16364. – С. 34 – 35.
10. Об определении размера участия губернского земства в расходах по оценке недвижимых имуществ и о выборе членов в губернскую оценочную комиссию и назначении кредита на оценочные работы [Текст] // Сборник Саратовского земства. – 1894. – № 1. – С. 117 – 127.
11. Об оценочных работах [Текст] // Доклады Саратовской губернской земской управы XXXIII очередному Саратовскому губернскому земскому собранию. – Саратов : Типография губернского земства, 1898. – С. 30 – 48.
12. Оценочный отдел и статистика [Текст] // Симбирское губернское земство. Юбилейный сборник. 1864 – 1914 гг. – Симбирск : Типография Балакирщикова, 1914. – С. 72 – 80.
13. Пешехонов, А.В. Внешние условия земско-статистических работ [Текст] / А.В. Пешехонов // Труды подсекции статистики XI съезда русских естествоиспытателей и врачей в Санкт-Петербурге 20 – 30 декабря 1901 г. – СПб. : Типо-литография М.П. Фроловой, 1902. – С. 473 – 484.
14. Проект общих оснований оценки недвижимых имуществ в городских поселениях Симбирской губернии [Текст]. – Симбирск : Губернская типография, 1906. – 106 с.
15. Свод замечаний уездных оценочных комиссий и земских собраний 1906 года на составленные губернскою земскою управою в 1905 г. проекты общих оснований оценки земель и лесов Симбирской губернии по закону 8 июня 1893 г., 18 января 1899 г. [Текст]. – Симбирск : Губернская типография, 1907. – 96 с.
16. Центральный государственный архив Самарской губернии. – Ф. 5.

ББК 63.3(253.3)5-21
УДК 94(571.12):332.2

В.П. ЗАВОРОХИН

V.P. ZAVOROKHIN

**ФОРМЫ
ЗЕМЛЕВЛАДЕНИЯ И ЗЕМЛЕПОЛЬЗОВАНИЯ
В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕРЕВНЕ
ИШИМСКОГО ОКРУГА ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ**

**FORMS OF LANDED PROPERTY
AND LAND USING IN A STATE VILLAGE
OF ISHIM DISTRICT TOBOLSK PROVINCE
IN THE SECOND HALF OF XVIII
AND THE BEGINNING OF XX CENTURIES**

В статье рассматривается процесс функционирования крестьянского хозяйства в государственной деревне Ишимского уезда Тобольской губернии в период со второй половины XVIII до начала XX века. Внимание автора обращено на механизм формирования и развития основных форм землевладения и землепользования, на развитие хозяйственной структуры крестьянского двора.

The article represents the process of functioning of farmer`s household in a state village of Ishim district Tobolsk province in the second half of XVIII and the beginning of XX centuries. The author pays attention to a formation and development of main forms of landed property and land using, and developing of economical structure of a farmer`s yard.

Ключевые слова: крестьянское земледельческое хозяйство, покотинные земли, пахотные земли, крестьянская община, вольно-захватное землепользование, межевание земли.

Key words: farmer`s agricultural household, cattle lands, arable lands, peasant community, easy catching land using, land bordering.

В отечественной исторической науке, начиная с 60-х годов XX века, активно исследуется проблема земледельческого освоения колонизируемой территории Западной Сибири. Характерным для историографии этих лет было обращение к проблеме развития сельского хозяйства и производительных сил сибирской деревни. Проблема становления русского земледелия в Сибири исследуется в трудах В.А. Александрова. Автор впервые рассмотрел такие формы коллективного землепользования, как «вповал», «воопче» [1, с. 173].

И.В. Власовой выявлено, что на процесс складывания форм крестьянского землевладения и землепользования существенное влияние оказывали традиции поземельных отношений, привнесённые в Сибирь черносошными крестьянами из Европейского севера [2]. На роль естественной среды в развитии крестьянского хозяйства впервые в отечественной историографии указывала М.М. Громыко [6]. Н.А. Миненко исследует проблему природопользования в рамках системы жизнеобеспечения сибирской деревни и процесса адаптации крестьян к новым условиям хозяйствования [14].

Однако крестьянское хозяйство в рамках отдельного региона, отдельного уезда не было выделено в качестве самостоятельного объекта исследования. Всё это указывает на необходимость изучения поставленной проблемы.

При формировании «государевой запашки» на территории Западной Сибири власти стремились утвердить свой порядок землевладения и землепользования, изначально стимулируя создание местной хлебопроизводящей базы на основе стационарных земледельческих хозяйств. Отвод земель осуществлялся как отдельным лицам, так и коллективам земледельцев каждого селения в общей «окружной» меже. Хозяйственный комплекс включал

прилегающие к селению сельскохозяйственные угодья – пашни, сенокосы, пастбища, лесные массивы, водоёмы и т.д. Земли закреплялись за тяглецом особыми «отводными» грамотами, наделялись статусом наследственного пользования. При получении земли крестьяне принимали на себя соответствующие условия несения тягла [7, л. 1402].

Отведённой землёй крестьянин пользовался на условиях внесения отработочной повинности на казённой десятине. Наряду с официальной практикой казны по отводу земель, крестьяне в большинстве случаев сами подыскивали свободные участки, пригодные для создания земледельческого хозяйства [см.: 6].

Специфику поземельных отношений на территории Западной Сибири составляли коллективные формы землевладения. Коллективное землевладение было характерно для всех групп землепользователей (крестьян, служилых и посадских людей). В индивидуальном пользовании находились пахотные, залежные, выпаханые земельные участки, а в коллективном – сенокосы, пастбища, водоёмы и лесные угодья.

В системе землепользования важную функцию выполняла покотина. Обычно покотинные земли, объединяющие пространство близлежащих малодворных деревень, находились в совместном пользовании.

Большая покотина, «засела», «редний» обычно городились в лесу и предназначались для выгона крупного рогатого скота и выгульных лошадей.

Чистая покотина, «частик», «чащоба» использовались для мелких животных и молодняка скота, сюда же из редника, чтобы уберечь от овода, пригоняли крупный рогатый скот. Иногда здесь держали свиней. В каждой деревне для чистой покотины использовались луга. Кроме выпасов таких лугов, окружающие селения служили необходимым жизненным пространством для нормального функционирования крестьянского хозяйства. Одновременно все три типа покотины в деревнях уезда встречались редко. Как правило, в крестьянском хозяйстве использовали чистую покотину. Являясь резервом для заведения новой пашни, покотина находилась под особым контролем. В случае нарушения традиционной схемы поземельного устройства, например, распашки покотинных земель, жители этих населённых пунктов обращались с жалобой и с просьбой разрешить возникший спор в местной администрации. По сообщению Н.М. Черняковского: «В Ишимском округе заняты те только земли, которые не требуют излишнего труда на обрабатывание. Прочного размежевания ещё не сделано. Разграничение земель между селениями основано только на давности занятия, с той или с другой стороны. Таким образом, каждому селению присвоены свои угодья: пашни, луга, участки дровяного леса. Всякое селение имеет свой выгон, огороженный «покотиною», с воротами на проезжих дорогах, которые на летнее время затворяются» [21, с. 87].

Пахотные земли в округе не везде располагались вблизи селений, например, в селе Дятловском Жиликовской волости пашня находилась в 30 вёрстах от селения. Особенно это касалось полей, оставленных под пары.

Казачьим станицам в округе также были отведены пахотные земли с покосами и лесными дачами. Соседство земель казаков с волостями Троегубовской, Соколовской, Боголюбовской иногда бывает поводом к различным взаимным претензиям. «Казачи присваивают себе некоторые участки крестьян, указывая на давность владения ими, крестьяне же указывают на пустопорожние места в их владении, скрываемые и существенно принадлежащие казне», – отмечает Н.М. Черняковский. Эти разногласия разрешаются путём отведения казакам земель на десятивёрстном расстоянии от бывшей границы в степную сторону [21, с. 88]. По сообщению Н.М. Черняковского, в 1840-х годах площадь занятых земель в Ишимском округе исчислялась: под селениями и выгонами – 95,118 десятин; под пашнями – 155,667 десятин удобной, из которых, впрочем 104,439 необработанной; сенокосной – 110,701 десятин; лесов дровяных с небольшой частью строевого – 136,457 десятин; вовсе неудобной, в том числе под солончаками, – 238,809 десятин; под

водами – 63,033 десятины, в этом числе 359 десятины, в которых заключается 40 десятины дровяного леса, принадлежат единственному помещику Ишимского округа коллежскому ассесору Кошевскому (в 18 вёрстах от города Ишима, в Черемшанской волости, при деревне Беловой, принадлежавшей до 1840 года наследникам надворного советника Белова).

Все вышеперечисленное количество земель, составляя 904. 195 десятин, показывает, что из целого пространства округа, заключающего более 4600000 десятин, занята едва 1/5 часть [21, с. 88].

При каждом отводе земли в официальной документации указывались подробные границы участка, межевые ориентиры, размеры собинного посева и других угодий, определялись условия владения. Одной из форм проявления самостоятельности пашенных крестьян в распоряжении своими земельными наделами являлась практика полной или частичной сдачи тягла новым поселенцам, среди которых источники отмечают гулящих людей, бобылей и другие категории зависимого населения. Среди таких поземельных сделок источники фиксируют сдачу тягла новопоселенцам «за наделок», что соотносилось с одной из форм отчуждения недвижимого имущества, так как по условиям сделки в состав надела входили земельные угодья из фонда «собинных» крестьянских пашен и сенокосов [17, с. 192]. Наличие свободных, неосвоенных под хлебопашество земель, малая плотность населения, господство в земледелии залежно-переложной системы, требовавшей замены выпашанных участков новыми, открывали перед сибирскими крестьянами возможность находить наиболее пригодные земли, возделывать их и использовать под хлебопашество [22, с. 35].

Ведущая роль в процессе складывания форм землевладения и землепользования принадлежала общине. В условиях государственной собственности на землю, как справедливо отмечает Л.М. Русакова, сибирской крестьянской общине был присущ известный дуализм – сочетание частновладельческих и общинных начал [19, с. 125]. При разработке новых участков под пашню традиция «складничества» ввиду трудоёмкости сохранялась вплоть до начала XX века. Все вопросы земельного регулирования после введения в 1782 году в систему административно-территориального устройства принципа волостного деления, решались волостной общиной [19, с. 125].

Рассматривая эволюцию общинного землевладения, А.А. Кауфман к наиболее раннему этапу относил заимочную форму, при которой все занятые земли находились в пользовании крестьян в течение неопределённого времени [11, с. 237]. По мере роста реального малоземелья на смену заимочному приходит вольно-захватное землепользование.

Следующий этап соотносится с индивидуальной «душевой» формой землепользования [11, с. 237]. При этом другие авторы, в частности С.К. Патканов, определяли 5 поэтапных форм землепользования: 1) вольное; 2) заимочное; 3) заимочно-захватное, когда община начинает для наделения безземельных крестьян отрезать излишние земли, особенно старые залежи у наиболее крупных заимщиков; 4) захватное (как равнозначное вольной форме); 5) общинно-душевое пользование [16, с. 230].

В.А. Александров с первоначальной формой соотносил захватное владение, которое возникло вследствие слабой заселённости обширных сибирских территорий [1, с. 173]. Сущность захватного землепользования, как отмечает В.В. Пундани, состояла в том, что крестьянин для ведения хозяйства мог занять столько свободной земли, сколько был в состоянии обработать [18, с. 17]. В.А. Александров определил, что при вольном землепользовании каждый крестьянин имел право лишь на ту землю, в которую вложен его труд, и лишь до тех пор, пока он его вкладывает [1, с. 173].

Во второй половине XIX века местная власть предпринимает меры по введению нормативного размера земельного надела – 15 десятин на ревизскую душу при условии монопольной государственной собственности на землю. Но ввиду того, что земельный фонд в Сибири не был обмежёван и приведён в соответствие с общим количеством ревизских душ, меры по норматив-

ному отводу земли не были реализованы повсеместно. К 1836 году из 130 волостей Тобольской губернии было обмежёвано только 17 [15, с. 51]. В связи с нехваткой участков для новых распахек происходит перераспределение земельного фонда посредством «поравнений». Эти меры предполагали частичное изъятие пашни у многоземельных хозяйств. Как правило, под изъятие крестьяне отводили самые неудобные, «кочковатые», «вымочковые» места. Право выбора со стороны старожилов было обусловлено фактом либо первоначального владения землёй «сыстари», либо правом наследования. При реализации реформ П.Д. Киселёва в Сибири шло выявление свободного земельного фонда для размещения переселенцев. Эти меры предполагалось осуществить путём очередного межевания земель, но это не принесло желаемых для правительства результатов, так как сохранялось право владения крестьян землёй на основании первого прихода на землю, её захвата и изначального возделывания. По крестьянским обычаям факта первого владения было достаточно, чтобы считать эту землю своей собственностью. В ходе межевания в определённой мере затрагивались интересы старожильского населения, так как землемеры нарушали исторически сложившиеся границы как общинных, так и индивидуальных владений. В таких случаях крестьяне обжаловали результаты межевания, требуя пересмотреть новые границы [8, л. 19 об.].

По данным источников, ротмистр Боровский доносил, что в Усть-Ламенской волости Ишимского уезда переселенцы посёлка Робчуковского оказывали властям сопротивление, вызванное из-за спорного участка земли с соседями – старожилами села Усть-Ламенского. В 1891 году топографом Сенниковым был отрезан участок земли для переселенцев (333 души) под названием Рожковский. В этот участок вошла земля, принадлежащая крестьянам – старожилам села Усть-Ламенского. Сюда переселились в 1896 и 1897 годах крестьяне губерний Смоленской, Черниговской, Новгородской в количестве 260 душ. Посёлок назвали Робчуковским. Он был расположен на берегу реки Гремячки, в четырёх вёрстах от Усть-Ламенского. Старожилы с этим не согласились, так как отведённые земли слишком близко подошли к Усть-Ламенскому. Они просили отодвинуть границу, но топограф им отказал. Старожилы обратились к губернатору. Прибывшая комиссия признала их правоту, тем более что новопоселенцам отвели слишком много земли. Переселенцы не согласились с решением комиссии и подали прошение на высочайшее имя. Также поступили и старожилы. Вновь назначенная комиссия решила дело в пользу старожилов [3, л. 1 - 4].

Отстаивая свои фактические права на землю в прежних её границах, старожилы продолжали пользоваться своими землями, игнорируя результаты межевания земель. Положение реформы 1861 года и последующие аграрные законодательства не внесли изменений в исторически сложившиеся формы землепользования и нормы земельных отношений, которые сохранялись в Сибири до конца XIX века. Со второй половины XIX века во внутриобщинных поземельных отношениях наметились тенденции ограничения поземельных прав у старожилов, так как широкое использование захватно-заимочного владения землёй постепенно приводило к неравномерности в крестьянском землепользовании, когда размеры тягла переставали совпадать с количеством обрабатываемой крестьянином земли. При неравномерных размерах пашенных наделов и несении одинаковых повинностей, малоземельные крестьяне ставили вопросы о переделе земли и изъятии излишков у многоземельных крестьян или корректировки размеров взимаемых налогов [6, с. 25].

По решению земских судов, куда поступали многочисленные прошения малоземельных крестьян о рассмотрении их вариантов межевания, властям предписывалось «...пашенные земли и сенокосы в каждом селении делить по равному числу на тяглую душу; во всех полях ближних, средних и дальних по равной части десятин одному против другого» [4, л. 3 - 26]. Но в большинстве случаев решение проблемы уравнительного землепользо-

вания сводилось к тому, что даже к концу XIX – началу XX вв. передел означал деление земли по старине «по дединам» и «отчинам» [19, с. 130]. Состоятельные земледельцы, обрабатывающие значительное число десятин земли, платили оброк в том же размере, что и малоземельные крестьяне, так как при обложении оброком учитывался не размер земельного надела, а количество ревизских душ. Со второй половины XIX века ввиду растущего малоземелья вольно-захватное землепользование, как и права крестьян по распоряжению землёй, начинает ограничиваться. Постепенно в поземельную практику начинает вводиться система общинного, уравнительного распределения земель [18, с. 17].

В 1860-е годы предпринимается попытка уравнивать земельные участки государственных крестьян, исходя из пятнадцатидесятиинной душевой нормы. Кроме этого, к населённому пункту отмежёвывались пашни, сенокосы, пастбища, лесные дачи, земли под дворные усадьбы, водоёмы, болота, кустарники. Пашенные земли распределялись по числу ревизских душ, а остальные угодья находились в общем владении жителей. Одна из самых ранних форм землепользования – заимочная – к середине XIX века на территории Тобольской губернии сохранялась только в районах с низкой плотностью населения (северные районы губернии). В южных степных районах принцип душевого землепользования, прежде всего, распространялся на сенокосные и лесные угодья, а уже затем на пашенные земли.

Важно отметить, что переход от вольного землепользования к душевому проходил не под давлением свыше, а естественным путём. При земельном отводе за единицу землевладения в Сибири принималось сельское общество, волость или отдельное селение. В Ишимском округе земли распределялись по каждому селению в отдельном участке. Например, как свидетельствуют источники, в «Отводной записи земель деревни Садовшиковой Голышмановской волости Ишимского уезда 1.01.1899 – 1907», значит: «... надел отведён на 268 душ м.п., оказавшихся по исчислению к 1 января 1899 года. Во владение этой деревни отведено земли: 1. В земельный надел. Удобной – 3821,25 дес.; неудобной – 116,35 дес. 2. В лесной надел. Леса 286,81 дес. Удобных лесных площадей 236,91 дес. Неудобных – 46,48 дес. Всего земельного и лесного надела: удобной – 4344,97 дес.; неудобной – 162,83 дес. 3. Угодья сего земельного надела состоят в единоличном владении деревни Садовшиковой. 4. Земельный надел отведён в 1 отрубе и прилегает с запада и севера к землям деревень Карасёвой, Шулындиной, Мальшинской волости, с востока, юго-востока и юга к наделу села Голышмановского. 5. За отведённый земельный надел крестьяне деревни Садовшиковой обязаны платить за круговую порукою оброчную подать, а за лесной надел – особый лесной налог. За землю обязаны в течение 1904, 1905, 1906 годов по 670 рублей государственной оброчной подати в год. Размер оклада не может быть увеличен раньше 1907 года. Лесной надел: ежегодный лесной налог за весь лесной надел площадью 650 десятин – 17 рублей 87 копеек» [12, с. 21].

Для районов, территория которых осталась необмежёванной, было характерно сочетание различных земельных единиц, таких как община – волость, община – сельское общество, община – селение [9, л. 190]. С распространением в 90-х годах XIX века общинно-уравнительного землепользования возросла роль общин как распорядителей земли. Владельческие права отдельных крестьян, особенно в малоземельных районах, были ограничены.

Учитывая территориальную протяжённость исследуемого региона, важно выделить специфику его землевладения и землепользования. В 80 – 90 годах XIX века здесь складывается общинно-уравнительное землепользование. К концу XIX века душевое землепользование преобладало в большинстве округов Тобольской губернии, в том числе и в Ишимском округе. По форме душевое землепользование было характерно для губерний средней полосы Европейской части России [13, с. 6]. Также в конце XIX века на территории Тобольской губернии по инициативе властей вводятся новые формы земле-

пользования – передельная община, в чём было заинтересовано государство, так как принцип круговой поруки, неотъемлемый её атрибут отвечал финансовым интересам казны. Передельная поземельная община появляется в тот период, когда в Тобольской губернии намечается тенденция перехода к практике интенсивного земледельческого хозяйства.

Как показывают приведённые факты, основная часть переселенцев отдавала предпочтение общинной форме землепользования и отказывалась селиться на отрубях. Как объясняли сами переселенцы, причины заключались в отсутствии необходимого опыта ведения индивидуального хозяйства, которое, кроме знаний местной агротехники, требовало значительного производительного потенциала для обработки земель, то есть рабочих лошадей, пахотных орудий труда, рабочей силы для того, чтобы распахать целинные земли. Другую причину составляли условия землеотвода. Несмотря на решение приговора «отводить под хутора пригодные земли», в реальной жизни старожилы отстаивали свои интересы. При отводе новопоселенцам доставались, как правило, малопригодные к хлебопашеству «закрайчики» солончаковые неудобные земли [5, л. 11].

В целом можно заключить, что хуторская и участково-отрубная формы землепользования в Тобольской губернии не получили широкого распространения. Сложившаяся в регионе «с исстари» форма заимочного землепользования компенсировала потребность крестьян в организации индивидуальных форм хозяйствования. Выверенное на многолетней практике заимочное землепользование существовало на территории Тобольской губернии вплоть до начала XX века. Наряду с этим, принцип отрубов в условиях губернии нашёл выражение в практике семейных разделов и отселении самостоятельных молодых семей на выселки, которые по типу поселений и условиям функционирования были близки к хутору.

Специфику государственного землевладения в Сибири до пореформенного периода составляли официальные ограничения форм частной собственности на землю. Со второй половины XIX века прослеживаются тенденции распространения форм частных индивидуальных держаний. Одной из причин послужило стремление властей создать на базе частновладельческих усадеб образцово-показательные хозяйства. Но число желающих получить эти дачи и переселиться в Сибирь было незначительным. С 1852 года этот фонд стал распределяться между лицами дворянских сословий, проживающих в Сибири «с тем, чтобы помимо крестьянских были земледельческие хозяйства частных лиц». Такие дачи были отмежёваны и на территории Ишимского округа. «Владельческая усадьба квартиранта Лепёхиной Марии Христофоровны 39 лет, вдова, сословия – дворянка личная, усадьба находится в черте крестьянского поселения деревни Дымковой Жилияковской волости» [10, л. 29].

Большая часть отмежёванных земель продавалась с публичных торгов. Таким образом, к 1873 году в Тобольской губернии было распределено 250000 дес. казённых земель, но желающих приобрести эти участки в частные владения было мало. По данным общинной переписи 1916 года, удельный вес частновладельческих хозяйств на территории Тобольской губернии составлял не более 3%. К этому периоду в общинном землепользовании находилось 93,4% земель, наделной участковой – 4,1%, отрубной и хуторской земли – 0,4% [20, с. 129].

Таким образом, на колонизируемой территории Сибири, обеспеченной массивом свободных земель, формируются 2 формы распоряжения земельным ресурсом: официально-юридическая и обычно-правовая, сложившиеся в крестьянской среде. В условиях государственной собственности на землю фактическими её распорядителями (купля – продажа, заклад, обмен, передача по наследству) являлись все категории землепользователей. В свою очередь, реализация прав на землю со стороны государства осуществлялась посредством контроля за нормативным соотношением размеров «государевой» и «собинной» пашни, выполнением тяглых обязательств, взиманием диф-

ференцированной земельной ренты и платы за аренду казённых оброчных статей. В целях формирования казённого земельного фонда политика метрополии была направлена на ограничение в Сибири монастырского и частного землевладения. К началу XX века землевладение сочетало общинные и индивидуальные формы. Удельный вес частновладельческих земель составлял не более 3%. Главную особенность землевладения в этот период по-прежнему составляло несовпадение юридической собственности государства и фактического распоряжения землёй крестьянами на основе обычно-правовых норм. В условиях Сибири меры по реформированию системы поземельного устройства проходили через институт обычного права, на уровне которого вырабатывался адаптивный механизм их реализации с учётом реальной ситуации на местах и интересов крестьян.

Литература

1. Александров, В.А. Русское население Сибири в XVII - начале XVIII вв. [Текст] / В.А. Александров. - М. : Наука, 1964. - 303 с.
2. Власова, И.В. Традиции крестьянского землепользования в Поморье и Западной Сибири в XVII - XVIII вв. [Текст] / И.В. Власова ; отв. ред. В.А. Александров. - М. : Наука, 1984. - 233 с.
3. Государственный архив Российской Федерации (далее - ГАРФ). Ф. 102. Оп. 99. Д. 1. Ч. 44. Л. 1 - 4.
4. Государственный архив Тюменской области (далее - ГАТО). Ф. 10. Оп. 1. Д. 816. Л. 3 - 26.
5. ГАТО Ф. 3. Оп. 1. Д. 291. Л. 11.
6. Громько, М.М. Западная Сибирь в XVIII в. Русское население и сельскохозяйственное освоение [Текст] / М.М. Громько. - Новосибирск : Наука, 1965. - 267 с.
7. Государственное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (далее - ГУТО ГА в г. Тобольске). Ф. 154. Оп. 8. Д. 4. Л. 1402.
8. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 383. Оп. 8. Д. 7084. Л. 19 об.
9. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 580. Оп. 1. Д. 187, 190.
10. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 417. Оп. 2. Д. 793. Л. 29.
11. Кауфман, А.А. Крестьянская община в Сибири. [Текст] / А.А. Кауфман. - СПб. : Тип. П.П. Сойкина, 1897. - 277 с.
12. Кауфман, А.А. Крестьянское землепользование и хозяйство в Тобольской и Томской губерниях [Текст] / А.А. Кауфман. - СПб., 1894.
13. Кауфман, А.А. Экономический быт государственных крестьян и инородцев Ишимского округа [Текст] / А.А. Кауфман. - СПб., 1889. - Ч. 2.
14. Миненко, Н.А. Экологические знания и опыт природопользования русских крестьян Сибири в XVIII - первой половине XIX вв. [Текст] / Н.А. Миненко. - Новосибирск : Наука, 1991. - 208 с.
15. Миненко, Н.А. Северо-Западная Сибирь в XVIII - первой половине XIX вв. / Н.А. Миненко. - Новосибирск : Наука, 1975. - 137 с.
16. Патканов, С.К. Экономический быт государственных крестьян и инородцев Тобольского округа Тобольской губернии / С.К. Патканов. - СПб., 1891 - 1893. - Ч. 1, 2, 3. - 138 с.
17. Преображенский, А.А. Урал и Западная Сибирь в XVII - начале XVIII вв. [Текст] / А.А. Преображенский. - М. : Наука, 1972. - 392 с.
18. Пундани, В.В. Государственная деревня Западной Сибири во второй половине XVII - первой половине XIX вв. / В.В. Пундани. - Курган, 1999. - 116 с.
19. Русакова, Л.М. Сельское хозяйство среднего Зауралья на рубеже XVIII - XIX вв. [Текст] / Л.М. Русакова ; отв. ред. д-р ист. наук М.М. Громько, АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии. - Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1976. - 183 с.
20. Сибирская советская энциклопедия [Текст]. - Новосибирск : Западно-Сибирское отделение ОГИЗ, 1931. - Т. 2. - 1152 с.
21. Черняковский, Н.М. Статистическое описание Ишимского округа Тобольской губернии [Текст] / Н.М. Черняковский, В.И. Штейнгель // Коркина слобода. Историко-краеведческий альманах. - Ишим : Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2000. - Вып. 2. - С. 75 - 90.
22. Шунков, В.И. Вопросы аграрной истории России [Текст] / В.И. Шунков. - М. : Наука, 1974. - 225 с.

ББК 65.422.52
УДК 339.3

А.М. МАРИУПОЛЬСКИЙ

A.M. MARIUPOLSKY

ТОРГОВЛЯ КРЕПКИМИ
СПИРТНЫМИ НАПИТКАМИ В РОССИИ
В ПЕРИОД ДЕЙСТВИЯ АКЦИЗНОЙ СИСТЕМЫ:
ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

TRADE IN STRONG SPIRITS IN RUSSIA
IN ACTION OF EXCISE SYSTEM:
SEPARATE ASPECTS OF A PROBLEM

В настоящей статье охарактеризованы отдельные моменты акцизной реформы, напрямую связанные с организацией и функционированием торговли спиртными напитками, а также некоторые вопросы государственного регулирования в этой области предпринимательства.

In the present article we will try to characterize in general the separate moments of excise reform directly connected with the organization and functioning of trade by spirits, and also some questions of state regulation in this area of business.

Ключевые слова: акцизная реформа, торговля крепкими спиртными напитками (виноторговля), производство спирта (винокурение), акциз, питейное заведение, откуп, частное предпринимательство, купцы, государство, казённая винная монополия.

Key words: excise reform, commerce in strong hard drinks (wine trade), manufacture of spirit (distillation), the excise, a pub, a payoff, private business, merchants, the state, state wine monopoly.

Торговля вином всегда являлась доходной отраслью для того, кто ею занимался. Длительное время в России главную роль в этом вопросе играло государство либо напрямую, либо через доверенных лиц. С введением в России акцизной системы во второй половине XIX в. в эту область предпринимательства пришёл частный бизнес.

В настоящей статье мы попытаемся в общих чертах охарактеризовать отдельные моменты акцизной реформы, напрямую связанные с организацией и функционированием торговли спиртными напитками, а также некоторые вопросы государственного регулирования в этой области предпринимательства. При написании данной работы автором использовался как архивный материал (прежде всего фонда Департамента неокладных сборов, находящегося в РГИА), так и опубликованные источники, среди которых различные издания (редакции) Устава о питейном сборе, Правила о раздробительной торговле крепкими напитками, а также другие публикации, в той или иной степени, касающиеся торговли алкоголем.

Высочайше утверждённым, 4 июля 1861 г., Положением о питейном сборе с 1 января 1863 г. были уничтожены откупа и установлен новый способ взимания питейного дохода, получивший название акцизной системы.

В предыдущий период, т.е. начиная с XVI в. (а именно с этого времени, по различным источникам, началось производство водки на Руси) продажа крепких спиртных напитков находилась либо под прямым контролем государства, либо сдавалась на откуп доверенным лицам. Лишь в самый начальный период зарождения раздробительной виноторговли места продажи крепких напитков, которые в то время назывались «корчмы», открывались частными хозяевами. Однако уже при Иване III выделка хлебного вина стала казённой монополией.

При Иване IV, после взятия Казани, корчма получила новое название, имевшее татарское происхождение. Это название оказалось настолько живучим, что остаётся в употреблении и в настоящее время, причём не только

на бытовом уровне, но и в научной литературе. Понятие «кабак» настолько прочно вошло в русский лексикон, что его татарские корни вызывают подчас удивление даже у специалистов. В период правления Алексея Михайловича кабаки были переименованы в «кружечные дворы» (1651 г.), однако, не смотря на это, собравшийся в 1652 г. Собор, на котором, в частности, обсуждались меры против пьянства, так и остался в истории, как «Собор о кабаках».

Фактически, с 1652 г. по 1765 г. существовали две формы торговли крепкими спиртными напитками: торговля на вере и откуп. В первом случае торговлю вином осуществляло поверенное от казны лицо, во втором случае, этим делом занимался откупщик. Обе формы с течением времени не один раз менялись, но в общем преобладала торговля вином «на вере».

После известного указа Екатерины II (1765 г.) и вплоть до учреждения акцизной системы (1863 г.), т.е. почти 100 лет, в виноторговле безраздельно властвовали откупщики. Исключение составил лишь период с 1817 по 1827 гг., когда тогдашним Министром финансов графом Гурьевым была предпринята попытка, ввести казённую продажу питей. Однако она не увенчалась успехом, поскольку в результате злоупотреблений казённых агентов питейный доход, после некоторого первоначального роста, стал неуклонно падать. Исправить положение за счёт увеличения цены на вино также не удалось. В 1827 г. по проекту нового министра финансов графа Канкрин откупная система была восстановлена.

Сущность акцизной реформы основывалась на 4 основных принципах:

- 1) свобода производства спиртных напитков;
- 2) свобода торговли этими напитками;
- 3) обложение налогом выкуриваемого спирта (акциз) и обложение налогом мест продажи спиртных напитков (патентный сбор);
- 4) государственный контроль как за производством вина и спирта, так и за их реализацией.

Применительно к торговле крепкими спиртными напитками ключевыми можно признать две статьи вышеуказанного Положения – 229 и 230. Первая из них гласила: «Оптовая и дробная продажа питей составляет предмет свободной торговли». Вторая вносила существенное дополнение: «Продажа напитков производится по вольной цене, устанавливаемой взаимным соглашением продавца с покупателем» (Устав о питей. сб., ст. 308, 309) [7, с. 62].

Изданный в 1863 г. Устав о питейном сборе законодательно утвердил сложившуюся к моменту его выхода структуру как оптовой, так и раздробительной виноторговли. Применительно к последней выделялось несколько основных видов заведений для торговли спиртными напитками:

- 1) питейные заведения разных наименований, торговавшие исключительно крепкими напитками: питейные дома, шинки, штофные лавки, водочные магазины, выставки и др.;
- 2) ренсковые погреба, торговавшие иностранными и русскими алкогольными напитками, а также погреба, продававшие исключительно российские виноградные вина;
- 3) временные ренсковые погреба и выставки;
- 4) трактирные заведения, гостиницы на почтовых станциях и разного рода буфеты, если в них производилась распивочная продажа алкогольных напитков;
- 5) постоянные дворы, корчмы и заезжие дома.

Следует заметить, что данный перечень включал в себя те виды питейных заведений, которые уже существовали в России или были утверждены с момента введения акцизной системы. На протяжении последующих 40 лет эта структура постоянно развивалась. Изменения происходили как в масштабах всей России, так и в отдельных регионах. Так, например, в Западной Сибири к 1870 г. полностью прекратили своё существование штофные лавки, в то время как в 1864 г. их было открыто 8652, и они составляли 74,5% от всех питейных заведений в регионе [3, л. 594 – 595].

В дореволюционной литературе существовала и другая классификация питейных заведений, составленная не на основе их специализации, а по виду торговли. В соответствии с ней все торговые заведения по продаже спиртных напитков подразделялись на три основные группы: с продажей распивочно и на вынос, без права торговли горячими закусками; с продажей только на вынос; с продажей только распивочно с правом торговли горячими закусками. Согласно существовавшим правилам продажа спиртных (крепких) напитков производилась распивочно и на вынос: из питейных домов, водочных магазинов, временных выставок, корчем, духанов, портерных и штофных лавок, погребов русских виноградных вин, ренсковых погребов (при наличии патентов на оба вида данной торговли). Только на вынос торговля осуществлялась из ренсковых погребов в том случае, если их владельцы не выкупили патента на распивочную продажу. Только распивочная торговля производилась в трактирных заведениях, в различного рода буфетах, на постоянных дворах и в станционных и заезжих домах (Устав о пит. сб., ст. 301) [2, с. 29].

Порядок открытия и содержания питейных заведений частными лицами чётко регламентировался соответствующими статьями Устава о питейном сборе. Этот момент являлся принципиально важным. Собственно говоря, в этих статьях, по сути, был заложен один из краеугольных камней акцизной реформы, её не социальная, а сугубо экономическая направленность. Положение 4 июля 1861 года декларативно объявило свободу частного предпринимательства в винокурении и виноторговле. Устав о питейном сборе закрепил это утверждение юридически, чётко регламентировав все основные моменты, связанные с этой областью предпринимательства.

Согласно ст. 303 Устава о питейном сборе различные виды питейных заведений (за исключением ренсковых погребов и трактиров) разрешалось открывать всем лицам, имевшим право на мелочную торговлю. В отношении ренсковых погребов такая возможность предоставлялась лицам, имевшим свидетельства первой или второй гильдии (Циркуляр Министра финансов от 3 сентября 1863 г., № 426). Содержатели трактирных заведений в городах, платившие в местный бюджет не менее 200 р. в год акциза, обязаны были иметь свидетельство второй гильдии. Те, чьи взносы в бюджет были скромнее, могли осуществлять торговлю питейными по свидетельствам на мелочный торг (Положение о трактирных заведениях, ст. 8). Владельцы всех питейных заведений освобождались от покупки установленных Положением о пошлинах билетов на право торговли, взамен чего они должны были выкупать патенты на свои торговые заведения. Из этого правила исключались только трактиры (Положение о пошлинах, ст. 245).

Существенным дополнением ко всем вышеперечисленным правилам явился циркуляр Департамента неокладных сборов от 17 января 1867 г. № 804, который предоставил лицам (купцам), имеющим свидетельство первой и второй гильдий, право содержать в местности, на которую распространялось действие данного свидетельства, неограниченное число питейных заведений. В то же время по свидетельству на мелочный торг можно было открывать в данном уезде не более четырёх питейных заведений. Таким образом, лицо, желавшее открыть большее число заведений для торговли спиртными напитками, обязано было приобретать гильдейское свидетельство [2, с. 6 - 7]. Этот нормативный акт, в последующие годы, без сомнения сыграл определённую роль в появлении и развитии ранних монополий в винокурении и виноторговле. Особенно это касалось окраинных (Сибирь в этом отношении весьма показательный регион), в экономическом отношении менее развитых, районов Российской Империи, где прослойка крупного гильдейского купечества оставалась долгое время относительно узкой и, следовательно, существенно ограничивался круг лиц, имевших возможность вести питейную торговлю в достаточно широких размерах.

Примечательным является тот факт, что целый ряд статей устава о питейном сборе касался вопросов, связанных с открытием питейных заведений лицами, принадлежавшими к различным социальным группам населения

(сословиям). В большинстве из них речь идёт не о тех или иных ограничениях для представителей различных сословий на право торговли спиртными напитками. В них содержится подробное перечисление патентов, свидетельств, билетов и прочих документов, от получения которых непосредственным образом зависело открытие и содержание питейного заведения. В то же время, в нормативных документах была чётко определена категория лиц, которым воспрещалось открывать питейные заведения. Ими, в первую очередь, являлись священнослужители (в отношении их родственников существовала оговорка, что в случае смерти служителей культа эти правила не распространялись на их вдов и незамужних дочерей), а также нижние воинские чины, состоящие в действительной службе (Положение о пошлинах, ст. 20, примечание). Кроме того, в селениях запрещалось вести питейную торговлю должностным лицам сельских управлений, станичным начальникам и другим местным сельским и станичным властям, а также их жёнам и неотделённым членам семей (Уст. о пит. сб., ст. 323). То же запрещение в полном объёме распространялось и на лиц, состоящих под судом или следствием по уголовным преступлениям (Уст. о пит. сб., ст. 324) [2, с. 8 - 9]. Весьма примечательным, на наш взгляд, являлось примечание к ст. 324 Устава о питейном сборе, согласно которому в Сибири содержателями питейных заведений и сидельцами в них могли быть и лица сосланные на поселение или находящиеся под особым правительственным надзором. Однако последние допускались к виноторговле только с разрешения губернского начальства.

Уставом о питейном сборе и другими нормативными актами, в той или иной степени касавшимися вопросов организации и осуществления торговли спиртными напитками, определялись не только виды питейных заведений, стоимость патентов и свидетельств, социально-правовой статус владельцев, но и чётко регламентировался порядок открытия и функционирования питейных заведений в различных местностях Российской империи.

Заведения для розничной продажи крепких алкогольных напитков разрешалось открывать в любом населённом пункте России, а корчмы и постоялые дворы с питейной продажей можно было содержать и вне поселений (на переправах, пристанях и около дорог, кроме просёлочных и полевых). На ярмарках торгах и базарах, а также в летнее время в окрестностях столиц продажа вина осуществлялась из временных ренсковых погребов, штофных и мелочных лавок, а также выставок. Ренсковые погреба (без распивочной продажи) могли содержать купцы и крестьяне, торговавшие по свидетельствам равнявшимся гильдейским. В трактирных заведениях, фруктовых, мелочных и т.п. лавках дозволялось производить питейную продажу без особого разрешения, с взятием лишь установленных патентов. Этот же порядок применялся и к штофным лавкам (Уст. о пит. сб. Изд. 1863 г. Ст. 318 - 319).

Все прочие питейные заведения, а именно: питейные дома, шинки, временные выставки, портерные и пивные лавки, корчмы и постоялые дворы (с питейной продажей), а также погреба для торговли русскими виноградными винами, предоставлялось право содержать всем лицам, имевшим разрешение на мелочную торговлю (Уст. о пит. сб. Изд. 1863 г. Ст. 320) [7, с. 63 - 64]. Разрешение на открытие данных питейных заведений, а также ренсковых погребов с распивочной продажей находилось в ведении: в городах и посадах - дум и заменявших их органов местного самоуправления; в казённых и удельных селениях - сельских обществ (с обязательным утверждением в казённых селениях - Палатами государственных имуществ, а в удельных - Удельными конторами); в землях казачьих войск - станичных сборов; на землях, находившихся в непосредственном ведении Министерства государственных имуществ и Министерства уделов - Палат государственных имуществ и Удельных контор; на землях, принадлежавших частным лицам - владельцам этих земель (Уст. о пит. сб. Изд. 1863 г. Ст. 322) [7, с. 64]. При составлении в казённых селениях Сибири мирских приговоров на открытие питейных заведений требовалось присутствие двух третей состава сельского общества.

Относительно продажи вина в стойбищах сибирских инородцев, на золотых приисках и при соляных озёрах были установлены следующие правила:

1. Продажа крепких напитков в стойбищах и на ярмарках сибирских кочевых и бродячих инородцев строжайше запрещалась. Контроль за ввозом и продажей инородцам алкогольных напитков непосредственно должна была осуществлять Инородная управа. Ей вменялось в обязанность в случае обнаружения такую продажу прекращать, напитки изымать и виновников препровождать к начальству для вынесения наказания. Самим сибирским инородцам не запрещалось приобретать вино в местах дозволенной продажи и привозить в свои улусы для домашнего употребления. Однако, им не возбранялось обменивать его или продавать. Из этого правила исключался Берёзовский округ Тобольской губ. со всеми тремя отделениями и Тогурское отделение Томской губ., где инородцам разрешалось перепродавать вино, но без заклада имущества и прочих злоупотреблений.

2. Устройство питейных заведений ближе двадцати вёрст от золотых приисков в Сибири строго воспрещалось (Уст. о пит. сб. Изд. 1863 г. Ст. 329) [7, с. 66].

Виноторговцам воспрещалось продавать спиртные напитки в долг, в счёт будущего урожая или под заклад вещей (одежды, посуды, предметов быта), а также менять на хлеб и другие виды сельскохозяйственной продукции. Расчёт должен был производиться только на наличные деньги (Уст. о пит. сб. Изд. 1863 г. Ст. 358) [7, с. 71].

Таким образом, законодательно утверждённая структура виноторговли в России насчитывала в начале акцизной системы 12 видов питейных заведений. Такая регламентация существенно облегчала государству не только процесс взимания питейного налога (в частности, патентного сбора), но и позволяла чётко и своевременно отслеживать даже относительно небольшие изменения, происходившие на рынке спиртных напитков. Это давало возможность держать данную сферу предпринимательства под постоянным контролем правительства, регулировать отношения на рынке не только административно-командными (запреты, ограничения и т.п.), но и экономическими методами. К данной проблеме не следует подходить упрощённо и сводить (как это делали и делают некоторые исследователи) политику государства в области виноторговли только к чисто фискальным интересам. Пополнение бюджета, безусловно, всегда являлось и является важнейшей заботой любого правительства, но заботой не единственной. Весь период существования акцизной системы буквально изобилует примерами активных попыток государственного регулирования в сфере производства и реализации спиртоводочной продукции. И, надо признать, что в целом ряде случаев эти попытки были направлены не на повышение доходов, а на ограничение потребления алкоголя населением, на борьбу с злоупотреблениями в виноторговле, на повышение качества спиртоводочной продукции.

Например, в 1864 г. один из знаковых принципов, положенных в основу акцизной системы был подвергнут частичной корректировке. В частности, речь шла об изменении одного из важнейших пунктов Положения от 4 июля 1861 г., который утверждал, что торговля вином может осуществляться из всех торговых заведений, производивших торговлю другими продуктами. Законом от 2 мая 1864 г. торговля вином из мелочных и фруктовых лавок была запрещена. В том же законе указывалось на необходимость, в видах ограничения потребления крепких напитков, установить в законодательном порядке наименьшее расстояние между питейными заведениями [1, с. 34 – 35]. Насколько серьёзные последствия имела эта законодательная инициатива государства можно увидеть из следующего примера. В 1863 г. патентный сбор с мест раздробительной продажи питей составил в Западной Сибири – 121645 р. В том же году число выкупленных годовых и полугодовых патентов на открытие штофных, мелочных и фруктовых лавок равнялось

в Западной Сибири 6737 и 52912 р. (43,5% от общего числа питейных заведений) [4, л. 10 - 11, 26 - 27, 29 - 30, 48 - 49]. Спустя три года, в 1866 г., картина заметно изменилась. Те же показатели теперь равнялись в Западной Сибири - 2415 и 28265 р. или 13,1% [5, л. 9 - 10, 26 - 27, 29 - 30, 50 - 51]. Как видно из приведённых данных, к 1866 г. доля штофных, фруктовых и мелочных лавок в общем ряду заведений для раздробительной торговли вином значительно снизилась. В сущности, этот вид питейных заведений перестал играть заметную роль на местном рынке спиртных напитков. В последующие годы число штофных лавок продолжало неуклонно сокращаться, а в 1872 г. этот вид питейных заведений исчез совсем [6, л. 10 - 11, 27 - 28, 30 - 31, 53 - 54]. Необходимо добавить, что подобное явление с некоторыми различиями имело место и по другим регионам России, о чем свидетельствуют данные бухгалтерских и патентных книг Департамента неокладных сборов. Здесь отчётливо прослеживается стремление государства обособить торговлю спиртными напитками от иных направлений торгово-предпринимательской деятельности, выделить её как исключительно самостоятельное направление. Это преследовало двоякую цель. С одной стороны, таким образом, облегчались задачи акцизного ведомства по надзору за правильностью открытия и функционированием питейных заведений. С другой стороны, это способствовало упорядочению взимания налога с торговли спиртными напитками и, следовательно, положительно влияло на пополнение бюджета. Как уже отмечалось выше, принятые правительством меры в итоге привели к полному исчезновению штофных лавок, а их место заняли питейные дома.

Как и штофные лавки, питейные дома относились к низшему и одновременно наиболее массовому разряду питейных заведений (питейные дома, штофные лавки, шинки, корчмы и т.п.), где осуществлялась продажа спиртных напитков распивочно и на вынос, но без права подачи горячих закусок. Являясь виноторговыми заведениями низшего разряда, питейные дома основывались, как правило, не в столичных и губернских городах, а в основном в сельской местности, в городах уездных и заштатных. Немаловажную роль играл и тот факт, что продавались в них исключительно только крепкие напитки, в большинстве случаев простое хлебное вино, реже очищенное вино и водки (последние в уездных и волостных центрах, в небольших городах). Россия второй половины XIX в. страна сельскохозяйственная, основную часть населения в этот период составляло крестьянство. Для этой категории населения потребление водок, настоек, российских и зарубежных виноградных вин в силу экономических и социальных причин не являлось характерным. Продукция пиво- и медоварения также не находила сбыта среди крестьян, где издавна подобные напитки являлись продуктом домашнего приготовления. Таким образом, по ассортименту товаров и уровню сервиса и, что немаловажно, по уровню цен, питейные дома (шинки, корчмы) как нельзя более точно соответствовали предъявляемым основным населением страны требованиям.

Таким образом, следует констатировать, что сокращение (а концу первого десятилетия существования акцизной системы и полное исчезновение) штофных, фруктовых и мелочных лавок сопровождалось пропорциональным ростом числа питейных заведений того же низшего разряда (питейные дома, шинки и корчмы), но специализировавшихся только на виноторговле, и находившихся исключительно под надзором акцизного ведомства. Подход государства к этому вопросу был определён предельно чётко: свобода частного предпринимательства в этой области экономической деятельности, но под жёстким контролем государства. Свободная конкуренция и государственное регулирование. Среди главных рычагов, посредством которых осуществлялось государственное регулирование виноторговли, можно назвать следующие: акцизная политика, патентная политика, ограничения социального порядка (национальные, религиозные и т.д.), ограничения экономического порядка, контроль качества товаров и услуг и некоторые другие.

В заключение всего вышесказанного считаем необходимым отметить, что акцизная реформа в России была официально объявлена спустя всего лишь четыре месяца после исторического Положения 18 февраля 1861 г. Она не являлась следствием отмены крепостного права, а разрабатывалась и проводилась параллельно крестьянской реформе, составляя неотъемлемую часть всего государственного реформирования в этот период. Не случайно один из главных принципов акцизной системы заключался в свободе частного предпринимательства в винокурении и виноторговле. Эта реформа имела ярко выраженный капиталистический характер. Доказав свою силу в победе над откупщиками, государство как бы приобрело право на регулирующие и контролирующие функции в процессе формирования и развития рынка спиртных напитков в России. Осуществление жёсткого контроля над производством и реализацией алкоголя и укрепление доходности бюджета в сочетании с экономической целесообразностью и социальной обусловленностью, в этом заключалась примерная схема функционирования акцизной системы.

Уже в первые годы проведения акцизной реформы, в её первоначальный вариант были внесены серьёзные коррективы и дополнения. Устав о питейном сборе в редакции 1867 г. существенным образом отличался от аналогичного издания 1863 г. как по количеству статей, так и по их содержанию. Сообразно этому, в течение первого десятилетия действия акцизной системы произошли изменения и в структуре виноторговли. На процесс формирования этой структуры накладывали свой отпечаток как объективные факторы (социальный состав населения, степень экономического развития регионов, их специфика), так и элементы государственного регулирования. Торговля спиртными напитками на протяжении всего существования акцизной системы оставалась полем жёсткой борьбы государственных интересов с интересами частных предпринимателей. Также, следует отметить, что и государство не всегда находилось в ладу с самим собой, поскольку одновременно пыталось реализовать два сугубо противоположных стремления: добиться максимально высокого питейного дохода, но сохранив при этом уровень потребления алкогольных напитков в пределах разумного. На практике это нередко выливалось в серьёзные межведомственные трения. Так, в частности, Министерство финансов, оберегая сугубо фискальные интересы казны, периодически вступало в конфликт с Министерством внутренних дел, как относительно порядка открытия питейных заведений в той или иной местности, так и в отношении их количества. Более или менее устойчивый консенсус в этом вопросе был достигнут с введением казённой винной монополии, которая утвердилась в России на рубеже XIX – XX вв. и сохранялась до самого падения Российской империи. Но это уже тема отдельного исследования.

Литература

1. Краткий очерк 50-летия акцизной системы взимания налога с крепких напитков и 50-летия деятельности учреждений, заведывающих неокладными сборами. – СПб., 1913. – 290 с.
2. Правила о раздробительной торговле крепкими напитками в питейных заведениях и о взысканиях за нарушение сих правил. – М. : Университетская тип., 1868. – 64 с.
3. РГИА. Ф. 574. Оп. 2. Д. 146. Ч. 1. – 678 л.
4. РГИА. Ф. 574. Оп. 6. Д. 230. – 53 л.
5. РГИА. Ф. 574. Оп. 6. Д. 233. – 52 л.
6. РГИА. Ф. 574. Оп. 6. Д. 239. – 60 л.
7. Устав о питейном сборе. Изд. 1863 г. // Продолжение Свода законов Российской империи, изданного в 1857 г. Ч. 2. – СПб. : Общественная польза, 1863. – 126 с.

ББК 66.1
УДК 330.8

О.П. ЦЫСЬ

O.P. TSYS

НАУЧНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПРОТОИЕРЕЯ М.П. ПУТИНЦЕВА

SCIENTIFIC ACTIVITIES AND PUBLIC WORK
OF PROTOIREUS MIKHAIL PETROVICH PUTINCEV

В статье раскрываются основные вехи жизненного и творческого пути протоиерея Михаила Петровича Путинцева. Показывается его вклад в изучение прошлого и настоящего сибирской земли, в постановку и решение стоявших перед Русской Православной церковью миссионерских задач.

The article aims to present the milestones in the life and career of Protoireus Mikhail Petrovich Putincev. The research focuses on his contribution to exploring the past and the present of Siberia, solving missionary-related tasks which had faced the Russian Orthodox Church.

Ключевые слова: русская Православная церковь, Берёзов, Тобольский север, миссионерство, научно-просветительская деятельность.

Key words: The Russian Orthodox Church, Berezov, North of Tobolsk Region, missionary work, scientific and educational activities.

9 мая 1892 г. жители Берёзова торжественно отметили 300-летие родного города и одновременно 100-летие местного Воскресенского собора, 180-летие «Северной миссии». Несколькими днями ранее, 14 апреля, в честь торжества была получена от епархиального архиерея епископа Тобольского и Сибирского Иустина (Полянского) в благословение городу и его жителям икона Николая Чудотворца и палица с его изображением.

Празднование началось 8 мая с заупокойных литургий и панихид в обоих храмах Берёзова в честь царя Фёдора Иоанновича, в правление которого был основан город, Ермака Тимофеевича, воеводы Никифора Траханиотова и казаков, участвовавших в строительстве Берёзовской крепости, посещавших Берёзов Тобольских архипастырей, городского духовенства, членов семей князей Меньшиковых и Долгоруковых, бывших здесь в ссылке, всех православных горожан. На следующий день город был украшен гирляндами из кедровых ветвей, ёлками, национальными флагами. Над западными воротами церковной ограды были установлены щиты с цифрами «300», «180», «100». В храмах совершаются торжественные литургии. Духовенство служило в новых бархатных облачениях, пожертвованных членом Военного совета, генералом от инфантерии Герасимом Алексеевичем Колпаковским [4, с. 85].

После благодарственных молебнов крестный ход с участием духовенства, городской администрации, учащихся школ, «боголюбивых жителей богоспасаемого града» из собора отправился к могилам князей Меньшиковых и Долгоруковых для заупокойной литии. «На четырёх окраинах города читаны были Евангелия, возглашаемы ектеньи и совершено осенение святым крестом города четыре стороны света» [33, с. 282].

Праздник завершился 10 мая вечером «юбилейной беседой» в здании женского училища, в ходе которой учащиеся и горожане ознакомились с основными вехами истории Берёзова, биографиями бывших в городе «знатных узников», историей уездного училища. Лекции сопровождалось пением учениками духовных и патриотических гимнов и закончилось исполнением «Боже, царя храни» [10, с. 257].

Так прошли для берёзовцев дни, ознаменовавшие начало широко распространённой в наше время традиции празднования круглых дат. Поводом для тройного юбилея стали научные изыскания Берёзовского благочинного, кафедрального протоиерея Михаила Петровича Путинцева.

Михаил Петрович родился в 1843 г. в Омске. Образование получил в Сибирском кадетском корпусе, который закончил в 1862 году. С 1848 г. по 1877 г. законоучителем в этом военном учебном заведении являлся известный исследователь истории церкви А.И. Сулоцкий. Вероятно, не без влияния наставника складывались мировоззрение и будущие интересы М.П. Путинцева. В эти же годы в Сибирском кадетском корпусе обучались Николай Фёдорович Анненский (1843 – 1912 гг.) – впоследствии известный статистик, экономист, деятель народнического движения, редактор журнала «Русское богатство» [11, с. 6 – 7]; генерал-лейтенант, историк сибирского казачества, краевед, общественный деятель Георгий Ефремович Катанаев (1848 – 1921 гг.) [8, с. 573]. Несколькими годами ранее из стен корпуса вышли основоположник сибирского областничества Г.Н. Потанин, казахский просветитель Ч.Ч. Валиханов. Таким образом, формирование личности М.П. Путинцева происходило в окружении творческих, одарённых, образованных людей, к числу которых следует отнести как многих педагогов, так и учеников Сибирского кадетского корпуса.

После выпуска М.П. Путинцев служил офицером Сибирского казачьего войска в звании хорунжего. В 1866 г. перешёл в духовное ведомство [2, с. 305].

В 1872 г. на территории вновь присоединённых среднеазиатских владений организуется Туркестанская епархия (административный центр – г. Верный, ныне – г. Алма-Ата). После прибытия в Верный епархиального архиерея Софонии (Сокольского) М.П. Путинцев назначается членом духовной консистории. У него, как и у других сотрудников епархиального управления не было достаточного опыта для того, чтобы наладить работу консистории. Приходилось полагаться на помощь владыки, о чем у М.П. Путинцева сохранились самые тёплые воспоминания [24]. Вскоре Михаил Петрович направляется в г. Кульджу – столицу Илийского султаната, временного присоединённого к России в результате похода 1871 года. «С увеличением числа русских в Кульдже старый храм стал слишком тесен, поэтому было решено возвести новый каменный храм. Он был заложен летом 1875 г. и освящён 17 марта 1877 г. по благословению Туркестанского архипастыря, в ведение которого отошёл этот приход. Храм был освящён местным протоиереем М. Путинцевым во имя святого пророка Ильи» [19, с. 61].

Вероятно, в это время М.П. Путинцев поддерживает личное знакомство с генерал-губернатором Семиреченской области Г.А. Колпаковским – российским военачальником, на заре своей карьеры в 1855 – 1858 гг. в чине майора занимавшим должность управляющего Берёзовским округом Тобольской губернии [32, с. 226].

О бескорыстной заботе Михаила Петровича в просвещении своих земляков свидетельствовал А.И. Сулоцкий: «...в Омске собор и составил, и умножает свою библиотеку одними собственными средствами и платы за пользование ею никогда не требовал и не требует. Указать, как на исключение в этом случае, можно только на... священника Михаила Путинцева, который в благодарность за снабжение его в течение нескольких лет духовными книгами из соборной библиотеки в пользу её выписал несколько хороших изданий, дотеле не значившихся в её каталоге» [44, с. 347].

В октябре 1881 г. М.П. Путинцев назначается сотрудником Алтайской миссии, начинает проповедовать христианство кочевникам – калмыкам, алтайцам. Сопровождая преосвященного Томского Владимира (Петрова)*, он

*В конце 1865 г. руководителем Алтайской миссии стал архимандрит Владимир Петров, работавший там до 1883 г. и проявивший себя достойным продолжателем трудов Макария Глухарёва. В 1880 г. архимандрит Владимир был рукоположен в епископа Бийского, викария Томской епархии.

побывал в Улале, где располагался главный стан миссии: «...моё посещение миссионерской женской обители 21 ноября того же 1881 года также весьма памятно для меня: в этот день я там удостоился отслужить литургию в качестве сослужащего помощнику начальника миссии о. архимандриту Макарию» [38, с. 24]. М.П. Путинцев поддерживал переписку с новым Туркестанским архипастырем Александром (Кульчицким), епископом Феофаном Затворником (Говоровым) [45, с. 105 – 107]. В течение шестнадцати лет М.П. Путинцев состоял в переписке с архиепископом Владимиром (Петровым), после 1883 г. занимавшим должности епархиального архиерея в Ставрополе, Нижнем Новгороде, Казани [12, с. 201]. Долгая жизнь в среде иноверцев на окраине Российского государства, общение с выдающимися архипастырями дали Михаилу Петровичу неоценимый опыт миссионерской работы.

В июне 1890 г. протоиерей переводится на Север Западной Сибири настоятелем Берёзовской Богородице-Рождественской церкви [34, с. 290; 43, с. 15]. В этой должности Михаил Петрович пробыл до июля следующего года. Затем местом служения становится Воскресенский собор г. Берёзова, на него возлагаются обязанности благочинного 2-х городских и 11-ти окружных церквей. С января 1894 г. М.П. Путинцев назначается настоятелем Низовской миссии. Местом пребывания оставался г. Берёзов [6, с. 105]. С марта 1891 г. по август 1892 г. протоиерей являлся законоучителем Берёзовского уездного училища [16, с. 135; 46], председателем уездного отделения епархиального училищного совета [41, с. 407]. На некоторое время М.П. Путинцев переводился в Тобольск священником Христорождественской церкви, что, возможно, было связано с необходимостью подготовки к изданию биографического сборника «Архипастыри Тобольской епархии».

Следующий этап жизненного пути М.П. Путинцева связан с работой в противомусульманской Киргизской миссии.

Киргизскую степь, включённую в состав Тобольской и Томской епархий, занимали казахи, которые в источниках того времени именовались «киргизами-кайсаками». Предложения о необходимости учреждения противомусульманской миссии среди казахов были сделаны ещё архимандритом Владимиром (Петровым). В августе 1891 г. в Св. Синод направляется ходатайство об учреждении православной миссии среди тюркских «инородцев», кочующих в Акмолинской и части Семипалатинской областях. Указом от 30 апреля 1894 г. № 1922 было разрешено открыть «православную миссию среди киргиз, населяющих Тобольскую епархию...» [15, с. 248]. Её организация и финансирование возлагаются на Тобольский комитет Русского Православного миссионерского общества и миссионерское отделение при Братстве св. вмч. Дмитрия Солунского. Киргизскую степь Акмолинской области курировало два стана православной миссии – Акмолинский и Атбасарский, третий – Каркалинский – располагался в Семипалатинской области. Предполагалось, что каждый стан должен быть укомплектован миссионером – священником и его помощником – псаломщиком, который будет ещё совмещать обязанности школьного учителя и переводчика. В Акмолинский стан в сентябре 1894 г. миссионером направляется благочинный Берёзовских церквей протоиерей М.П. Путинцев, имевший опыт миссионерской работы в Кульдже и на Алтае. Одновременно на него возлагаются функции старшего миссионера, представлявшего от себя и своих сотрудников отчёты по делам миссии. Сообщение о новом назначении Михаила Петровича публикуется в августовском номере «Тобольских епархиальных ведомостей» [5, с. 192]. Новый руководитель готовил инородцев-мусульман к крещению постепенно и основательно, заботился об усвоении ими основных христианских истин. Вскоре усилиями протоиерея состоялись первые обращения в православие нескольких мусульман [36; 37].

С 4 августа 1899 г. отец Михаил настоятелем храма в г. Кокпекты Зайсанского уезда Семипалатинской области с жалованьем 320 руб. в год [17, с. 195]. За заслуги по духовному ведомству Михаил Петрович был награждён набедренником, скуфьей, камилавкой, наперсным крестом. Распо-

ряжением военного министерства от 14 апреля 1899 г. протоиерей М.П. Путинцев наделяется потомственным земельным участком [42]. Умер Михаил Петрович 31 января 1902 г. в г. Зайсане в должности настоятеля местной Александро-Невской церкви.

На Тобольском севере М.П. Путинцев пробыл всего несколько лет, но за этот короткий срок оставил след в его истории. Творческий, любознательный, талантливый человек, каким, без всякого сомнения, был М.П. Путинцев, прибыв в овеянный историей, мифами, легендами административный центр Нижнего Приобья, не мог не заглянуть в глубины его прошлого, как это в своё время сделали такие знаменитые исследователи как Г.Ф. Миллер, Н.А. Абрамов, А.И. Сулоцкий.

Оказавшись здесь, Михаил Петрович изучает доступную ему научную литературу, знакомится с хранящимися в Берёзове историческими свидетельствами и документами. К числу наиболее ценных источников, использовавшихся М.П. Путинцевым при создании своих сочинений [31; 34], следует отнести «Описание Берёзовского края» Н.А. Абрамова, брошюру А.И. Сулоцкого «Княжна Екатерина Алексеевна Долгорукая в ссылке в Берёзове и в монашестве в Томске», рукописную тетрадь Н.А. Абрамова «Сказание о древних и примечательных иконах, хранившаяся в Берёзовском Воскресенском соборе.

Выводы протоиерея о времени появления города основывались, прежде всего, на следующем фрагменте из сочинения Н.А. Абрамова: «Казачи, отправленные в 1592 году из России царём Фёдором Иоанновичем, для завоевания северной Сибири, шли через ущелья уральских гор... Достигши вогульского городка Лопынг-уш, при реке Сыгве, впадающей в Сосву, они основали там первое укрепление, Ляпинское. Разделившись здесь на отряды, они построили ещё шесть других укреплений: в Юильском, Сартыннинском, в Казымском, в Берёзовском, в Обдорске и Кодском городках» [1, с. 361 – 362].

Кончено, сейчас можно усомниться в правомерности подобной датировки, восходящей вероятно к «Сибирскому летописцу» 1715 года. Однако время основания первых сибирских городов до сегодняшнего дня является предметом дискуссий. Высказывались суждения о том, что Берёзов был заложен ещё в 80-е гг. XVI века [13, с. 71]. В ряде источников, таких как: «Описание о поставлении городов и острогов в Сибири...», «Летописец Тобольский...», «История о Сибирских землях...» – утверждается, что город возник в 1591 году [Подробнее см.: 40]. Поэтому вполне простительна возможная неточность в вопросе, не имевшем в исторической науке вполне определённого и однозначного ответа. Но в чем можно не сомневаться, так это в искреннем стремлении М.П. Путинцева заинтересовать прошлым небольшого северного городка, как его жителей, так и широкую общественность, поддерживать патриотические настроения сибиряков, побуждать к переменам общественной самодеятельности.

Мнение берёзовского протоиерея породило дискуссию, развернувшуюся на страницах местных периодических изданий [7; 9]. Автор, скрывшийся под псевдонимом «К. Б. Г.», посчитал нужным указать автору юбилейных публикаций на ряд слабых мест в его аргументации, прежде всего на то, что с полной уверенностью о существовании Берёзова мы можем говорить только лишь со времени строительства крепости воеводой Никифором Траханиотовым осенью 1593 года [9]. М.П. Путинцев, не опровергая указанного факта как общепризнанного, утверждал, что Н.В. Траханиотовым был заложен город на месте уже существовавшего казачьего укрепления [30, с. 493; 34, с. 286].

Основой для празднования 100-летия главного храма г. Берёзова послужил проведённый М.П. Путинцевым зимой 1891 г. анализ хранившихся в архиве собора церковных летописей, клировых ведомостей, «Памятной книги». Протоиерей пришёл к выводу, что необходимо «на основании существующих неопровержимых данных, признать годом освящения Берёзовского Воскресенского Собора 1792 год» [34, с. 290]. «К. Б. Г.» отметил, что датой открытия Воскресенского собора в таком официальном издании как

«Календарь Тобольской губернии на 1889 г.» называется 1759 год. На это последовало вполне резонное возражение М.П. Путинцева, что «Календарь» составляется на основе сведений, сообщаемых духовной консисторией, которая в свою очередь черпает информацию из клировых ведомостей. Научные изыскания и проверка получаемых данных не входит в задачи консистории. В клировых ведомостях собора действительно написано, что «церковь построена тщанием прихожан в 1759 году». Однако указанная дата не подтверждается историческими источниками и не отражена в историографии. Свою мысль протоиерей подкрепляет ссылками на Н.А. Абрамова, Г.Ф. Миллера и П. Буцинского, а также показаниями «Памятной книги» или «Летописи» Берёзовского Воскресенского собора, составленной в 1846 г. настоятелем храма протоиереем Иоанном Заборовским [34, с. 289]. В этом вопросе аргументация М.П. Путинцева являлась более убедительной. Точкой отсчёта для 180-летней годовщины «Северной миссии» стало начало массового крещения язычников Тобольского севера святителем Феодором (Филофеем Лещинским) в 1712 году.

Несмотря на высказанные возражения, по ходатайству Берёзовского благочинного и под его непосредственным руководством 9 мая 1892 г. с разрешения епископа Иустина (Полянского) в Берёзове торжественно отмечается описанный выше тройной юбилей. Перед празднованием была «возобновлена и выкрашена» за счёт города могила графа И.А. Остермана: «кругом неё палисадник, среди которого крест, выкрашенный белой краской. На кресте буквы А и О с короной» [18, с. 31]. Вероятно такой же «реставрации» подверглись и другие захоронения знатных узников.

У горожан сложилось самое доброе отношение к Михаилу Петровичу. Особенно наглядно оно проявлялось на фоне сравнения с другим священнослужителем Берёзова – Иваном Голошубиным*, вызывавшим их резкое неприятие. Так, в прошении в Св. Синод с просьбой о «смещении с должности» настоятеля протоиерея И.С. Голошубина от 2 февраля 1893 г. высказывается сожаление, что «достойный уважения во всех отношениях» протоиерей «без всякого его желания распоряжением епархиального начальства переведён в августе месяце минувшего года в Тобольский собор» [20, с. 204].

Царивший в Обдорской миссии на рубеже 80 – 90-х гг. XIX в. хаос, низкая квалификация, отсутствие нравственных качеств, необходимых для пастырского служения среди «инородцев» у её сотрудников, поставили настоятеля протоиерея М.П. Путинцева в очень сложное положение. В серии рапортов на имя епархиального архиерея Агафангела (Преображенского) им предлагается ряд мер, направленных на совершенствование работы миссии. В частности, по его мнению, нужно было создать возможности для более регулярного общения миссионеров с язычниками и новокрещёнными, для чего разместить одного из помощников начальника миссии в Шурышкарских юртах. М.П. Путинцев считал, что особое внимание следует обратить на миссионерскую школу, «сделать её, так сказать, своим любимым детищем и вести её под своим бдительным надзором и руководством» [39, с. 224], освободить дьякона от обязанностей учителя. Кроме того, предлагается отделить деятельность миссии от службы по приходу, и главное – решить кадровую проблему. В качестве достойной кандидатуры на должность помощника настоятеля протоиереем предлагается дьякон И. Егоров – человек энергичный, творческий, душой болевший за дело просвещения «инородцев», и, кроме того, выпускник учительской семинарии [14, с. 221 – 222]. Усилия Михаила Петровича не пропали даром. Вскоре дьякон И. Егоров был рукоположен в священники, вторым помощником настоятеля назначается священник Василий Герасимов – известный впоследствии своими археологическими исследованиями у села Щекурья.

*Голошубин Иван Степанович (1866 – 1922) – священник, писатель, краевед, собиратель фольклора. Родился в Тобольске в семье офицера, окончил Тобольскую духовную семинарию. Автор «Справочной книги Омской епархии», Омск, 1914.

Двумя годами ранее М.П. Путинцев с целью оживления миссионерской и просветительской работы предлагал учредить в Берёзове викарное епископство: «Весьма нужен епископ Берёзовский для миссионерских целей на севере епархии, но с неперменным условием иметь ему резиденцию в Берёзовском же крае, где существующие миссии находятся в весьма печальном положении и где пребывание преосвященного викария, в качестве начальника миссий, подобно тому, как это имеет место на Алтае и в Забайкалье, послужило бы к оживлению просветительной деятельности миссий, пробудило бы от нравственной спячки и бездеятельности сельское духовенство низовского края...» [31, с. 504].

Однако стараний одного отца Михаила было явно недостаточно, чтобы существенно поправить дело. В декабре 1893 г. Берёзовский уезд посетил Тобольский губернатор Н.М. Богданович. Он указал на недостатки работы «Низовской миссии», отметив, что «даже таких редких качеств ума и сердца, как о. протоиерей Михаил Путинцев» не имеет никакой возможности успешно заведовать одновременно благочинием и миссией [6, с. 109 – 110; 15, с. 252].

Кроме того, при посещении Берёзова различными путешественниками протоиерей выполнял роль «гида», знакомящего с достопримечательностями находившегося в его ведении собора, о чем сохранились свидетельства современников. «Настоятель собора о. Путинцев весьма любезно показал нам имеющиеся в соборе древности, как-то: икону Михаила Архангела, работы XVI века, ризы Меньшикова и Долгорукого с Андреевскими звёздами и образ Божией Матери, очень чтимый местными жителями» [18, с. 176].

Усилиями протоиерея предпринимается попытка возобновить существование берёзовцами святого Епифания, епископа Кипрского. С первых лет существования города его жители в самых тяжёлых ситуациях обращались за помощью к иконе с ликом святого. В 1891 г. в Берёзове из-за нехватки сена началась падеж скота и как следствие – голод: «многие бедняки едва пропитывались». Поэтому в день памяти святителя Епифания 12 мая по инициативе М.П. Путинцева на берегу Северной Сосьвы было совершено торжественное молебствование с «водосвятием и коленопреклоненной молитвой» при громадном стечении жителей города [31, с. 502 – 503].

1 апреля 1891 г. в Санкт-Петербурге отмечалось 50-летие службы государю императору Г.А. Колпаковского. М.П. Путинцев от имени духовенства Берёзова и всех жителей города направил генералу поздравление с памятным событием. Юбиляр «удостоил протоиерея милостивым ответом, в котором... просил сообщить ему подробно о степени благосостояния гор. Берёзова, о его храмах и жителях» [32, с. 226]. Просьба была немедленно исполнена. Причт храма и староста собора послали генералу в знак благословения икону Божией матери «Всех Скорбящих радости», брошюру М.П. Путинцева о предстоящем праздновании 300-летия города и 100-летия Воскресенского собора. В 1892 г. к празднику свят. Пасхи из Санкт-Петербурга были получены три посылки, содержавшие подарки от генерала и его жены общей стоимостью 500 рублей: два полных священнических облачения и два дьяконских стихаря «из прекрасного пунсового с золотом бархата», белая священническая риза и такой же дьяконский стихарь. Своими силами приобрести подобные предметы для собора, прихожане вряд ли бы смогли [32, с. 227 – 228].

К сожалению, Михаил Петрович проработал в Берёзове не очень долго. Думается, что задержись он здесь ещё на несколько лет, работу Обдорской миссии смогли бы наладить гораздо раньше, чем это удалось сделать иеромонаху Иринарху (Шемановскому). Деятельность М.П. Путинцева на Тобольском севере всего лишь эпизод в его биографии, но опытному миссионеру, просвещённому пастырю важно было выполнить главную задачу – привлечь внимание губернских чиновников самого высокого ранга, епархиальных властей, общественности к проблемам края, его историческому наследию. Вероятно, он также хотел оставить о себе добрые благодарные воспоминания жителей Берёзова, стремился продолжить активную научно-просветительскую работу, которая являлась органической частью его творческой натуры.

Несомненный интерес представляют и другие публикации по истории церкви, жизнеописания её деятелей, созданные М.П. Путинцевым. Прежде всего, следует упомянуть о серии биографических очерков, посвящённых архипастырям, священнослужителям, оставившим след в изучении прошлого сибирской земли [21; 22; 24; 25; 26; 27; 29]. Со многими из них М.П. Путинцев встречался лично. Поэтому собственно исследовательский труд переплетается с воспоминаниями автора, личными впечатлениями, оставшимися от нескольких лет сотрудничества или же просто кратких встреч. С огромной теплотой и признательностью Михаил Петрович отзывается о епископе Туркестанском Софонии (Сокольском), высоко оценивая нравственные качества и духовный авторитет архиерея: «Преосвященный Софония был прямодушен, и никогда ни пред каким лицом не стеснялся высказывать иногда горькую правду. Таков был он даже в отношении высокопоставленных в служебной и общественной жизни особ... в среде Туркестанского образованного общества владыка пользовался полным уважением, как старец строгой жизни и архипастырь мудрый и учительный... преосвященный Софония действовал на паству и личными беседами и наставлениями, и побуждением приходских священников к усиленной просветительной деятельности. Для того, при обозрении епархии, преосвященный останавливался во всех русских селениях, где даже не было ни церкви, ни часовни, долго и вразумительно беседовал с собравшимся народом, убеждал его к исправлению жизни и нравственности, экзаменовал взрослых и детей в знании заповедей и главнейших молитв, учил правильно полагать крестное знамение и т.п.» [24].

Обобщающий труд, посвящённый биографиям Тобольских и Сибирских архипастырей, не утративший своего значения и поныне, был написан Михаилом Петровичем в Берёзове по поручению преосвященного Иустина и издан в Омске в 1892 году [35]. На полутора сотнях страниц сборника изложены краткие жизнеописания 33 архиереев – от Киприана (Старорусенкова) (1620 – 1624 гг.) до Иустина (Полянского) (1889 – 1893 гг.). Книга вскоре переиздаётся на Афоне русским Пантелеймоновским монастырем.

Другая группа работ, созданных М.П. Путинцевым – различного рода путевые заметки, корреспонденции, в которых автор часто выходит за рамки описания увиденного, а старается дать широкую панораму интересующих его событий и явлений [23; 28]. Так, в выдержавшем несколько изданий сборнике, посвящённом Алтайской миссии [38], автор рассказывает как о жизни и деятельности отдельных миссионеров, так и о различных святынях, особо почитаемых в крае, методах обращения в христианство местных язычников, делится личными впечатлениями от посещения женского монастыря около Улалы и др. Фактически в брошюре излагается краткая история миссии. Хотя работа написана с традиционных для церковной историографии того времени провиденциалистских позиций, тем не менее, текст отличается живостью и образностью изложения, точностью этнографических и психологических описаний.

Стоит согласиться с мнением В.К. Белобородова в его характеристике северных городов Тобольской губернии XIX в.: «Дефицит общественной активности если и преодолевался отчасти, то непродолжительными всплесками, благодаря энергии отдельных людей, приезжавших на службу, таких, как Берёзовский военно-окружной начальник Г.А. Колпаковский или педагог Н.А. Абрамов» [3, с. 118]. Одним из них являлся, без всякого сомнения, протоиерей М.П. Путинцев – инициатор и организатор ряда мероприятий, ожививших культурную жизнь края.

В целом же следует указать на то, что заслуги таких людей как М.П. Путинцев (в отличие, например, от Н.А. Абрамова, А.И. Сулоцкого, И.С. Шемановского) в становление науки и просвещения на сибирской земле до настоящего времени недооценены в отечественной историографии и краеведении. Предстоит ещё немало сделать, чтобы выявить и отметить их вклад в развитие Тобольского Севера, что могло наблюдаться, как в попытках перевести решение стоявших в то время перед регионом культурно-просветительских, социально-экономических задач в практическую плоскость, так и в выявлении и теоретической постановке стоявших перед его жителями проблем.

Литература

1. Абрамов, Н.А. Описание Берёзовского края [Текст] / Н.А. Абрамов // Записки Русского географического общества. - СПб., 1857. - Кн. XII. - С. 328 - 448.
2. Авторы публикаций об Югре в западносибирской и уральской периодике. 1857 - 1960 гг.: материалы к биографическому словарю [Текст] / сост. В.К. Белобородов, Т.В. Пуртова. - Ханты-Мансийск, 2008. - 446 с.
3. Белобородов, В.К. Обитаемое прошлое: книга негромких приключений [Текст] / В.К. Белобородов. - Тюмень, 2011. - 256 с.
4. Епархиальные известия [Текст] // Тобольские епархиальные ведомости (далее - ТЕВ). - 1892. - № 9 - 10. - С. 85 - 87.
5. Епархиальные известия [Текст] // ТЕВ. - 1894. - № 16. - С. 191 - 194.
6. Иринарх, иеромонах. История Обдорской Духовной миссии 1854 - 1904 [Текст] / Иринарх, иеромонах. - М., 1906. - 188 с.
7. К. Кое-что о Берёзовском округе и г. Берёзове [Текст] / К. // Сибирский листок: 1890 - 1894 / сост. В. Белобородов (при участии Ю. Мандрики). - Тюмень, 2003. - С. 209 - 211.
8. Катанаев [Текст] // Сибирская советская энциклопедия. Б. м. 1930 - 1931. Т. II : 3 - К. 1152 стлб.
9. К. Б. Г. Историческая справка по поводу юбилея г. Берёзова [Текст] / К. Б. Г. // Тобольские губернские ведомости. - 1892. - № 15.
10. Кое-что о Берёзовском округе и городе Берёзове [Текст] // Сибирский листок: 1890 - 1894 / сост. В. Белобородов (при участии Ю. Мандрики). - Тюмень, 2003. - С. 256 - 258.
11. Корнев, В.П. Анненский Николай Фёдорович [Текст] / В.П. Корнев // Видные деятели отечественной статистики. - М., 1993. - С. 6 - 7.
12. Материалы для истории Тобольской иерархии и для характеристики Сибирского миссионерства [Текст] // ТЕВ. - 1899. - № 10. - С. 200 - 204.
13. Миненко, Н.А. Хождение за «Камень». Начало Азиатской России: новая версия [Текст] / Н.А. Миненко // Родина. - 2000. - № 5. - С. 64 - 71.
14. Отношение протоиерея М. Путинцева архиепископу Агафангелу с предложением о реорганизации миссии [Текст] // Из истории Обдорской миссии: Источники / сост. вступ. ст., коммент. В.Я. Темплинг. - Тюмень, 2004. - С. 221 - 222.
15. Отчёт о деятельности Тобольского епархиального православно-церковного братства святого вмч. Димитрия Солунского за 1893/4 [Текст] // ТЕВ. - 1894. - № 22. - С. 241 - 252.
16. Памятная книжка Западно-Сибирского учебного округа на 1891/92 [Текст]. - Томск, 1892. - 255 с.
17. Памятная книжка Семипалатинской области на 1900 год [Текст]. - Семипалатинск, 1900. - Вып. IV. - 289 с.
18. Поездка на Северный Урал летом 1892 года: Составил по дневникам гг. Сыромятникова и Андреева Н. Подревский [Текст]. - Тюмень, 2004. - 224 с.
19. Поздняев Д., священник. Православие в западном Китае [Текст] / Д. Поздняев // Встреча. - 1997. - № 2 (5). - С. 60 - 64.
20. Прощение в Святейший Синод прихожан Берёзовского Воскресенского собора о смещении с должности настоятеля протоиерея священника И. Голошубина [Текст] // Православные приходы Берёзовского края в XIX - начале XX. (Материалы для истории местных сообществ Азиатской России) / сост., вступ. ст. и комм. С.В. Турова. - Тюмень, 2004. - С. 204 - 205.
21. Путинцев, М. Воспоминание о высокопреосвященном Варлааме, бывшем архиепископе Тобольском [Текст] / М. Путинцев // Христианское чтение. - СПб. - 1876. - № 11/12. - С. 674 - 692.
22. Путинцев, М., Черта из жизни святителя Игнатия Брянчанинова [Текст] / М. Путинцев // Душеполезное чтение. - 1878. - Апрель. - С. 488 - 493.
23. Путинцев, М. Из Алтайских преданий [Текст] / М. Путинцев // Семипалатинские областные ведомости. - 1883. - № 24, 25, 26.
24. Путинцев, М. Воспоминания о покойном архиепископе Туркестанском Софонии [Текст] / М. Путинцев // Душеполезное чтение. - 1884. - Ноябрь. - С. 249 - 285 ; Декабрь. - С. 383 - 423.
25. Путинцев, М. Протоиерей Александр Иванович Сулоцкий [Текст] / М. Путинцев // Душеполезное Чтение. - 1885. - № 5. - С. 66 - 93.

26. Путинцев, М. Митрополит-схимонах Феодор, просветитель сибирских язычников [Текст] / М. Путинцев // Душеполезное Чтение. - 1887. - Январь.
27. Путинцев, М. Протоиерей Стефан Яковлевич Знаменский [Текст] / М. Путинцев // Душеполезное чтение. - 1888. - № 1. - С. 73 - 92.
28. Путинцев, М. Из станицы Баян-Аульской, Семипалатинской области [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1888. - № 15 - 16. - С. 339 - 343.
29. Путинцев, М. Сказания о некоторых сибирских подвижниках благочестия [Текст] / М. Путинцев. - М., 1889. - 38 с.
30. Путинцев, М. К празднованию 300-летия г. Берёзова [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1891. - № 23 - 24. - С. 492 - 494.
31. Путинцев, М. Святыни и исторические могилы города Березова [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1891. - № 23 - 24. - С. 495 - 514.
32. Путинцев, М. Корреспонденции [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1892. - № 9 - 10. - С. 226 - 228.
33. Путинцев, М. Юбилейное торжество в г. Берёзове [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1892. - № 13 - 14. - С. 279 - 283.
34. Путинцев, М. Ответ на статью: «Историческая справка по поводу юбилея города Берёзова» [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1892. - № 13 - 14. - С. 284 - 295.
35. Путинцев, М. Тобольская епархия. Ч. 2. От. I : Архипастыри Тобольской епархии [Текст] / М. Путинцев. - Омск, 1892. - 158 с.
36. Путинцев, М. Поучение по случаю крещения магометанина [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1895. - № 4. - С. 61 - 63.
37. Путинцев, М. Письмо из Киргизской миссии [Текст] / М. Путинцев // ТЕВ. - 1895. - № 4. - С. 63 - 72.
38. Путинцев, М. Алтай. Его святыни. Миссионерство. Дивные пути Промысла Божия в обращении язычников в христианство. Воспоминания о почивших миссионерах [Текст] / М. Путинцев - М., 1905. - 60 с.
39. Рапорт протоиерея М. Путинцева архиепископу Агафангелу об улучшении миссионерского дела в Низовской миссии [Текст] // Из истории Обдорской миссии: Источники / сост. вступ. ст., коммент. В.Я. Темплинг. - Тюмень, 2004. - С. 222 - 224.
40. Резун, Д.Я. К истории «поставления» городов и острогов в Сибири [Текст] / Д.Я. Резун // Сибирские города XVII - нач. XX века. - Новосибирск, 1981. - С. 35 - 57.
41. Реестр учебным руководствам и пособиям склада Берёзовского уездного отделения Тобольского епархиально-училищного совета, сданным бывшим председателем сего отделения протоиереем Михаилом Путинцевым наблюдателю школ Берёзовского округа священнику Иоанну Голошубину [Текст] // Православные приходы Берёзовского края в XIX - начале XX. (Материалы для истории местных сообществ Азиатской России) / сост., вступ. ст. и коммент. С.В. Турова. - Тюмень, 2004. - С. 407 - 409.
42. Сборник правительственных распоряжений по казачьим войскам. Т. XXXV. За 1899 год [Текст]. - СПб., 1900. [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://greybooks.ru/catalog/product_info.php?products_id=5805.
43. Список церквей Тобольской епархии, с обозначением состоящих при них священно-церковно-служителей, составленный 28 декабря 1890 года [Текст] // ТЕВ. - 1891. - № 1 - 2. - С. 8 - 18.
44. Сулоцкий, А.И. Церковные библиотеки Тобольской епархии; библиотека Омского Воскресенского собора [Текст] / А.И. Сулоцкий // Соч. : в 3 т. Т. 1 : О церковных древностях Сибири / под ред. В.А. Чупина. - Тюмень, 2000. - С. 343 - 348.
45. Феофан Затворник, епископ. Письма к протоиерею Михаилу Путинцеву [Текст] / Феофан Затворник // Душеполезное чтение. - 1895. - Ч. 1. - С. 105 - 107.
46. Циркуляры по Западно-Сибирскому учебному округу [Текст]. - 1892. - № 10.

ББК 63.3(2)632
УДК 94(47).084.3

Е.А. КИРИЛЛОВА

**ОТДЕЛ КОММУНАЛЬНОГО ХОЗЯЙСТВА
ПЕТРОГУБИСПОЛКОМА И ОРГАНИЗАЦИЯ
ДОСУГА НАСЕЛЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА К НЭПУ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ДОКУМЕНТОВ
ЗООЛОГИЧЕСКОГО САДА 1921 – 1924 ГОДОВ)**

Е.А. KIRILLOVA

**DEPARTMENT OF MUNICIPAL ECONOMY
OF THE PETROGRAD PROVINCIAL EXECUTIVE
COMMITTEE AND ORGANIZATION
OF LEISURE OF THE POPULATION
IN THE TRANSITION TO THE NEP
(BASED ON DOCUMENTS OF THE PETROGRAD
ZOOLOGICAL GARDEN IN 1921 – 1924)**

Статья посвящена истории Петроградского Зоосада (Ленинградского зоопарка) в первые годы НЭПа. На основе архивных документов и опубликованных источников исследуются взаимоотношения руководства Зоосада с органами советской власти. В результате исследования удалось выявить новый аспект участия советского государства в организации досуга населения.

The article focuses the history of the Petrograd Zoological garden in the early years of the NEP. On the basis of archival documents and published sources, examines the relationship between leadership of the Zoological garden with the Soviet authorities. Eventually were able to identify a new aspect of the participation of the Soviet state in the organization of leisure of the population.

Ключевые слова: НЭП, Петрогубисполком, Отдел коммунального хозяйства (Откомхоз), Петроградский Зоологический сад, культурно-просветительное учреждение, организация досуга.

Key words: New economic policy (NEP), Petrograd provincial executive committee, Department of municipal economy, Petrograd Zoological garden, cultural and education institution, organization of leisure.

Петроградский Зоологический сад (с 1952 г. он называется Ленинградским зоопарком) в годы НЭПа находился в ведении Отдела коммунального хозяйства (Откомхоза), структурного подразделения Петрогубисполкома, которое отвечало за городское хозяйство. Об этом периоде редко упоминается в литературе или он оценивается негативно, как, например, в последней работе о Ленинградском зоопарке Е.Е. Денисенко, где утверждается, что Откомхоз считал Зоосад лишней обузой, денег на него не выделял [2, с. 130, 149]. С такой точкой зрения нельзя согласиться. При изучении документов Откомхоза складывается совсем другая картина его хозяйствования, особенно это касается наиболее трудных лет перехода к НЭПу. Документы раскрывают также сложные, наполненные конфликтами, взаимоотношения руководства Зоосада с органами советской власти.

Считается, что все документы Зоосада до 1933 г. были уничтожены, но многие из них сохранились в фонде Подотдела коммунальных предприятий в Центральном Государственном Архиве С.-Петербурга (ЦГА СПб. Ф. 3183), в частности, в годовых отчётах Откомхоза за 1922 и 1923 гг., которые были также изданы отдельно [5; 6]. Используя эти материалы, выполним предлагаемое исследование.

Петербургский Зоосад существовал с 1865 г. и всё время являлся частным заведением, часто менял хозяев (арендаторов), и плохой постановкой

дела вызывал критику уже в дореволюционное время [10, л. 91, 92]. С 1910 г. он находился во владении театрального антрепренёра С.Н. Новикова, который содержал на его территории театры и ресторан, коллекция животных была своего рода дополнением к ним и содержалась на средства от них, хотя Новиков уделял достаточное внимание пополнению зоопарка животными и их содержанию (в основном экзотические животные – слон, бегемот, тигр), был приобретён хутор в Коломьягах для производства кормов для животных. Зоосад являлся по-прежнему зверинцем, где в клетках посетителям демонстрировались дикие животные. В то время в европейских зоологических садах давно уже отошли от такого понимания их роли. Здесь зоосады становились научно-просветительными центрами, где в условиях, приближенных к естественным для животных, занимались их изучением и разведением, а также популяризацией знаний о животных среди населения.

В 1918 г. Зоосад был национализирован, его коллекция насчитывала тогда около 250 зверей и птиц [13, л. 1]. Вопрос о ведомственной принадлежности Зоосада решался трудно, в сентябре 1920 г. он был передан в Отдел театров и зрелищ Народного комиссариата просвещения. В это время предпринимались попытки превратить Зоосад в научно-просветительное заведение, был образован Научный совет для руководства им, он разработал перспективный план развития Зоосада, но события в стране помешали его реализации. Зоосад испытал немало затруднений в 1918 – 20 гг., голодные годы пагубно отразились на животных, многие погибли от недостатка кормов. Животных приходилось кормить отбросами, хищников – трупами павших лошадей, кашами и похлебками. Корма поступали обычно плохого качества, их приходилось сортировать и просеивать. [5, с. 163, 166] Хутор в Коломьягах ещё принадлежал Зоосаду, там и в советское время выращивали корм для пополнения рациона животных, но он давал лишь небольшую часть необходимых кормов.

Положение стало совсем невыносимым в 1921 г., Научному совету удалось добиться перевода Зоосада в ведение Академического центра Наркома просвещения, но он обладал также крайне ограниченными средствами, не мог оказать Зоосаду реальную помощь. Рабочие и служащие сада месяцами не получали жалование, довольствовались скудными продуктовыми пайками. Для животных корма бесплатно поступали из Петрокоммуны и Губпродкома. Но кормовая смета была сокращена на 40%, средств на недостающие корма у Зоосада не было – плата за вход была незначительна. Обращение с призывом о помощи в Петросовет подействовало и с 1 августа 1922 г. Зоосад был переведён в Откомхоз [5, с. 164].

Откомхоз состоял из нескольких подотделов, Зоосад вошёл в Подотдел хозяйственных предприятий. В структуре этого подотдела находилось Садово-парковое управление, ведавшее садами, парками и оранжереями Петрограда, поэтому какая-то логика есть в том, что здесь оказался и Зоосад.

Зоосад попал в Откомхоз всё ещё со значительной и ценной коллекцией животных. Так, на январь 1922 г. она состояла из 137 млекопитающих, около 100 птиц и 100 рыб. Зима 1921 – 22 гг. оказалась самой тяжёлой для Зоосада, когда погибли многие животные (барс, гну, 2 волка, несколько лисиц и др.) [5, с. 164].

Прежде всего, необходимо было принять меры для сохранения и пополнения коллекции животных Зоосада. Средств у Откомхоза было немного, при переходе к НЭПу он должен был самостоятельно зарабатывать, извлекать доход из городского хозяйства, перераспределяя средства на малоодоходные объекты. К таким принадлежал и Зоосад. Как признается в отчёте Откомхоза, содержание Зоосада тяжёлым бременем ложилось на бюджет, а высокая плата за вход «ни в коей мере не может служить материальной основой для содержания Сада» [6, с. 246]. Но руководство Откомхоза видело в Зоосаде не только возложенную на него тяжкую обязанность. Зоосад становится не просто ещё одной хозяйственной единицей в структуре Откомхоза, он дол-

жен быть превращён в научно-просветительный центр, способный привлечь широкие массы пролетарского населения, приобщать их к знаниям о природе. В структуре Откомхоза имелось ещё одно научно-просветительное учреждение – Музей Города, располагавшийся в Аничковом дворце. Музей не приносил никакого дохода, но специалисты, работавшие в нем, занимались вопросами коммунального хозяйства и благоустройства, устраивали курсы и лекции как для сотрудников Откомхоза, так и для всех желающих. Музей собирал коллекции по хозяйству города и по его культуре, был открыт для посетителей.

На содержание Зоосада Откомхоз выделяет постоянную статью расходов в своей смете. В 1922 г. на Зоосад предполагалось выделить – 706 тыс. руб. или 0,48% всех средств Откомхоза [5, с. 49]. Известны доходы, полученные Зоосадам в 1922 г. от входной платы и организации детских праздников – 213 тыс. руб., и от театральных трупп, арендовавших помещения на его территории, – 210 тыс. руб. [5, с. 169]. Собственных доходов Зоосаду было недостаточно.

В бюджет Откомхоза на 1924 – 25 гг. был также заложен расход на Зоосад в размере 177963 руб., при этом предполагалось получить с него 60 тысяч дохода [1, с. 76].

Уже в первые годы, проведённые в составе Откомхоза, произошло увеличение коллекции зверей. На 1 января 1923 г. в саду находилось 170 млекопитающих, 84 крупных птиц, свыше 200 рыб, 4 крокодила и др. [5, с. 164]. Увеличение происходило в основном за счёт животных, распространенных на территории России, которые до революции практически отсутствовали в коллекции сада. Ещё в 1918 г. была поставлена задача создания в Петроградском саду коллекции фауны России, но подойти к её решению стало возможно только в 1922 г. Зоосад обратился за помощью к охотничьим организациям, частным лицам. Многие откликнулись, своё сотрудничество предлагали 150 лиц [10, л. 99]. Так, удалось отправить в октябре 1922 г. в Семиречье и Тянь-Шань зоолога В. Шнитникова, который более 15 лет прожил в этом крае, для организации доставки в сад туркестанских животных. В тех условиях это было совсем не простое предприятие, о чем свидетельствует переписка дирекции Зоосада с Откомхозом, но договор со Шнитниковым всё же был подписан, он получил аванс 75 тыс. руб. [5, с. 164; 8, л. 13, 39, 40].

В 1921 г. в Зоосаде был создан отдел аквариумов, сначала в нём было 10 аквариумов, к концу летнего сезона 1922 г. – уже 24. Этот отдел значительно увеличил привлекательность Зоосада для посетителей, которые, как сказано в отчёте за 1922 г., «с восторгом, не отрываясь от стекла, наблюдают жизнь обитателей воды» [5, с. 167].

Коллекция животных увеличилась, хотя и в небольших размерах, и в 1923 г., на 1 января 1924 г., в ней насчитывалось 188 млекопитающих, 135 птиц, 289 рыб. Особенно развился отдел рыб, стало возможно даже продавать лишние экземпляры. Среди наиболее интересных приобретений 1923 г. были 2 кенгуру, 2 белые лани, 2 белых медвежонка, 1 волк, 1 цапля, 2 лебедя, 4 попугая [6, с. 250].

Увеличение кормовой нормы для животных Откомхоз относил к числу своих заслуг. Часть кормов поступала из Торгового отдела Откомхоза (сено, овёс, овощи), куда Зоосад подавал заявки по месяцам. Другие корма, в основном мясо, Зоосад должен был закупать сам, на это ему выдавались авансы [8, л. 71, 94; 11, л. 148, 167]. Правда, корма первое время поступали из Торгового отдела с перебоями, об этом свидетельствует переписка между подотделами Откомхоза [8, л. 73, 99], также сохранился рапорт заведующего отдела млекопитающих Зоосада от декабря 1922 г. о том, что некоторые животные, например, слон, бегемот, белый медведь, тигр, начинают значительно худеть из-за недостатка кормов (картофеля, мяса, рыбы) [8, л. 109]. Снабжение улучшилось, как пишется в отчёте Откомхоза, к концу 1922 г., когда смогли даже создать «неприкосновенный запас» кормов [5, с. 167].

В 1924 г. кормовой кризис был окончательно преодолён, теперь у Зоосада было достаточно денежных средств для закупки необходимых кормов, качество и количество их достигли довоенной нормы [6, с. 246].

Помещения Зоосада за предшествовавшие 10 лет не ремонтировались и при поступлении в Откомхоз были сильно разрушенными. В 1922 – 23 гг. появилась возможность исправить положение, и за эти годы проведены многочисленные ремонтные работы [5, с. 169; 6, с. 249].

С переводом в Откомхоз улучшилась оплата рабочих и служащих Зоосада: теперь они получали зарплату 2 раза в месяц без задержки, в то время как раньше им полагался обыкновенный гражданский паек, на который нельзя было прожить [10, л. 111]. Надо отметить, что при недостатке денежных средств в 1922 г. Откомхоз одной из первых своих задач ставил своевременную выплату зарплаты рабочим и служащим (а их было более 10 тысяч), и каждый месяц в финансовых отчётах отмечалось, что зарплата выплачена вовремя, даже если на это ушли все наличные средства [9, л. 22 об, 56, 66].

Отношения между руководством Откомхоза и Зоосада не всегда складывались гладко. Расхождения возникли по поводу утверждения штата сотрудников Зоосада. Комиссия для рассмотрения штатов решила, что 64 штатные единицы являются достаточными для Зоосада. Директор последнего Н.П. Танасийчук безуспешно настаивал на необходимости оставить в штате архитектора, поскольку зданиям Зоосада требуется большой ремонт [8, л. 63]. Впрочем, число сотрудников Зоосада не достигало утверждённого штата и неуклонно сокращалось в первые годы НЭПа – с 55 человек в 1922 г. до 44 в 1924 г. [8, л. 61; 12, л. 31].

Зоосад как одно из подразделений Откомхоза подвергся кадровой чистке, которая была связана с необходимостью сокращения штатов государственных учреждений при переходе на хозрасчет. В 1923 г. в Зоосаде приступила к работе откомхозовская комиссия по чистке. Были вызваны и опрошены 6 сотрудников Зоосада, двоих из них решили уволить «как баласт». Одним из уволенных был, например, Франке А.Х., с авг. 1921 г. заведовавший хутором Зоосада. Выразительна формулировка причин его увольнения: он был почётным гражданином Петрограда и имел дачу на станции Удельная, а также у него не было специальных знаний [7, л. 24].

Важной стороной работы Зоосада в 1920-е гг. являлось проведение воспитательной и культурной работы, в этом было отличие от его дореволюционной деятельности. Как пишется, с некоторым преувеличением, в отчёте: «из заведения, обслуживавшего ранее главным образом веселящийся Ленинград, стяжавшего себе печальную известность пьяными скандалами, слывшего в населении под кличкой «Зоологии» и очень далёкого от каких-либо культурно-просветительских задач, он за последние годы ... превратился в источник распространения и популязации естественнонаучных сведений, призванный обслуживать широкие пролетарские массы» [6, с. 249]. Это изменение направленности работы Зоосада осознавали и стремились проводить в жизнь сами сотрудники и дирекция. Из Зоосада следовали в руководящие органы предложения по улучшению работы, в частности, о расширении территории Зоосада за счёт присоединения территории Народного дома и предоставлении Гатчинского зверинца и ремиза для устройства резерва Зоосада и питомников северных животных [8, л. 2 об.]. Вопрос о расширении границ Зоосада неоднократно возбуждался также Откомхозом перед Губисполкомом, но там был вскоре отклонён. На заседании президиума Петрогубисполкома в дек. 1922 г. было решено оставить без изменений дореволюционные границы Зоосада и бывшего Народного дома с садом [8, л. 87; 3].

На территории Зоосада находились с дореволюционного времени здания театров, которые теперь нужно было сдать серьёзной труппе. С июня 1922 г. в одном из них стала выступать украинская труппа, но интерес к украинским пьесам, которые игрались на украинском языке, был невелик, поэтому посещаемость театра была незначительна [5, с. 168]. К тому же украин-

ская группа часто выступала на других площадках. На почве сдачи театра в аренду у Зоосада возник конфликт с Откомхозом, который считал, что вся аренда должна проходить через его Арендную часть. Когда выяснилось, что украинская группа не выгодна как арендатор, в Арендной части решили расторгнуть с ней договор, поскольку появилась возможность сдать театр драматической труппе актёров петроградских театров. Руководство Зоосада было не согласно с таким решением, поэтому предлагало оставить всех арендаторов театра и в дальнейшем выработать условия аренды совместно [8, л. 1].

На территории Зоосада имелся ещё малый театр, в нём в 1920 – 21 гг. проводились популярные лекции по зоологии, о путешествиях. Лекции хорошо посещались, иногда собирали до 300 слушателей. В 1922 г. из-за тяжёлого положения от лекций пришлось отказаться [10, л. 106]. В будущем предполагалось использовать малый театр для устройства в нем киносеансов с дивертисментом, в котором могут участвовать дрессировщики Зоосада со своими животными [6, с. 251].

Для увеличения посещаемости в Зоосаде с середины лета 1922 г. устраивались детские праздники с оркестром, играми, с катанием на пони, ослике и верблюде. Праздники пользовались таким большим успехом, что и другие сады города (Таврический, Летний, Народного дома) стали организовывать подобные. Но другим садам соперничать с Зоосадом было трудно, поскольку здесь детей привлекала также возможность посмотреть на животных [5, с. 167]. Катание на животных предлагал Зоосад и раньше, но теперь это было превращено в праздники. В заключении их «дети выстраивались колоннами, с оркестром во главе, с флагами и флажками, выходили в парк и снова возвращались в Сад» [10, л. 107]. О значительных доходах, получаемых от этих мероприятий Зоосадом, уже говорилось.

Все послереволюционные годы посещаемость Зоосада была велика. Если годовая посещаемость Ботанического сада исчислялась 40 – 50 тыс., Зоологического музея – 10 – 15 тыс. человек, то Зоосада в лучший год (1920) доходила до 225 тыс. человек [5, с. 167]. Это составляет почти одну треть всего населения Петрограда в тот год (722 тыс. человек), что говорит о действительно большой популярности Зоосада. Правда, в 1922 г. посещаемость заметно упала – лишь 85 тыс., но в отчётах объясняется это тем, что в летние месяцы все выходные и праздники были дождливыми, а также отсутствие трамваев в выходные дни в первую половину лета сократило число желающих посетить Зоосад. Свою роль здесь могло сыграть и отсутствие буфета, существующий буфет обслуживал посетителей театра и открывался поздно [5, с. 167]. Но все же этих причин явно недостаточно для объяснения такого резкого сокращения посещений. Зоосад принимал меры для увеличения числа посетителей, даже если это не приносило дополнительного дохода. Так, по понедельникам вход в Зоосад был бесплатным для экскурсантов, а в 1923 г. по воскресеньям Зоосад был открыт для посетителей с 11 ч. утра до 9 ч. вечера, о чем сообщалось в газете [4].

В 1923 г. посещаемость значительно увеличилась – до 154 тыс. Отсюда в отчёте делается вывод, что «интерес к этому полезнейшему учреждению города не уменьшился и что всякая попытка улучшить его и обогатить Зоосад будет принята населением с благодарностью» [6, с. 251].

Таковы основные изменения, произошедшие с Зоосадом за первые годы существования его как государственного заведения. В судьбе Петроградского Зоосада отражается история городского хозяйства послереволюционных лет. После трудных лет военного коммунизма и ещё более трудного перехода к НЭПу жизнь Зоосада налаживается по мере развития НЭПа. Это улучшение положения Зоосада связано с поступлением его в Откомхоз, потому что тогда не существовало другого ведомства, которое могло бы содержать его. Откомхоз обеспечивал материальную основу существования Зоосада, но при этом получил право вмешиваться в его деятельность, что стало причиной многих конфликтов.

Популярность Зоосада среди населения зависела от самого характера заведения и большой самоотверженной работы в сложных условиях персонала Зоосада. После национализации была изменена концепция деятельности Зоосада – из увеселительного заведения, которое должно приносить доход, он становится культурно-просветительным. Это соответствовало культурной политике советской власти.

Зоосад играл большую роль в организации досуга населения и приобщения его к культуре в 1920-е гг. Тем самым Зоосад выполнял жизненно важную функцию социализации широких слоёв городского населения.

Литература

1. Вопросы коммунального хозяйства. – 1924. – № 3. – С. 121 – 127.
2. Денисенко, Е.Е. От зверинцев к зоопарку [Текст] / Е.Е. Денисенко. – М. : Молодая гвардия, 2003. – 385 с.
3. Красная газета. – 1922 г. – 29 нояб. (Веч. вып.).
4. Красная газета. – 1923. – 18 нояб. (Веч. вып.).
5. Петрогуботкомхоз в 1922 г. (Отчётные данные) [Текст] / Петрогуботкомхоз. – Пг., 1923 (март). – 269 с.
6. Петрогуботкомхоз в 1923 г. (Отчётные данные) [Текст] / Петрогуботкомхоз. – Пг., 1926. – 302 с.
7. ЦГА СПб. Ф. 3178. Оп. 31. Д. 5.
8. ЦГА СПб. Ф. 3183. Оп. 1. Д. 19.
9. ЦГА СПб. Ф. 3183. Оп. 1. Д. 31.
10. ЦГА СПб. Ф. 3183. Оп. 1. Д. 33.
11. ЦГА СПб. Ф. 3183. Оп. 1. Д. 41.
12. ЦГА СПб. Ф. 3183. Оп. 1. Д. 83.
13. ЦГА СПб. Ф. 9590. Оп. 1. Д. 31.

ББК 63.3+66.2(5Кит.)
УДК 327(510)

Ю.П. ГОРЯИНА

J.P. GORYAINA

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ИМИДЖА КИТАЯ

NATIONAL IDENTITY AS A BASIS FOR CHINA'S
IMAGE FORMATION

В статье рассматривается понятие «национальная идентичность», его соотношение с понятием «имидж страны». Анализируются источники формирования китайской национальной идентичности, её особенности и способы проявления в имидже современного Китая. В качестве примера успешной работы по формированию имиджа, построенного на основе национальной идентичности, выступает опыт КНР.

The article considers the national identity definition, its correlation with country's image. The issues under discussion are sources of Chinese national identity's formation, its specifics and main features in the building of China's image. China's experience is analyzed as an example of successful image formation based on the national identity.

Ключевые слова: имидж страны, национальная идентичность, история Китая, КНР.

Key words: country image, national identity, history of China, the People's Republic of China.

По историческим меркам Китай ещё недавно был отсталой, полукOLONиальной периферией. В XIX в. – первой половине XX в. западные страны и Япония неоднократно вторгались в Поднебесную, навязывая ей неравноправные договоры и извлекая политическую выгоду из своего военного и экономического превосходства. Проникнув в Китай, европейцы предприняли попытки создать новую национальную идентичность. В результате сложился образ «спящей державы» и «обширного рынка сбыта», а затем – «наглухо закрытой» страны.

В настоящее время Китай превратился в мощное, влиятельное, закрепившее за собой лидерские позиции по многим направлениям и продолжающее набирать мощь государство, претендующее на роль будущей сверхдержавы XXI века. Китай сформировал новую идентичность, которая через столетие позволила ему выйти на передовые рубежи мирового прогресса. По мере расширения и углубления контактов с миром, и как следствие постепенной открытости менялся образ КНР, приобретая новые акценты.

Вопросы национальной идентичности и формирование имиджа страны тесно взаимосвязаны. По сути, идентичность – представление государства о самом себе и положении среди других государств (самоимидж) – конструкция многоуровневая, и её можно рассматривать как составной корректируемый компонент имиджа.

Национальная идентичность отражает совокупность представлений, на основе которых нация мыслится как некое сообщество «мы», т.е. видение членами группы своего места в мире, в том числе на основе соотношения со «значимыми другими» (государствами или обществами) через оппозицию «мы – они». Национальная идентичность – в разной степени артикулированное, остро и интенсивно переживаемое социумом чувство принадлежности к «своему» миру: самоотождествление с определённой социокультурной средой, её нормами и ценностями; весьма высокая потребность в одобрении своих действий со стороны такой среды и её авторитетов; чувство неотъемле-

мой принадлежности к генетическим, историко-культурным, духовным корням этой среды; ощущение и осознание неразрывной связи своего собственного будущего с перспективами этой среды [7].

Идентичность страны включает в себя:

- «национальную идентичность», которая определяется особенностями географического положения, организацией политической и экономической жизни, культуры и истории, этническим и религиозным составом населения, разделяемыми ценностями и убеждениями;

- статус государства – его положение в межстрановом пространстве, членство в международных организациях, характер отношений с теми или иными международными акторами, перечень ролей, которые государство реализует на мировой арене;

- ситуативные образы – интерпретации национальной идентичности и статуса, которые привносит политическое руководство страны.

Национальная идентичность не возникает внезапно. Её становление есть процесс исторический по сути и многофакторный по структуре.

Кратко определим *источники формирования китайской национальной идентичности и основные черты её проявления*:

1. *Имперское прошлое и принцип «срединности»*. Древнейшее государственное образование на территории современного Китая возникло примерно в 1500 г. до н.э. Китай всегда ощущал себя страной, находящейся в центре мироздания. Иероглиф «Чжун» переводится как «центр, середина, средоточие». В ходе многовекового династического развития появилось и прочно укоренилось понятие Чжунго (Срединное государство). Чжунго жэнь (человек Срединного государства) стало одним из основных этнических самоопределений китайцев. «Иностранец» по-китайски вайго жэнь (человек государства из вне). Эти понятия в сознании китайского народа четко делят людей на «своих», членов большой китайской семьи, и «чужих». В настоящее время по отношению к Китаю выступают разнообразные типы «других»: «реальные другие»: США, Запад, Россия, соседние государства, региональные и международные организации; «исторические другие»: социалистический лагерь, капиталистический лагерь; «цивилизационные другие»: западная цивилизация, православная цивилизация, мусульманская цивилизация [1, с. 52].

На протяжении нескольких тысячелетий Китай был «вселенной в себе». Все, что за барьерами, было внешним, «варварским». Все, что внутри, в центре – китайским. Принцип «срединности» просматривается в религиозных этиках китайского народа, в национальном менталитете, в политике государства. Имперское прошлое Китая является предметом особой гордости, продолжая играть важную роль в формировании мировоззрения нации. Чтобы понять приверженность китайцев к их традиционной государственности, следует принять во внимание тот факт, что ранее власть в Поднебесной имела религиозный и моральный смысл: всеобщее сотрудничество, безоговорочное соблюдение ритуала, выступление чиновника в роли национального героя.

2. *Философия и религия*. В Китае распространены различные учения, каждое внесло свой вклад в дело формирования национальной идентичности.

Конфуцианство даровало китайцам семью как прообраз всей общественной организации. Лояльность к правителю, сыновья почтительность к отцу, традиционность, по мнению китайцев, есть основа гармоничного социального устройства. Его основание – соблюдение этических правил каждым человеком, а вершина – единое государство, государство просвещения и мудрости.

Конфуцианство, которое оказывало и продолжает оказывать существенное влияние на национальную идентичность Китая, делает акцент на гармонии (равновесии) между всеми слоями общества, внутренним и внешним миром, обществом и природой. Мир и развитие на международной арене

возможны лишь тогда, когда каждая страна имеет шанс развиваться своим путём, опираясь на собственные культурно-исторические традиции. На основе этих идей сформировались традиции добрососедства китайской внешней политики и позиция многополярного мира.

Буддийский вариант мироустройства незначительно отличен от понятия лидерства в конфуцианстве и мало пересматривает идею милосердной отцовской власти. Буддизм учит, что человек, находящийся наверху, заслужил своё положение достойным поведением в предыдущей жизни.

Даосизм выступает против всякого насилия над человеческой личностью, основная идея – установление мира, где все живущие равны между собой.

Принцип равновесия, лежащий в основе конфуцианства и даосизма – основных идеологических направлений Китая, в прошлом тормозил технологическое, экономическое и социальное развитие китайского общества и обусловил его временное отставание от европейской цивилизации. Однако именно эта идеология обеспечивает в настоящее время устойчивость международного положения и эффективность внутренней и внешней политики государства. Достижение жизненных целей посредством стремления к гармонии и равновесию в человеческих отношениях всегда признавалось высшей ценностью. Этот принцип проявляется в том, что с одной стороны, общественно-политический строй Китая в целом не изменяется на протяжении всей истории, с другой стороны, КНР – это страна, динамично развивающаяся, разумно и эффективно реагирующая на проблемы и задачи времени.

Важно, что во всем культурном многообразии сохраняются единые принципы, которые признаются всеми жителями Поднебесной и связывают воедино её культуру. Одновременно, при едином политическом управлении центральные правительства всех династий не вмешивались в многообразие социальных, экономических и культурных особенностей развития различных частей страны. Иными словами, стремились лишь к политическому объединению, а не гомогенности в культурном отношении. Эта традиция позволяет вполне совместить два направления: отдельную самоидентификацию (семейную, языковую, религиозную, местную, этническую, национальную) и высшую «Поднебесную» идентификацию, что в конечном счёте приводит к огромной силе сцепления внутри государства.

3. *Китайский менталитет и культура.* Коллективизм, патриотизм, гордость за успехи своей страны и память о великом предназначении народа являются характерными для китайской нации. Немалое значение здесь имеет географический фактор, обширность территории, которая способствует формированию чувства собственной значимости, самоидентификации граждан великой державы. Когда китайцы размышляют об идентичности, они называют такие понятия, как: древнейшая цивилизация, Срединная империя, Великая китайская стена, китайский язык; и такие исторические личности, как: император Цинь Шихуан, Конфуций, Мао Цзэдун, Дэн Сяопин, Чжоу Эньлай*.

Коллективистский тип китайской культуры предполагает превалирование интересов общества над интересами индивида. Общественная сознательность людей в Китае достаточно высокая. Любая организация, любое сообщество автоматически устраивается как семья. По этой же причине у китайцев явно выражено высокое уважение к социальному статусу, издревле почитание старших культивируется не только в семье, но и в социальных отношениях.

Китайской цивилизации, сформировавшейся на основе конфуцианства, присущи длительность и непрерывность развития, многообразие, уникальное сочетание консервативной замкнутости с толерантностью к иным культурам и традициям. Из-за идеологических ограничений изолированность Китая от мировой системы в течение долгого времени привела к интравертированному менталитету.

*По данным полевых исследований в Китае, сентябрь 2010 г.

Любое государство стремится сохранить свою культурную и историческую идентичность в условиях глобализации. К КНР это относится даже в большей степени, чем к другим государствам, прежде всего, в силу уникальности её истории, территории и численности населения. Современный Китай заметно «вестернизируется», что отражается как в обыденной жизни китайцев, так и во внешнеполитической деятельности. Тем не менее, за всеми модными нововведениями, перенятыми от Запада, чувствуется дух многовековых культурных традиций. Китайцы не спешат с ними расставаться, скорее наоборот – они всё ассимилируют и китаизируют.

Национальная культура воспринимается в Китае как инструмент сохранения национальной идентичности в условиях глобализации, обеспечивающий защиту от нежелательного внешнего проникновения. В КНР находят отклик идеи диалога цивилизаций, взаимообогащение культур и систем ценностей, а к попыткам унифицировать ценности, культуру, поведенческие установки различных народов в соответствии с западными стандартами здесь относятся отрицательно. В Пекине не скрывают, что рассматривают попытки Запада противить китайскому населению свою идеологию, как циничное стремление ослабить КНР, подорвать морально политическое единство общества – связующую силу китайского патриотизма. Китайцы очень дорожат своей независимостью и самостоятельностью, поэтому они проявляют высокую осторожность и избирательность. Так, в Китае выведен из обращения термин «духовное загрязнение», вызывавший острое неприятие на Западе, но установка на противодействие этому явлению сохранилась [2, с. 124].

Среди американских аналитиков продолжают существовать опасения относительно того, что в Китае ожил менталитет Среднего Царства, в котором представители Запада видятся как варвары, поэтому китайские лидеры обратились к национализму, чтобы укрепить дисциплину и поддержать политический режим. Для Китая характерна уверенность в себе и стремление преодолеть исторические препятствия на пути к национальному возвышению. Антизападничество и антиамериканизм становится частью национального самоутверждения и даже самосознания. У руководителей и интеллектуалов Китая складывается мнение, что после «благожелательности Запада» 70 – 80-х гг. в дальнейшем мир посуровел в отношении Китая. В будущем Китай сам защитит себя после двухсот лет унижений. Дэн Сяопин был своего рода гарантом китайской сдержанности, после него сторонники «концепции самоутверждения» получают новый шанс [5, с. 17].

Однако официальное китайское руководство видит необходимость предотвращения угрозы распространения в идеологии идеи эксклюзивности и использования её в качестве обоснования антизападной ориентации и изоляции как основы национального единства и идентичности.

После образования КНР можно выделить три основных *направления в изменении* китайской национальной идентичности:

1. В сфере государственных интересов Китай ставит развитие своей национальной экономики на первое место, построение общества «малого благополучия» или «скромного достатка» (конфуцианское понятие «сяокан»), а затем достижение уровня общества зажиточности («фуюй»).

2. В первые годы после образования КНР страна принадлежала к социалистическому лагерю и поддерживала антиимпериалистическую борьбу как в политической, так в экономической и военной областях. Переориентация идентичности на «развивающееся социалистическое государство с рыночной экономикой» даёт возможность современному Китаю успешно интегрироваться в мировое сообщество и позволяет благоприятно выстраивать независимую внешнюю политику.

3. Участие Китая в делах мирового сообщества усиливает его национальную идентичность. Китай придаёт большое значение политическим консультациям в ШОС и АСЕАН, активизирует диалоги по вопросам безопасности, стимулирует экономическое сотрудничество, играя важную роль

в укреплении мира и стабильности в АТР. По мере того, как глобализация становится важнейшей тенденцией международных отношений, китайское правительство подчёркивает свою азиатско-тихоокеанскую идентичность, укрепляя отношения добрососедства и дружбы с сопредельными странами.

В КНР понимают, что сильная национальная идентичность способствует созданию благоприятного имиджа страны, в то время как слабая, «размытая» – не даёт основы, на которой можно выстроить имидж. Во-первых, национальная идентичность определяет то, как общественность страны будет воспринимать внутреннюю и внешнюю политику своего государства, как она будет оценивать результаты проводимых реформ, оказывать ли поддержку и проявлять лояльность к действиям руководства страны, как будут интерпретировать политическую ситуацию внутри страны. Во-вторых, она влияет на принятие политических решений на международной арене. Сильная национальная идентичность часто способна обеспечить государство дополнительными ресурсами для мобилизации необходимой социальной поддержки.

С другой стороны, конструирование имиджа отражает и укрепляет национальную идентичность; помогает обосновать политику государства, легитимизирует её в глазах граждан; является ориентиром развития страны и соответствует складывающимся в обществе представлениям о своём государстве, политическом режиме, статусе в мире.

Государственная программа моделирования образа КНР обусловлена заинтересованностью китайского правительства в создании положительных представлений о стране, стремлением к укреплению национальной идентичности.

Процесс формирования имиджа в Китае строго контролируется. В ЦК КПК функционирует специальный отдел, который тщательно следит за содержанием информационного потока. Отсюда в СМИ регулярно направляются установочные материалы и запретительные директивы. Жёсткие ограничения касаются, в основном, политических тем. Публикации по экономическим вопросам более либеральны. Интернет также является мощным пропагандистским инструментом, находящимся под контролем государства, а не свободным от ограничений информационным источником.

По данным официальных правительственных изданий: *The Peking Review* (позднее переименованный в *Beijing Review*) и *Government Work Reports* – в последние 40 с небольшим лет существовали следующие виды имиджа государства: «миролюбивая страна», «жертва иностранной агрессии», «социалистическая страна», «бастион революции», «страна-сторонник антигегемонии», «развивающаяся страна», «крупная держава», «страна, открытая для международного сотрудничества», «автономно существующая страна». За период реформ правительство пересмотрело варианты имиджей эпохи Мао («социалистическая страна» и «бастион революции») [8, с. 52]. Теперь акцент делается на понятия: «страна, открытая для международного сотрудничества» и «крупная держава».

Нынешний образ Китая, опирающийся на национальную идентичность, проявляется в достижении гармонии интересов государства и народа, социально-политической стабильности общества, где «человек – основа всего» [3]. Лозунг «гармоничного общества» вместе с обещаниями решить накопившиеся социальные проблемы призван повысить популярность правящей партии среди народа и улучшить внутренний образ страны. Китайские политики хорошо понимают, что внутренняя и внешняя политическая стабильность для КНР является абсолютно необходимым условием её успешного развития. Стремление к такой стабильности и определяло до последнего времени усилия по формированию имиджа Китая.

Колоссальный исторический и культурный фундамент великой империи, являвшейся колыбелью древнейшей цивилизации, даёт китайцам основания, во-первых, для национальной гордости, рождает настроения исторического превосходства и «особенности» Китая; во-вторых, служит базой

желания возродить былое могущество страны; в-третьих, порождает надежды на геополитический реванш, в результате которого КНР станет сверхдержавой. По мнению В.И. Шабалина, эта триада является фундаментом политики Пекина, основным компонентом китайского менталитета [4, с. 23]. Это в значительной степени влияет на национальную идентичность современного Китая, и диктует особенности формирования внешнего и внутреннего имиджа страны. Собственно, именно компенсация за поправное в середине XIX века национальное достоинство может объяснить столь мощный единый порыв всего китайского населения в участии формирования нового Китая.

Подводя итог, можно сказать, что в последние десятилетия при формировании своего имиджа Китай продолжал опираться на представления о национальной идентичности. Однако она претерпела ряд изменений, связанных с новыми задачами, стоящими перед страной.

В качестве основных характерных черт национальной идентичности Китая можно выделить следующие:

- имперское прошлое;
- мощная историческая память;
- принцип «срединности»;
- достижение гармонии и равновесия с окружающим миром;
- конфуцианское мировоззрение единения без унификации;
- древность и глубинность национальной китайской культуры и др.

Сами китайцы считают, что их национальная идентичность претерпевает небывалые изменения: по их мнению, Китай во многом утратил «своеобразие» и «уникальность». При этом он стал государством более динамичным, стабильным и внушающим доверии [6, с. 15]. Соответственно, благоприятный внутренний образ КНР важен как с точки зрения самоидентификации, так и для реализации дальнейших планов развития в любой сфере жизнедеятельности. Китайцы говорят: «кто имеет образ, к тому придёт благополучие».

Литература

1. Ван Цюнь. Влияние социокультурных особенностей Китая и России на российско-китайские отношения [Текст] : дис. ... канд. полит. наук / Цюнь Ван. – М., 2007. – 179 с.
2. Олисов, И. Китай в мировых процессах [Текст] / И. Олисов // Международная жизнь. – 2002. – № 3. – С. 116 – 125.
3. Салицкий, А.И. Куда движется Китай? О последнем съезде КПК и перспективах социализма / А.И. Салицкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/kuda_dvizhetsa_kitaj_o_poslednem_sjezde_kpk_i_perspektivah_socializma_2007-12-15.htm.
4. Шабалин, В.И. Завтра будет дуть завтрашний ветер. Разговор о Времени [Текст] / В.И. Шабалин. – М. : ИД Форум, 2011. – 560 с.
5. Halloran R. The Rising East [Text] / R. Halloran // Foreign Policy. – 1996. – Spring. – P. 3 – 21.
6. Ramo Joshua Cooper. Brand China [Electronic resource] / Joshua Cooper Ramo. – London : The Foreign Policy Centre, 2007. – 49 p. – Режим доступа : <http://fpc.org.uk/fsblob/827.pdf>.
7. Tsygankov, A.P. Pathways after Empire. National Identity and Foreign Economic Policy in the Post-Soviet World [Text] / A.P. Tsygankov. – New York : Rowman & Littlefield Publisher Inc., 2001. – 236 p. – Режим доступа : http://bss.sfsu.edu/tsygankov/Research/PEBook.htm#_edn21.
8. Wang Hongying. National Image Building and Chinese Foreign Policy [Text] / Hongying Wang // China: an International Journal. – 2003. – Vol. 1. – № 1. – P. 46 – 72.

ББК 75.00
УДК 796.015.6

Р.М. ГИМАЗОВ

R.M. GIMAZOV

**ХАРАКТЕРИСТИКИ КОСВЕННОГО ПОКАЗАТЕЛЯ
ФОНОВОГО НАПРЯЖЕНИЯ
СКЕЛЕТНЫХ МЫШЦ ПОЗВОНОЧНИКА
У СПОРТСМЕНОВ**

**THE CHARACTERISTICS
OF THE INDIRECT INDICATORS
OF THE BACKGROUND VOLTAGE SKELETAL MUSCLES
OF THE SPINE OF THE ATHLETES**

Проведён анализ экспериментальных данных с целью раскрытия характеристик косвенного показателя фонового напряжения позвоночных мышц у спортсменов после физической нагрузки в процессе спортивной тренировки. В статье исследуются показатели мышечного тонуса скелетных мышц, которые определяются по косвенному признаку: по изменению роста спортсмена до и после занятия физическими упражнениями.

The analysis of the experimental data for the disclosure of the characteristics of the indirect indicators of the background voltage vertebrates muscles of the athletes after physical load in the process of sports training. This article investigates the performance of the muscle tone of skeletal muscles. The change of growth of the sportsman before and after physical exercise: is an indicator of muscle tone.

Ключевые слова: учение Н.А. Бернштейна, биомеханические методы измерения роста человека, показатель мышечного тонуса.

Key words: doctrine NA Bernstein, biomechanical methods to measure human growth, rate of muscle tone.

Введение. В практике физической культуры и спорта остро стоит проблема определения реакции организма человека на физическую нагрузку. Большинству спортивных педагогов (тренеров) недоступны методики, которые помогут определить уровень физиологической реакции организма, потому что они (методики) обязательно используют приборы либо специализированное оборудование, что ограничивает их широкое применение [4; 8]. Причины известны – это может быть дороговизна приборов, либо недостаточный уровень их распространения, либо сложность их применения в учебно-тренировочном процессе или неспособность тренера применять эти методики. Большое распространение получила методика контроля реакции сердечно-сосудистой системы человека в силу её разработанности и опыта применения в физкультурно-спортивной практике [5; 6]. Но педагогов всегда интересовала и другая сторона названной проблемы – адаптация нервно-мышечной системы к физическим нагрузкам [7]. Освоение и совершенствование двигательных навыков спортсменами всегда стоят в ряду наиважнейших задач в тренировочном процессе. Одним из аспектов этой проблемы выступает определение фонового напряжения поперечнополосатых мышц.

Фоновое напряжение (мышечный тонус) играет важную роль в согласованной работе мышц-синергистов, агонистов и антагонистов. Сложнейшая координация уровней нервной системы (миллиарды нервных клеток) между

собой при управлении мышечным аппаратом (всего лишь несколько сотен скелетных мышц) создаёт значительную трудность, прежде всего для самих мышц. Для того чтобы мышцам адекватно реагировать на управляющие сигналы мозга им самим требуется исходное оптимальное состояние, которое характеризуется мышечным тонусом.

В своём исследовании мы опирались на нейрофизиологическую концепцию Н.А. Бернштейна об уровне организации регулирования движений, согласно которой управление нервной системой мышечного тонуса осуществляется на нижнем, бессознательном, уровне А [1, с. 247 - 249].

Цель исследования. Целью данной работы является раскрытие характеристик косвенного показателя фонового напряжения позвоночных мышц у спортсменов после физической нагрузки в процессе спортивной тренировки.

Материал и методы исследования. Методы исследований. В работе использовалась методика регистрации биомеханических характеристик состояния позвоночника у спортсменов до и после спортивной тренировки.

В качестве параметра управления поперечнополосатыми мышцами руброспинальным уровнем нервной системы человека рассматривались: обобщённый показатель разности роста человека стоя в расслабленном состоянии (А) и стоя, вытягиваясь головой максимально вверх без отрыва стоп от опоры (В) до и после занятия (С и Д соответственно) $L_1=|AB|$ и $L_2=|CD|$ (см); показатели разности роста детей в двух состояниях до и после занятия $L_3=|ВД|$ и $L_4=|AC|$ (см) (рис. 1).

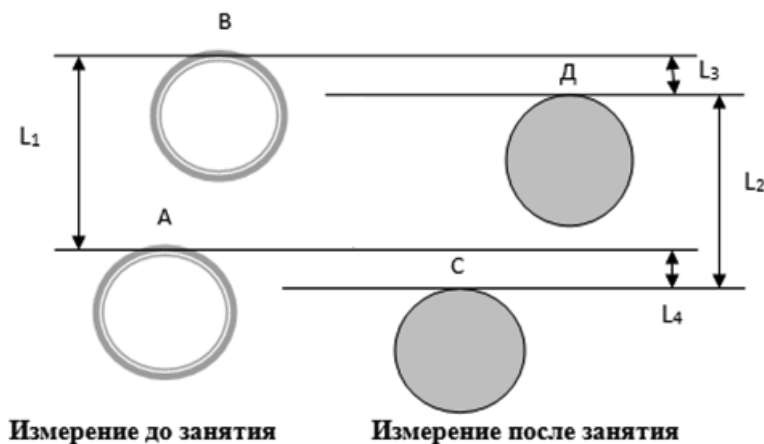


Рис. 1. Измеряемые показатели разности роста человека

В исследовании применялись показатели радиуса дуги (см) и длины хорды дуги (см) трёх отделов позвоночника C1-C7, C7-Th12, Th12-L5 для расчёта индекса позвоночника Дельмаса (A. Delmas) (в %) в сагиттальной плоскости. Он выражает соотношение между длиной и высотой позвоночника. У позвоночника с нормальными изгибами индекс находится в пределах 94 - 96%. Позвоночник с выраженными изгибами (динамический тип) имеет индекс менее 94%, а со сглаженными (статический тип) более 96%.

В исследовании принимали участие 6 студентов-волейболистов 18 - 19-летнего возраста, имеющие 1 спортивный разряд и звания «кмс» и 4 пловца 2 - 3 взрослого разряда 1993 - 1994 годов рождения.

Результаты исследования и их обсуждение. Контроль подвижности позвоночника обеспечивают связки и значительное количество мышц, непосредственно прикрепляющихся к телам, дугам и отросткам позвонков.

Анатомически к позвонкам прикрепляются латерально-позвоночные мышцы и задние мышцы туловища, состоящие из трёх слоёв. К глубокому слою относятся поперечно-остистая, межостистая, остистая, длинная грудная мышца, позадочно-рёберная мышца груди. В нижней части туловища все эти мышцы смешиваются, формируя общую мышечную массу поясницы, прикрепляясь к глубокой части толстого сухожильного растяжения, которое поверхностно продолжается в апоневроз широчайшей мышцы спины. Промежуточный слой состоит из задней и нижней зубчатой мышцы. Поверхностный слой состоит из широчайшей мышцы спины и трапецевидной мышцы. Латерально-позвоночные мышцы представлены квадратной мышцей поясницы и поясничной мышцей [9, с. 112 - 114; 10, с. 33 - 34].

В своих исследованиях мы выявили показатель мышечного тонуса, который измеряется как показатель разности роста в двух состояниях (стоя в расслабленном состоянии (А или С) и стойки, вытягиваясь головой максимально вверх без отрыва стоп от опоры (В или Д)) до и после занятия $L_3=|ВД|$ и $L_4=|АС|$ (см) (см. рис. 1). Основным механизмом увеличения длины тела человека, при измерении стоя, вытягиваясь головой вверх, является сокращение мышц окружающих позвоночник. Karandji A.I. в своей работе [9, с. 130] указывает, что уплощение позвоночных изгибов, называемое «стеничным», берет своё начало на уровне таза. Сокращение околопозвоночных мышц осуществляет тягу верхних поясничных позвонков назад, уплощение грудного кифоза – при действии задних мышц туловища. Похожим образом происходит уплощение шейного лордоза при действии околопозвоночных мышц. В целом при уплощении изгибов позвоночника происходит удлинение позвоночника на 1 - 3 см и незначительно увеличивается индекс Дельмаса. На рисунке 2 представлены типичные трансформации изгибов позвоночного столба при измерении роста в исследуемых двух состояниях.

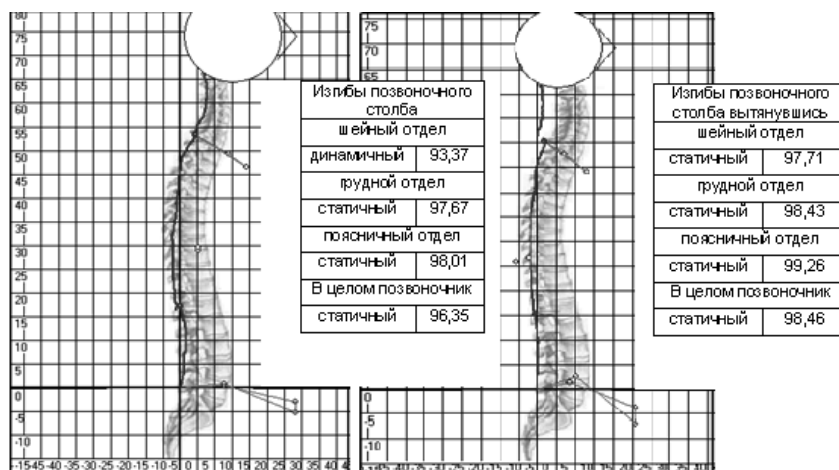


Рис. 2. Изгибы позвоночника здорового студента 19 летнего возраста в сагиттальной плоскости, измеренных на оборудовании «МБН-Сканер» в двух состояниях – расслабленном (слева) и вытянувшись вверх (справа)

Расчёт индекса Дельмаса [3] показал, что в шейном отделе позвоночника он увеличился на 4,34 пункта и достиг значения 97,71%; грудном – на 0,76 (стал 98,43%); поясничном – на 1,25 (стал 99,26%). А в целом индекс Дельмаса в «спокойном» состоянии был 96,35 пункта, в «напряжённом» – 98,46%. Обобщённый показатель мышечного тонуса равнялся 1,4 см, т.е. разница роста между измерением в спокойном и напряжённом состоянии составила эту величину.

Значительное увеличение длины позвоночника до 3 см возможно лишь при сокращении крупных и средних мышц спины. Анатомически – это промежуточный и поверхностный слой [9]. В предыдущих исследованиях мы уже показали, что при физическом утомлении происходит укорочение межпозвоночного расстояния [2]. Тем самым, выраженность утомления промежуточного и поверхностного слоя околопозвоночных мышц после физической нагрузки не позволяет человеку демонстрировать «полноценное» уплощение позвоночных изгибов (увеличение длины позвоночника) и его можно выразить через показатель мышечного тонуса $L_3=|ВД|$ (см. рис. 1). Чем больше этот показатель, тем более выраженное утомление крупных и средних мышц произошло у спортсмена после нагрузки.

Известно, что между двумя позвонками образуется до шести степеней свободы: сгибание-разгибание, наклон в каждую сторону, сагиттальное скольжение, поперечное скольжение, вращение вправо, вращение влево [9, с. 38 - 40]. Благодаря пульпозному ядру между телами позвонков, позвоночник в целом обладает огромным количеством степеней свободы. Статическую устойчивость ему придают короткие связки и околопозвоночные мышцы глубокого слоя. Так как выраженное утомление развивает длительное укорочение мышц, их неспособность к полному расслаблению (явление контрактуры мышц), то при физическом утомлении естественные изгибы позвоночника в спокойном, расслабленном состоянии не могут увеличиться и его можно выразить через показатель мышечного тонуса $L_4=|АС|$ (см. рис. 1). Чем меньше этот показатель, тем более выраженное утомление коротких мышц происходит у спортсмена после физической нагрузки.

Известно, что реакции организма на физические нагрузки носят индивидуальный характер. Показатель мышечного тонуса подтверждает указанную тенденцию (табл. 1).

Таблица 1

Результаты измерения показателя мышечного тонуса, измеренного после одного занятия у студентов-волейболистов 1 разряда и звания «кмс» и у пловцов 2 - 3 взрослого разряда

Спортсмены	Измерение до занятия		Измерение после занятия		Показатель мышечного тонуса	
	Рост в расслабленном состоянии	Рост, вытянувшись вверх	Рост в расслабленном состоянии	Рост, вытянувшись вверх	L_4	L_3
Волейболисты						
Ф-о	185	187,3	184,2	187,1	0,8	0,2
Л-в	186,2	187,6	184	185,6	2,2	2
Б-р	183	186,1	182,5	186,2	0,5	-0,1
Р-й	189,8	191	188,7	190,5	1,1	0,5
М-н	196,7	199,3	195,5	198	1,2	1,3
П-в	196,5	201	195	200,5	1,5	0,5
Пловцы						
А-о	168,5	170,5	167,5	169,5	1	1
К-в	181,5	182,5	179	181,5	2,5	1
О-к	178	180	178	179	0	1
С-й	165,5	166,5	165	167	0,5	-0,5

Из таблицы 1 мы видим, что выраженный характер индивидуальности показателя мышечного тонуса присущ спортсменам-волейболистам. Разные по характеру двигательные действия тактического характера у волейболи-

стов обеспечивают высокую вариативность показателя мышечного тонуса и $L_4(x_{cp} \pm \sigma, 1,21 \pm 0,591 \text{ см})$, и $L_3(x_{cp} \pm \sigma, 0,73 \pm 0,776 \text{ см})$. У пловцов же, более однородная картина наблюдается в показателе $L_3(x_{cp} \pm \sigma, 0,6 \pm 0,75)$, что обеспечивается единым планом двигательных заданий, который регламентирует внешнюю нагрузку. Но физиологическая реакция коротких околопозвоночных мышц спины у пловцов строго индивидуальна ($1 \pm 1,08 \text{ см}$).

Выводы. Показатель мышечного тонуса поперечнополосатых мышц, окружающих позвоночник, отражает реакции организма на физические нагрузки. Показатель мышечного тонуса чётко выявляет индивидуальность физиологической реакции организма спортсмена на равную физическую нагрузку. Показатель мышечного тонуса может охарактеризовать утомление двух групп мышц – средних и крупных мышц с одной стороны, и коротких околопозвоночных мышц с другой стороны.

Литература

1. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды [Текст] / Н.А. Бернштейн ; под ред. В.П. Зинченко. – 3-е изд., стер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 688 с.
2. Гимазов, Р.М. Показатель мышечного тонуса для характеристики физиологической нагрузки на организм детей дошкольного возраста при обучении плаванию [Электронный ресурс] / Р.М. Гимазов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа : www.science-education.ru/102-5789.
3. Гимазов, Р.М. Биомеханические показатели руброспинального уровня управления движениями (по классификации Н.А. Бернштейна) [Текст] / Р.М. Гимазов, Г.А. Булатова // В мире научных открытий. – Красноярск : НИЦ. – 2011. – № 5 (Проблемы науки и образования). – С. 84 – 91.
4. Гимазов, Р.М. Методы анализа пространственной конфигурации осанки школьников в здоровьесберегающем процессе [Текст] / Р.М. Гимазов, Г.А. Булатова // Физическое культура: образование, тренировка, воспитание. – 2009. – № 3. – С. 54 – 57.
5. Говорухина, А.А. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы у юношей призывного возраста в климатических условиях высоких широт [Текст] / А.А. Говорухина [и др.] // Информационный бюллетень «Здоровье населения и среда обитания». – 2012. – № 2 (227). – С. 242.
6. Говорухина, А.А. Соединительно-тканые дисплазии сердца у юношей в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре [Текст] / А.А. Говорухина [и др.] // В мире научных открытий. – 2011. – № 9. – С. 1913 – 1923.
7. Говорухина, А.А. Биоинформационный анализ variability сердечного ритма у спортсменов разной направленности тренировочного процесса в Югре [Текст] / А.А. Говорухина [и др.] // В мире научных открытий. – 2012. – № 1. – С. 62 – 79.
8. Дронь, А.Ю. Биомеханические показатели функционального состояния позвоночника студентов педагогического вуза [Текст] / А.Ю. Дронь [и др.] // Актуальные проблемы физической культуры и здорового образа жизни : сборник статей всерос. науч.-практ. конф. 15 фев. 2008 года / под ред. Н.И. Синявского [и др.]. – Сургут : РИО СурГПУ, 2008. – С. 137 – 138.
9. Капанджи, А.И. Позвоночник: Физиология суставов [Текст] / А.И. Капанджи ; пер. с англ. Е.В. Кишиевского. – М. : Эксмо, 2009. – 344 с.
10. Янда, В. Функциональная диагностика мышц [Текст] / Владимир Янда. – М. : Эксмо, 2010. – С. 33 – 34.

НАУКА ОБРАЗОВАНИЮ

История педагогической мысли

ББК 74.03(3)+87+87.3(0)
УДК 14.01.07+37.01

М.И. МАКАРОВ

**ПРОВИДЕНЦИАЛИСТСКАЯ ИДЕЯ ВОСПИТАНИЯ
В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
XIV – XVI ВЕКОВ**

M.I. MAKAROV

**PROVIDENTIALISTSKY IDEA OF EDUCATION
IN THE WEST EUROPEAN
HUMANISTIC PEDAGOGICAL THOUGHT
XIV – XVI CENTURIES**

В статье рассматривается влияние идеи провиденциализма на западноевропейскую гуманистическую педагогическую мысль XIV – XVI веков. Особое место в статье отводится анализу влияния идеи провиденциализма на педагогические учения Эразма Роттердамского, Хуана Луиса Вивеса, Мартина Лютера и Яна Амоса Коменского.

The article examines the influence of ideas in Western Europe providentialism humanistic pedagogical thought XIV – XVI centuries. A special place is given in the article analyze the impact of ideas on teaching the teachings providentialism Erasmus, Juan Luis Vives, Martin Luther and John Amos Comenius.

Ключевые слова: идея провиденциализма, провиденциалистская идея воспитания, христианские гуманистические педагогические традиции.

Key words: the idea providentialism, providentialistskaya idea of education, the Christian humanist pedagogical tradition.

В XIV – XVI веках в Западной Европе произошёл синтез античной традиции с присущей ей культом гражданской свободы рационального человека со средневековой религиозной традицией, связываемой с врождённой предзаданностью. В результате такого синтеза возник феномен ценности самобытной неповторимости человека и его права на независимость и свободу. Именно эта свобода открыла человеку других людей и его самого, привела к прорыву к реалиям и сверхреалиям, к неисчерпаемой бесконечности божественной жизни. Гуманистический взгляд, сфокусированный на многообразных стремлениях и интересах человека, таким образом, был противопоставлен преобладавшему в средневековой культуре теоцентрическому мировоззрению.

Гуарино Веронезе (1374 – 1460), Витторина да Фельтре (1378 – 1446), Леона Батиста Альберти (1404 – 1472), Эразм Роттердамский (1469 – 1538), Хуан Луис Вивес (1492 – 1540) и другие гуманисты ставили задачу и искали

пути воспитания активной, разумной, образованной, преисполненной гражданского долга, способной к служению обществу и достижению жизненного успеха, а также следующей христианским ценностям личности.

Наиболее ярким и влиятельным гуманистом стал Эразм Роттердамский. Позиция религиозно-христианского просветительства выражалась у Эразма в убеждении, что не природа сама по себе, а целенаправленное воспитание формирует подлинного человека. В двух своих педагогических произведениях – «Речь о достойном воспитании детей для добродетели и наук...» (1529) и «О приличии детских нравов» (1530) – автор проводит идею о том, что никому не дано выбрать себе родителей и родину, но всякий может сам воспитать свои нравы и характер. Растения и животные рождаются и растут, полностью подчиняясь природе, люди же, воздействием разума воспитывая себя, побеждают её. Человек невоспитанный, по тем или иным причинам лишённый регулирующего воздействия разума, предающийся своим страстям и инстинктам, фактически стоит ниже животного. Убеждение в принципиальном равенстве всех людей независимо от их социального положения и в том, что воспитание, выявляя лучшие свойства человеческой природы, придаёт людям подлинное благородство, составляет одно из важнейших просветительских устремлений Эразма Роттердамского.

Эразм Роттердамский максимально придерживался богословского контекста, однако в воззрениях на воспитание на первое место он осторожно, подчёркивая огромную роль божественного промысла, ставил «закон природы», закон, «который глубоко высечен в сердцах всех людей» [4, с. 232]. Этот закон, например, проявлялся в главном воспитательном правиле: не делать людям того, чего не хочешь, чтобы они делали тебе. Педагогическая позиция Эразма Роттердамского определялась представлением о том, что всё, что человек делает, он делает по воле Бога: если творит добро, то лишь потому, что Бог того желает, если творит зло, то лишь потому, что Бог это дозволяет. Эразм утверждает, что всё, что делает человек, он делает по воле Бога, и что без благодати добрые дела невозможны. Свобода человека в этом случае не в возможности делать что желаешь, а в уверенности в своём спасении. Одним словом, мыслитель выводит такие законы, которые методически стимулируют внутреннее и внешнее поведение человека и определяют воспитательный идеал современника Эразма Роттердамского.

Эразм Роттердамский один из первых показал воспитание не только как внешнее содействие Бога и человека, но и как форму становления и развития человека. Он пишет: «Деревья растут сами по себе..., но человеком, думается, становятся не рождаясь, а воспитываясь». И далее он поясняет свою мысль: «Если природа дала тебе сына, то она дала тебе не больше, чем сырой материал. Твоя задача – в чуткую ко всякому воспитанию материю внести лучший дух. Не сделаешь этого – получишь животное; позаботишься – создашь в некоторой мере божественное существо» [4, с. 55]. Определив воспитание как форму развития человека, Эразм поставил судьбу человека в прямую зависимость от него. Он пишет, что вся дальнейшая жизнь человека определяется тем, какое воспитание он получил в детстве. Поэтому пристальное внимание Эразм отводит миру ребёнка, его правильному воспитанию, потому что без него невозможно нормальное развитие человека и его будущее счастье. Эразм пишет: «Даже безмолвным существам дала мать-природа много средств в их естественных отправлениях; но так как божественное провидение из всех существ только человека наделило разумом, то это требует и наибольшего обучения. Поэтому соответствуют действительности слова: первое, второе и третье, что называют основой и главным условием человеческого счастья, является правильное и постоянное воспитание» [3, с. 45].

Эразм постоянно подчёркивает в своём трактате, что воспитание – это не только долг родителей по отношению к ребёнку, но и их долг по отношению к другим людям и к Богу, потому что человек рождается не только для

себя, но и для других людей и для Бога. Эразм напоминает, что физическое рождение есть только рождение тела, духовное же рождение человека происходит в воспитании. Поэтому Эразм в категоричной форме настаивает на том, что воспитание обязательно должно быть семейным и что оно должно продолжаться в семье как можно дольше, потому что именно в семье даётся добротное религиозное, нравственное и умственное воспитание и истинное представление о Боге. Эразм пишет: «Предмет детского наставления состоит во многих частях, из которых как первая, так и особенная есть та, чтоб младый дух занимался семенами благочестия...». Эразм говорил, что поскольку «божественное провидение из всех существ только человека наделило разумом, то это требует и наибольшего воспитания. Поэтому... основой и главным условием человеческого счастья является правильное наставление и постоянное воспитание» [3, с. 50].

Эразм напоминает, что человек рождается духом и родитель должен посвятить себя воспитанию сына, ибо «нельзя, чтобы смертному телу уделяли больше внимания, чем бессмертному духу» [3, с. 97]. Попустительское отношение родителей к воспитанию своих детей Эразм Роттердамский считал тяжким преступлением против души, потому что это преступление против Бога. Но если воспитанием занимается воспитатель, то его задача состоит в том, чтобы с ранних лет воспитать в отроке благочестие и добродетель, помочь увидеть истину. Эразм требовал незамедлительного приобщения родившегося ребёнка к Богу и к воспитанию, ибо человек приходит в мир беспомощным, только с разумом, способным к воспитанию. И если животные ещё могут обходиться без воспитания в силу природных данных, считал мыслитель, то человек без наставления не сможет ни есть, ни ходить, ни разговаривать. Воспитание, по мысли Эразма, определяется божественным провидением, ибо Бог тот, «кто твоего ради спасения, будучи сам превыше всех небес, сошёл на землю, и будучи Богом, не возгнушался быть человеком, дабы сделать тебя подобным Богу» [3, с. 56].

В работе «Воспитание христианского государя» [2, с. 156] Эразм пишет, что основное внимание должно быть направлено на то, чтобы в будущем правителе воспитывалась любовь к Христу, поскольку учение Христа подходит правителю более, нежели какое-либо другое. Эразм стремится воспитать в будущем правителе качества, присущие Богу: высшая сила, высшая истина и высшее благо. И если хотя бы одного из этих качеств не будет у правителя, то это повлечёт огромные бедствия для народа. Такой взгляд на воспитание позволяет Эразму сравнивать правителя с Богом, который в своей деятельности должен подражать Богу.

Эразм взглянул на мир и душу ребёнка и само воспитание через призму божественного промысла и тем самым вернулся в буквальном смысле к раннехристианскому пониманию ребёнка как образу Божию, по сравнению с ветхозаветным средневековым пониманием ребёнка. Заметим, что этот принцип получает затем блестящее развитие у Я.А. Коменского, писавшего, что «дети – живые образы Бога», «что одни лишь малые достойны царства Божия; мало того, они являются наследниками того же царства; лишь тех одних допускает Он к участию в наследстве, кто уподобится малым» [1, с. 202]. Эразм утверждал, что внутренний мир ребёнка – это божественный мир, что ребёнок – в некоторой мере божественное существо. Однако из этого вовсе не следовало, что Эразм обоготворял ребёнка самого по себе, он считал, что человек есть «существо, постоянно утверждающее и сохраняющее себя в воспитании и падающее в пучину животности, как только прекращается воспитание» [4, с. 87]. Между тем, ссылаясь на внутреннее божественное начало в ребёнке, Эразм требовал воспитывать детей, приобщая к Богу, в соответствии с их природой, а также возрастными и индивидуальными особенностями. Поэтому Эразма Роттердамского можно считать одним из основоположников современной педагогики, поскольку именно ему принадлежит современное понимание воспитания.

Влияние идеи провиденциализма выразилось и в педагогических убеждениях крупнейшего учёного гуманиста Хуана Луиса Вивеса. В своём обосновании идей воспитания Вивес исходит из того, что человек является физическим и духовным существом и что заботы человека о душе, существованию которой он обязан Богу, имеют приоритетное место в его жизни. Вивес говорил, поскольку главную трудность для воспитания представляет не тело, а душа, поэтому искать помощь в его осуществлении нужно у Бога, ибо «Бог правит всем миром, а потому в мире нет ни случайности, ни рока», и «это есть закон вселенной» [6, с. 149]. Вивес размышляет, что если человек желает правильной жизни, то он должен повиноваться, покоряться и служить, прежде всего, Богу, а не своим страстям. Вивес, устанавливая зависимость божественного провидения и воспитания, формулирует несколько воспитательных правил, которые можно выразить так: старайся избегать злобы и ссор; не насмехайся над теми, кто попал в беду, но проси Бога, чтобы он избавил тебя от чего-нибудь подобного; будь милосерден к людям, тем снискавай милосердие Бога; первейшее и блаженнейшее дело – любить других, хотя бы тебя и ненавидели; твори добродетель. Таким образом, суть воспитания Вивес определяет так: с людьми отдельный человек должен поступать так, как желает, чтобы поступал с ним Христос.

Основное положение учения Вивеса о воспитании сводится к тому, что он разработал содержание нравственного воспитания, а также его пути и средства – приобщение к Богу. Первым предметом воспитания должна стать религия, потому что ребёнок, прежде всего, должен полюбить Бога, поскольку только он уберёжёт его от зла и заблуждений, поэтому воспитание, которое даётся вначале, должно приобщить ребёнка к истине, к Богу. Человек, убеждает Вивес, должен знать первопричины вещей, то есть стремиться к познанию Бога. В книге «Руководство к благоразумию» Вивес ещё раз обращается к воспитанию с позиций божественного промысла: «Человек состоит из тела и души. Тело имеем мы от земли; душу с небес ниспосланную, Ангелам и Богу подобную во всем, что принадлежит человеку. В теле – красота и сила, и противоположное – безобразие и слабость; в душе – просвещение, и противоположное – невежество, порок». В работе «Об обучении наукам или христианском обучении» Вивес пишет: «Бог имеет главное значение в жизни человека, и потому человек может обойтись без чего угодно, но только не без религии, а потому все науки и искусства – детские игры по сравнению с религией, поскольку Бог создал всё, в том числе и предметы, которые изучают или описывают науки и искусства». Обращаясь к вопросам воспитания, Вивес исходит из представления о Боге, который властвует и управляет всем миром и который всё производит с величайшей премудростью и в пользу добродетели, «будущего спасения человека» [6, с. 151].

В XVI веке на западноевропейскую гуманистическую педагогическую мысль начинают влиять реформационные учения, которые приблизили христианство к человеку, сакцентировав его не на монашеском постриге, а на выполнении людьми своих мирских обязанностей. Деятели Реформации, осознавшие роль воспитания в борьбе за «души и умы» людей, стремились приблизить образование к жизни и охватить им широкие слои населения. Это достаточно быстро понял реформатор и отец протестантизма Мартин Лютер (1497 – 1560). Он указал в одном из первых своих произведений «К христианскому дворянству немецкой нации» на необходимость всеобщего образования и выдвинул программу широкого гуманитарного образования, реализация которой являлась подготовкой людей к духовной и светской жизни.

Педагогические идеи Лютера следует рассматривать в контексте, прежде всего, христианских педагогических традиций, потому что Мартин Лютер с помощью учения Августина и Священного Писания открывает истину, состоящую в том, что со времён Адама человек греховен изначально и не может сам побороть свою греховность без благодати Божьей. Так в протестантско-педагогическом учении Лютера утверждается отсутствие свободы воли человека.

Однако Лютер в уступке католицизму вынужден был частично признать свободу воли, и формально свобода воли, согласно Лютеру, все же существует. Но эта свобода вслед за Августином понимается только как возможность выбора человека между большим и меньшим грехом. В таком контексте оформляется лютеровская программа воспитания и формирования христианина, главной задачей которой является воздействие на внутренний мир воспитуемого и его духовное развитие.

По замыслу Лютера, подобная программа должна была приблизить человека к спасению, а родители и учителя с помощью правил учить праведности, то есть идущему от Бога нравственному поведению. Спасти себя человек может, лишь распознав Божий замысел в отношении себя. Спасение же Лютер видел в подрастающем поколении и христианской вере, полагая, что «... нанести ему [дьяволу] ущерб, больно ужалить его может только молодёжь, которая растёт, познавая Бога, распространяя Божье слово, наставляя других» [5, с. 96]. Таким образом, Лютер понимает спасение как воспитание человека и его способность в области воспитуемости, а значит и его способностей на пути спасения от Божьего гнева.

Важнейшей педагогической задачей Лютер считал воспитательную: он видел главной целью своей реформаторской деятельности формирование активной личности христианина, способной к действию, распознавшего божественный замысел в отношении себя и соответственно ему исполняющего своё признание на радость Богу и на пользу властям и обществу.

Педагогика Мартина Лютера наполнена в своей основе неопровержимой верой в неограниченное человеколюбие Бога, проявляющееся в действии божественного промысла. В этой мысли скрыты, с одной стороны, предпосылки и основания лютеровских провиденциалистских, антропологических и педагогических идей, с другой – глубокие гуманистические смыслы.

Примечательно, что подобные взгляды на воспитание присущи и одному из основоположников педагогической науки – Яну Амосу Коменскому (1592 – 1670), который под человеческой природой понимал «непрестанное воздействие Божественной благодати».

Провиденциалистское понимание человека в педагогической системе Коменского представляет собой, прежде всего, протестантское христианское учение. С протестантскими воззрениями вполне согласуется точка зрения Коменского на нравственные категории: в качестве нравственных ориентиров для него выступает сам Христос, который пострадал за всё человечество, поэтому «... нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего» [1, с. 273].

В основе педагогического учения Коменского лежит представление о человеке, созданном Богом, как последнем, высочайшем и совершеннейшем творении. Человек, в понимании Коменского, составлен из всех основных элементов мира, он есть мир в малом виде, микрокосм. Бог дал одному человеку всё сразу, что дал другим творениям в отдельности: бытие, жизнь, ощущение, разум, а также естественные наклонности – зерно, в котором скрыты начала всех будущих форм и образований. Для этого божественная премудрость заложила в человека семена трёх благ, чтобы он знал все вещи (умственное воспитание), чтобы обладал вещами и собой (нравственное воспитание), чтобы себя и всё направлял к Богу, источнику всех вещей (религиозное воспитание). Таким образом, тот человек совершенен, в котором полно и гармонично выразились три «семена знания», и в таком случае он способен достигнуть своей последней цели – вечного блаженства.

Я.А. Коменский, в отличие от многих религиозных людей до него и после него, признаёт в жажде человека к знаниям божественную природу и даёт новое понимание природы человека. «Под природой мы разумеем не испорченность, присущую нам после падения..., но первое и основное наше состояние, в которое нужно ещё призвать нас, как к первоначалу» [1, с. 28].

Положив в основу цели воспитания, в частности, и своей педагогической системы, в целом, идею природосообразности, Я.А. Коменский опирался главным образом на веру ребёнка в Бога и божественную предзаданность его жизненного пути («учить всех всему, ...что надобно для настоящей и будущей жизни»). Поэтому «по милости Божией, многое делается для того, чтобы учёба сочеталась с игрой и чтобы дети с интересом постигали языки и другие искусства и историю» [1, с. 27]. Из этого фрагмента видна связь с педагогикой Лютера широко известных теоретических аспектов и методических рекомендаций Коменского, изложенных, прежде всего, в сочинениях «Открытые двери языков» и «Великая дидактика».

Успеху педагогической деятельности Коменского во многом способствовали провиденциалистские корни его педагогической системы, которая строилась на понимании мира не как случайного, бесцельного и безразличного проявления какого-то движущегося механизма, а как «... целенаправленное пребывание всего сущего, призванного осуществлять «благо» существующего не с оттенком «что», а с полным смыслом «чтобы». Это «целенаправленное пребывание» приобрело особый смысл в ожидании «конца времён» и уверенности в том, что Христу необходимо помочь утвердить царство Божия на земле» [5, с. 55].

Таким образом, провиденциалистская идея воспитания в западноевропейской гуманистической педагогической мысли XIV – XVI веков фокусировалась в поиске путей воспитания активной, разумной, образованной, преисполненной гражданского долга, способной к служению обществу и достижению жизненного успеха, следующей христианским ценностям личности. Воспитание определялось божественным провидением, предоставляющим человеку безграничные возможности самосовершенствования и самовоспитания. Поэтому педагогические учения и системы, строившиеся на понимании мира не как случайного, бесцельного и безразличного проявления какого-то движущегося механизма, но имеющего божественный замысел, своими корнями произрастали из провиденциалистских представлений о человеке и мире. В результате чего западноевропейская гуманистическая педагогическая мысль XIV – XVI веков обогатилась новой парадигмой воспитания и образования, а на рациональном уровне – провиденциалистским воспитательными целевыми установками и содержательными ориентирами. Что в дальнейшем повлияло на становление педагогической науки и послужило основополагающими ориентирами современной педагогики.

Литература

1. Коменский [Текст] / Я.А. Коменский. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
2. Роттердамский, Эразм. Воспитание христианского государя. Жалоба мира, отовсюду изгнанного и повсюду сокрушённого. Похвальное слово глупости [Текст] / Э. Роттердамский. – М. : Мысль, 2001. – 365 с.
3. Роттердамский, Эразм. О раннем и достойном воспитании детей. Erasmus Desiderius. Uber die Notwendigkeit einer fruhezitigen Wissenschaftlichen Unterweisung der Knaben [Text] // Ausgewalte padagogische Schniften des Desiderius Erasmus. – Freiburg, 1896. – S. 45 – 101.
4. Роттердамский, Эразм. Философские произведения [Текст] / Э. Роттердамский. – М. : Наука, 1986. – 702 с.
5. Палоуш, Р. Мир Я. Коменского [Текст] / Р. Палоуш // Человек – культура – общество в концепции Я.А. Коменского : матер. междунар. симп. к 400-летию со дня рождения Я.А. Коменского, Москва, 1990 г. – М. : Река времён, 1997. – 334 с.
6. Vives, J.L. Uber den Unterricht in den Wissenschaften oder den christlichen Unrlrricht [Text] / J.L. Vives // Johannes Ludovieus Vives padagogische Schrift-en. – Freiburg, 1896. – 357 s.

Проблемы подготовки нового педагога для развивающегося образовательного пространства

ББК 74р.30
УДК 378

**Н.В. ТЕРЕХОВА,
Н.Н. СТАВРИНОВА**

**N.V. TEREKHOVA,
N.N. STAVRINOVA**

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК
ОСНОВА СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ**

**ACTIVITY APPROACH AS A KEYSTONE
IN TRAINING SYSTEM
OF FUTURE TEACHING STAFF**

В статье представлен авторский взгляд на определение цели, принципов, содержания и способов подготовки студентов педвуза к решению исследовательских задач, осуществлению исследовательской деятельности с опорой на положения деятельностного подхода. Обоснована возможность и необходимость применения заданного подхода к контролю и оценке хода и результатов исследовательской деятельности студентов.

The article deals with the authors' viewpoint with reference to educational purposes, approaches, content and preparation methods of tertiary students to support research and evaluation objectives based on activity approach regulations. The reasonable necessity and capability of the present approach methodology application is well founded and it validates a conclusion by demonstration.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, готовность к исследовательской деятельности, исследовательская задача, деятельностный подход, принципы и условия реализации системы подготовки студентов к исследовательской деятельности.

Key words: research activity, research-readiness, research and evaluation objectives, activity approach, approaches and conditions of realization training system of tertiary students.

Сегодня всё более очевидным становится факт, что образованность населения, масштабы и традиции системы образования в России обеспечивают её конкурентоспособность даже в условиях снижения роста сырьевой составляющей в экономике. Прочность и стабильность кластера «образование – наука – культура» позволяют нашей стране оставаться в числе передовых стран мира. Как известно, ведущую роль в национальных образовательных системах играет высшая школа, выступающая значимым фактором наращивания инновационного потенциала общества, развития других уровней образования. Все более заметную роль в этом процессе играют педагогические вузы, готовящие специалистов для всех ступеней образования, участвующие в разработке современных гуманитарных технологий, выполнении актуальных социокультурных проектов.

Трансформации, происходящие в обществе и экономике, новые образовательные инициативы руководства страны существенно изменили расстановку акцентов в деятельности современного педагога, сместив основной из них на актуализацию творческих аспектов педагогического труда, на актив-

ное включение педагогов в решение профессиональных исследовательских и инновационных задач. Подтверждением сказанному служит заметно возросший за последние годы объем научно-исследовательских работ в сфере образования, множество оригинальных проектов и авторских разработок педагогов. Это говорит о том, что учителя, воспитатели, преподаватели, руководители образовательных учреждений всех уровней смело осваивают исследовательскую функцию, а педагогическое исследование стало одним из важных направлений их профессиональной деятельности.

Общеизвестно, что профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует развитию личности самого педагога. Решение новых задач в сфере образования доступно только педагогам, способным к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовым компетентно решать целый комплекс имеющихся и вновь возникающих исследовательских задач.

Следует подчеркнуть, что необходимость осуществления педагогами целенаправленной исследовательской деятельности с особой остротой актуализировалась именно в последние десять – пятнадцать лет, когда решение исследовательских задач стало рассматриваться не просто как их право, но и как профессиональная обязанность. На сегодняшний день официальные требования к исследовательской составляющей профессиональной деятельности педагога сформулированы достаточно четко и конкретно в ряде нормативных документов. Согласно им педагог должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития личности и жизнедеятельности обучающихся, к осуществлению комплексных изменений в образовательной системе, к преодолению противоречий её развития, к самостоятельному поиску решений многих педагогических задач и проблем. Он должен быть способен и к решению комплекса исследовательских задач, к профессионально-педагогической рефлексии, к рассмотрению сложных объектов педагогической действительности как целостных явлений, к согласованию целей преподавания своей учебной дисциплины с целями развития личности обучаемого, тенденциями функционирования учебного заведения. Исследовательские действия, операции должны, по нашему мнению, входить в состав обобщённых профессиональных умений педагога. Однако, как показывает опыт и специальные исследования, большинство преподавателей, учителей, воспитателей с высшим педагогическим образованием, независимо от их специальности, стажа работы и возраста, слабо готовы к осуществлению такой деятельности. По результатам исследований В.И. Богословского, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Н.М. Новикова и других учёных, большинство современных педагогов-практиков испытывают существенные затруднения в процессе решения ставящихся перед ними исследовательских задач. Во многих случаях педагоги демонстрируют слабую общую готовность к исследовательской деятельности. Подтверждают этот факт и оценки руководителей образовательных учреждений, результаты анализа самооценки самих педагогов. Причины такого положения, как показали результаты нашего теоретического и эмпирического этапов исследования, кроются в сложившейся практике профессиональной подготовки будущих педагогов в вузах, которая не обеспечивает формирования у них необходимого опыта осуществления исследовательской деятельности.

В процессе поиска первопричин этих затруднений удалось выявить и доказать, что в научном обеспечении подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности не проработаны многие принципиально важные вопросы построения соответствующих педагогических систем. На сегодняшний день существуют отдельные исследования, посвящённые различ-

ным сторонам подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, однако многие из них не обеспечивают полноценной научной базы для построения целостной системы подготовки студентов педагогических вузов к самостоятельному решению профессиональных исследовательских задач. В данной статье мы постараемся компенсировать этот пробел и обосновать возможность применения положений деятельностного подхода как главного основания построения названной выше системы и условия подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности.

Систему формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности мы рассматриваем как функциональную подсистему образовательной системы вуза. При построении обозначенной системы главным общим ориентиром на методологическом уровне для нас, как уже отмечено, выступал деятельностный подход к рассмотрению явлений педагогической действительности. Общий принцип деятельностного подхода к образованию конкретизирован нами в виде комплекса частных принципов. Классический принцип доступности применён нами в трактовке В.В. Давыдова [1, с. 38], преобразовавшего его в принцип развивающего обучения. Принципу наглядности нами противопоставлен принцип предметности, т.е. точное указание тех специфических исследовательских действий, которые необходимо выполнить педагогу в ходе решения конкретной исследовательской задачи. Как значимые для нас выделены также принципы преемственности и интеграции, принцип единого исследовательского образовательного пространства, принцип интенсификации обучения, принцип рефлексивности. Реализация названных принципов потребовала качественного изменения цели, содержания и способов формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности.

Наряду с общими методологическими принципами построения системы подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности нами определены психолого-педагогические основания (условия) разработки компонентов такой системы: её цели, содержания, организации и технологии обучения студентов, механизмов контроля и оценки.

При определении оснований для постановки цели системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности мы исходили из положения, сформулированного В.С. Лазаревым [2, с. 31], о рассмотрении человека как субъекта конкретного вида деятельности, который в общем виде может быть охарактеризован тремя параметрами: уровнем зрелости самоопределения; уровнем доступных задач; развитием ориентировочной основы решения исследовательских задач разных типов.

Проектируя цель разрабатываемой системы, мы, ориентируясь прежде всего на положения деятельностного подхода, конкретизировали понятие «готовность к исследовательской деятельности», которую рассматриваем как особую функциональную систему психики и связанную с ней целостную совокупность качеств человека, обеспечивающую ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности [5, с. 61]. Исходя из леонтьевской модели деятельности, нами выделено четыре группы таких качеств – компонентов готовности: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, операциональный.

Общая цель предлагаемой нами системы формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности состоит в том, чтобы сформировать у него способность решать разные типы профессиональных исследовательских задач. Составляющими этой общей цели (целями второго уровня) является формирование обозначенных выше компонентов готовности на уровне, обеспечивающем эффективное решение исследовательских задач в профессиональной педагогической деятельности.

Следующий шаг декомпозиции общей цели разрабатываемой системы произведён по признаку сформированности компонентов готовности к решению выделенных нами совместно с педагогами-практиками исследователь-

ских задач. Конкретизация и декомпозиция цели подготовки будущего педагога к исследовательской деятельности позволила создать новую модель выпускника педвуза. Она ориентирована на новые требования к профессиональной деятельности педагога и включает профессиональные исследовательские задачи различных типов, мотивы их решения, комплекс действий, операций, способов их решения, которые необходимо рассматривать как доминанту формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности.

Содержательный компонент разработанной нами системы представляет собой образовательную программу, определяющую принцип связи концептуально заданных стратегических целей формирования готовности к исследовательской деятельности, необходимой научной информации и способов её освоения [5, с. 77].

Наш подход к проектированию содержания системы базируется на идее предметно-деятельностного структурирования содержания педагогического образования, предложенной и реализованной В.С. Лазаревым и Н.В. Коноплиной [3, с. 28]. Такой подход позволил преодолеть ограниченность предметной структуры содержания профессиональной подготовки студентов и структурировать его одновременно по двум принципам: предметному и деятельностному [4, с. 250].

Содержание подготовки студентов к исследовательской деятельности, представленное нами в виде учебной программы, было разработано исходя из модели выпускника. В содержании учебных дисциплин, определённых ФГОС ВПО, прежде всего, была выделена конкретная инвариантная составляющая. Она касалась общего теоретико-методологического обеспечения исследовательской деятельности педагога и её научного инструментария. Были определены и заложены в базовых учебных дисциплинах возможности формирования у студентов в процессе их изучения конкретных исследовательских действий, планомерного и управляемого приобретения ими опыта исследовательской деятельности. Нами была проведена корректировка учебного плана: определено место каждой дисциплины с учётом её роли и значимости в достижении цели системы и направленности на решение поставленных задач. Каждый блок дисциплин рассматривался с позиций конкретной науки, с ориентацией на круг исследовательских задач, решаемых современным педагогом и в русле приобретаемой студентом специальности. Более существенные изменения были внесены в национально-региональный, вузовский компонент учебного плана. Вариативный блок гармонично дополнял базовые курсы, акцентируя внимание на вопросах подготовки студентов к решению исследовательских задач, «выпадающих» из сферы влияния основного блока дисциплин. Вариативная составляющая содержательного компонента нашей системы представлена серией специализированных курсов и практикумов, которые ориентированы на конкретизацию видов и способов исследовательской деятельности педагога в условиях современного образовательного пространства, на формирование ориентировочной основы исследовательских действий, необходимых для решения разных типов задач.

Главным требованием при конкретизации содержания образовательной программы являлось обеспечение возможности в рамках каждого курса моделировать исследовательскую деятельность педагога-практика в процессе решения исследовательских задач. В содержательный компонент нашей системы вошло всё, что составляет ориентировочную основу их решения. А это значит, что исходным пунктом в проектировании содержания явился комплекс исследовательских задач, к решению которых мы готовили студента педвуза.

Успешность освоения деятельностного содержания могла быть обеспечена только адекватными формами организации учебного процесса, методами, активизирующими учебную и исследовательскую деятельность студентов.

При определении психолого-педагогических оснований организации обучения в системе формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности первостепенное значение для нас имели выделенные в теориях развивающего, контекстного, проблемного обучения принципы и способы организации учебной деятельности студентов в вузе. Смысл нашей технологии состоял в том, что обучение профессиональной исследовательской деятельности осуществлялось посредством моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания предстоящей деятельности по решению профессиональных исследовательских задач. Эта идея была главной в нашей работе, именно она обеспечила успешность реализации системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности.

Апробация образовательной программы происходила в учебном процессе, объединяющем «преподавание» и «учение», где основными субъектами деятельности являлись преподаватели и студенты, поэтому наше внимание акцентировалось на особенностях отношений, которые складывались между ними в учебной и внеаудиторной деятельности, их направленности, характере. Педагогическое руководство строилось как процесс организации деятельностного общения, сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов, педагогической поддержки обучающихся в их самореализации в исследовательской деятельности, её самоорганизации [5, с. 151].

Способы решения исследовательских задач осваивались студентами поэтапно. На первом этапе после представления задачи или создания проблемной ситуации на конкретных примерах объяснялось назначение действия, важность проверки всей совокупности признаков, возможность получения разных результатов. На втором этапе студенту предлагалось самому выполнить аналогичные действия, где он должен, используя усвоенные ориентиры, установить наличие признаков, характеризующих объект изучения. Как правило, после пяти-шести частных задач студенты осваивали способы действий, их последовательность. На третьем этапе задачи давались в письменном виде, а признаки изучаемого явления назывались или записывались студентами самостоятельно по памяти. На четвертом этапе действие переводилось во внутреннюю форму. Роль преподавателя сводилась к косвенному руководству. На пятом этапе преподавателем контролировался только конечный результат действия.

При реализации рассматриваемой системы необходимо разумно сочетать традиционные для высшей школы формы организации обучения (лекции, семинары, коллоквиумы и т.п.) и разнообразные способы работы, активизирующие студентов (лекции-дискуссии, лекции-полилоги, деловые и профессионально-деятельностные игры и т.п.).

Самостоятельная работа в предлагаемой системе должна обеспечить приобретение студентами опыта исследовательской деятельности, освоение её содержания, предоставить им возможности для самореализации в осваиваемой деятельности. Особое внимание при разработке и реализации нашей системы уделено приобретению студентами опыта решения исследовательских задач в период педагогической практики. В содержание всех её видов включены практические исследовательские задачи и задания, решаемые современными педагогами на различных уровнях. Такой подход позволяет обеспечить освоение студентами операций анализа, синтеза, сравнения, а также овладение методами эмпирического исследования.

Реализация функции контроля образовательного процесса в нашей системе предусмотрена в нескольких формах. В начальный период обучения контролирующая функция осуществляется в основном преподавателем. При этом мы учитывали, что исследовательская деятельность студентов в значительной степени индивидуализирована, её контроль только со стороны преподавателя при массовом характере обучения станет неэффективным, так как в этом случае он осуществляется в основном по конечному результату.

Поэтому постепенно функции контроля со стороны преподавателя должны ослабевать, а доля самоконтроля должна увеличиваться. То есть в процессе формирования готовности к исследовательской деятельности внешняя обратная связь постепенно должна заменяться на внутреннюю. Главным нововведением является применение задачного подхода к контролю хода и результатов исследовательской деятельности студентов. Отправным моментом для нас является способность студента успешно решать выделенные в модели выпускника исследовательские задачи. Содержанием контроля и оценки, исходя из этого, является установление степени успешности решения студентом тех исследовательских задач, которые возникают в процессе современной педагогической деятельности, полнота, последовательность, правильность и самостоятельность применения способов их решения [5, с. 160].

Анализируя результаты внедрения рассмотренной системы, мы пришли к выводу, что реализация принципов деятельностного подхода, опора на выделенные выше психолого-педагогические основания определения цели, содержания новой системы и способов его реализации отличаются от подходов, предлагаемых другими авторами, прежде всего тем, что:

- обоснована возможность структурирования содержания предложенной системы на протяжении всего периода обучения студентов в вузе;
- обеспечена опора на ориентировочную основу исследовательских действий при решении профессиональных исследовательских задач, а также на конкретные знания, мотивы и умения, приобретённые студентами в ходе изучения базовых дисциплин учебного плана специальности;
- деятельностный характер содержания обеспечивает освоение студентом полной ориентировочной основы исследовательских действий, а не просто получение определённой суммы знаний.

Обобщая материалы статьи, хотелось бы подчеркнуть, что представленная педагогическая система позволяет готовить новое поколение педагогов как активных субъектов профессиональной исследовательской деятельности только за счёт опоры на ключевые положения деятельностного подхода, который выступал главным методологическим ориентиром при её построении и реализации. Сегодня именно деятельностный подход официально признан в качестве доминирующего в подготовке будущих педагогов к исследовательской и другим видам профессиональной деятельности. Готовность выпускника вуза к любому виду педагогической деятельности должна соответствовать ожиданиям социума и современным требованиям, предъявляемым к педагогам дошкольного, начального, общего и профессионального образования.

Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст]: монография / В.В. Давыдов. – М.: ОПЦ ИНТОР, 1996. – 542 с.
2. Лазарев, В.С. Проблема понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности [Текст] / В.С. Лазарев // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 18 – 27.
3. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования [Текст] / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27 – 34.
4. Лазарев, В.С. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт [Текст]: монография / В.С. Лазарев, Н.В. Конопина – 2-е изд. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. – 288 с.
5. Лазарев, В.С. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности [Текст]: монография / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – 171 с.

ББК 74р.30
УДК 378.1

Н.Н. СТАВРИНОВА,
Т.М. ЗАХОЖАЯ

N.N. STAVRINOVA,
T.M. ZAKHOZHAYA

**КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ
И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**THE COMPETENCE-BASED MODEL
AND PERSONAL QUALITIES
OF A HIGHER SCHOOL LECTURER**

В статье представлены авторские позиции относительно оснований построения компетентностной модели современного преподавателя высшей школы, её структуры. Обоснованы основные личностные качества преподавателя, которые являются естественным дополнением названной модели и оказывают существенное влияние на результативность деятельности всех субъектов образовательного процесса в вузе.

The article deals with the authors' viewpoint with reference to the reasons of forming up a competence-based model of a higher school lecturer and describing its structure. The essential personal qualities of a lecturer are validated and its significant impact on achieving both greater efficiency and gains in educational process at the university is proved.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, студент, субъект взаимодействия, компетентность, компетентностная модель, структура модели, личностные качества, профессионализм, гражданская позиция, социальная активность.

Key words: higher school lecturer, student, subject of interaction, competence, competence-based model, model's structure, personal qualities, professionalism, citizenship.

Трудно спорить с тем, что мы живём в постоянно меняющемся мире. Единственная его постоянная величина – изменчивость. Неизбежно меняется высшая школа, вся система образования. Хотим мы или нет, меняется все: цели образования, ценности, общество, люди. Независимо от того, ставят ли они себе такую задачу. Процесс объективный, и начался не сегодня. Поэтому вполне очевидно, что на данный момент преподаватель вуза уже изменился по сравнению с прошлым веком. О том, что он был плохой или, наоборот, с него надо брать пример, мы не будем рассуждать в рамках данной статьи. Вопрос только в том, как преподавателю нынешней высшей школы успеть за стремительно меняющимся обществом, преобразованиями в экономике, как соответствовать новым требованиям и ожиданиям?

Вступление России в мировое образовательное пространство поставило целый ряд новых задач перед высшей школой, решение которых требует высокого профессионализма преподавателей, создания условий для успешной профессиональной подготовки студентов. Происходящее в нашей стране реформирование системы высшего образования нацелено на повышение его качества. Именно последнее, как известно, зависит от многих взаимосвязанных факторов и, прежде всего, от уровня профессиональной деятельности и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, личностных особенностей педагогов. Ведь изменение целей, содержания, технологий обучения в высшей школе вызывает необходимость постановки задачи обеспечения более полного, личностно и социально интегрированного результата. На сегодняшний день в качестве общей основы такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования и профессиональной деятельности в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных, деятельностных составляющих и определено понятие «компетентность/компетенция». Основная направленность компетентностного подхода в образовании заключается в обеспечении личност-

ного развития, в формировании активной профессиональной и жизненной позиции специалиста, то есть компетентностная парадигма является новой методологической основой высшего образования.

Включение России в Болонский процесс и появление документов, определяющих направления развития российского образования с учётом мировых тенденций [1; 3; 5], послужили стимулом к разработке, обсуждению и реализации ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения, основанного на положениях компетентного подхода. В свою очередь, введение названного стандарта, изменение целей высшего образования требует от преподавателя вуза освоения новых управленческих функций, содержания деятельности, актуальных, активизирующих всех субъектов образовательного процесса форм и технологий.

При этом, анализируя особенности социокультурных изменений, происходящих в обществе, состояние системы высшего профессионального образования, приходится с сожалением констатировать, что в высшей школе всё ещё сохраняется устаревший взгляд на педагогическую профессию, в частности на деятельность преподавателя высшей школы, в котором видят, как и прежде, преподавателя-предметника, ориентированного на знаниевую модель образования. Но инновационные процессы, происходящие сегодня в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования не только к уровню образованности выпускника вуза, но и уровню профессиональной квалификации и компетентности современного преподавателя, его профессионально-значимым личностным качествам, поэтому оставаться на таких позициях уже недопустимо.

Термин «компетентность» в последнее время весьма интенсивно используется в международной практике, гуманитарных, социальных науках. Компетентность как феномен широко изучается в рамках аксиологического, деятельностного, системного подходов. Руководствуясь положениями деятельностного подхода, мы взяли за основу определение компетенции, предложенное В.С. Лазаревым, который рассматривает её как функциональную систему психики, обеспечивающую человеку способность решать задачи определённого типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Компетенция, по мнению учёного, – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформированная компетенция означает наличие у субъекта соответствующей функциональной системы психики как целостного, интегративного образования [6, с. 11].

На сегодняшний день практически на всех уровнях обозначены критерии, позволяющие определять и оценивать качество профессиональных образовательных программ [4, с. 34]. Однако в ходе теоретического анализа выявлено, что на данный момент большая часть публикаций по реализации компетентностного подхода в российских вузах посвящена развитию профессиональных (специальных) компетенций студентов. Однако и в документах международных организаций, и в отечественных законодательных и нормативных актах по вопросам высшего профессионального образования отмечается ключевая роль преподавательских кадров в образовательном процессе. Вполне очевидно, что постановка вопросов о структуре и содержании профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава вузов, способного обеспечить формирование необходимых компетенций у студентов, о создании реальной компетентностной модели преподавателя высшей школы не просто своевременна, но и крайне актуальна.

Результаты исследований А.А. Дульзон и О.М. Васильевой показали, что длительная практика использования компетентностного подхода службами развития персонала за рубежом демонстрирует эффективность этого

инструмента в повышении конкурентоспособности компаний в реальном секторе экономики, обеспечивает их развитие. Уже сложился и успешно функционирует рынок услуг по разработке моделей компетенций под конкретных заказчиков. На этом фоне ведутся давние и активные дискуссии о плюсах и минусах применения компетентностного подхода для системы образования, прежде всего высшего [4, с. 37].

«Мода» на компетенции без анализа реальных потребностей конкретного вуза приведёт к тому, что модели будут создаваться просто ради самих моделей, без дальнейшего их использования. Поэтому для нас было очень важно с самого начала работы по созданию компетентностной модели преподавателя высшей школы определить цели, под которые разрабатывается модель. Нами было выделено несколько таких целей.

1. Создание «идеального образа преподавателя СурГПУ» для повышения результативности взаимодействия администрации вуза и его структурных подразделений с профессорско-преподавательским составом.

Актуальность разработки идеального образа преподавателя может быть подтверждена тем фактом, что по результатам наблюдений проректоров, деканов, заведующих кафедрами часть преподавателей вуза по личностным, гражданским и профессиональным качествам не готовы результативно выполнять ту работу, которая от них требуется для обеспечения качественной подготовки специалистов в инновационном вузе. Компетентностная модель преподавателя высшей школы позволит обеим сторонам руководствоваться одними критериями и показателями («говорить на одном языке») и наглядно довести до сведения кандидатов на преподавательские должности в вузе необходимые компетенции и желательные профессионально-значимые личностные качества.

2. Создание инструмента для более объективного отбора претендентов на должность преподавателя.

3. Обеспечение обоснованности формирования кафедральных и индивидуальных планов развития преподавательского состава на основе анализа разницы между желаемым и фактическим уровнем сформированности компетентности.

4. Повышение имиджа СурГПУ: университет получит реальный инструмент, позволяющий наглядно показать работодателям, педагогическому сообществу в целом, какие компетенции выпускников вуз стремится обеспечить и какие соответствующие требования вуз предъявляет к своему профессорско-преподавательскому составу.

Анализируя цели и структуру различных моделей [1; 2; 3; 4], мы пришли к выводу, что компетентностная модель преподавателя высшей школы должна быть ориентирована на основные виды деятельности, ключевые роли преподавателя высшей школы и комплекс актуальных на сегодняшний день профессиональных задач. По нашему мнению, у претендента на должность преподавателя вуза должны быть хорошо сформированы способности выступать субъектом как минимум пяти видов деятельности: специальной предметной (преподавательской, которую мы условно подразделили на учебную, учебно-методическую, воспитательную), инновационной, научно-исследовательской, коллективного самоуправления и саморазвития. В каждой из них должны ставиться и решаться определённые типы профессиональных задач, а значит, выполняться соответствующие действия. На основании сказанного, наша компетентностная модель представляет собой достаточно полный ранжированный набор ключевых знаний (когнитивный компонент), умений (ориентировочный и операциональный компоненты), опыта и других характеристик, которые необходимы преподавателю высшей школы для решения комплекса профессиональных задач, достижения стандартов качества и эффективности трудовой деятельности в вузе. Состав компетенций в нашей модели представляет собой не набор частных знаний, умений и

опыта, а является целостным единством, обеспечивающим преподавателю вуза способность творчески включаться во все виды трудовой деятельности в качестве её субъекта и решать профессиональные задачи разного уровня. Следует уточнить, что определить ключевые компетенции преподавателя высшей школы можно только относительно конкретной образовательной системы, в которой он работает или будет работать. Любая система накладывает свои ограничения на осуществляемую в ней деятельность. Поэтому при разработке модели нами не рассматривались компетенции, которые необходимы преподавателю вуза для реализации его деятельности в традиционной образовательной системе, ориентиром для нас был инновационный вуз.

Следует уточнить, что в зависимости от конкретных целей, особенностей образовательной системы вуза структура и степень детализации компетентностной модели преподавателя высшей школы может различаться. Для нас актуален верхний уровень компетенции, который для любого человека обычно представляется тремя группами интегральных компетенций: компетенциями, характеризующими личностные качества человека (личность), компетенциями, характеризующими его коммуникативные качества (взаимодействие), и компетенциями, характеризующими деятельность человека безотносительно к виду и уровню сложности этой деятельности (действие). В данной статье мы остановимся на характеристике только одной группы интегральных компетенций: компетенций, характеризующих личностные качества человека (личность). Поэтому, определившись со структурой компетентностной модели, мы не могли оставить без внимания вопрос о значимых для современного преподавателя высшей школы профессиональных и личностных качествах, которые, на наш взгляд, являются естественным дополнением модели и важным ориентиром при отборе преподавателей.

Как известно, педагогическая профессия – одна из древнейших, в ней аккумулирован тысячелетний опыт человечества. По сути, педагог – это святое звено между поколениями, носитель общечеловеческого опыта. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия педагога считается неизменной, хотя каждая эпоха предъявляет к её носителям новые требования. А преподаватели высшей школы, как уже сказано, являются одной из главных социально-профессиональных групп, на которую обществом возложены чрезвычайно важные задачи. Создавая компетентностную модель преподавателя вуза, мы пришли к выводу, что его профессиональная компетентность, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, ещё не гарантирует успех в решении многих задач педагогической деятельности в высшей школе. Педагогические способности преподавателя, культура общения, личностные качества выступают важным и значимым дополнением к создаваемой нами компетентностной модели. Ведь в реальном образовательном процессе высшего учебного заведения профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности преподавателя, они не могут рассматриваться обособленно.

В процессе разработки компетентностной модели возникла объективная необходимость соотнесения выделенных нами компонентов профессиональной компетентности преподавателя высшей школы с новыми требованиями к нему, которые диктуют время, особенности и социальная значимость профессии. Вполне естественно, что с сегодняшних позиций достаточно легко говорить об образе идеального преподавателя вуза XIX века, первой половины XX века, преподавателя советского вуза... Можно проверить, как они соответствовали времени и задачам, которые перед ними ставились. Другое дело – преподаватель высшей школы XXI века. Это, пожалуй, в первую очередь, вопрос не к самим педагогам, а к экспертному сообществу, студентам, родительской общественности. Тем не менее, мы всё-таки постараемся раскрыть этот вопрос в статье, обозначить свой взгляд на дискуссионный аспект профессиональной деятельности преподавателя вуза – его личностные качества.

Требования к личности учителя, преподавателя можно найти в трудах практически каждого выдающегося философа, просветителя, педагога. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что лучшие представители отечественной высшей школы своим примером, силой своей личности воспитывали в молодых людях замечательные традиции трудолюбия и уважения к науке, учили терпеливо и настойчиво преодолевать трудности на пути к достижению учёного звания, прививали академичность и интеллигентность.

Сегодня уже достаточно убедительно доказано, что практическая деятельность человека, к которой отнесена и деятельность преподавателя вуза, лишь наполовину построена на рациональной технологии. Другая половина её – искусство, профессиональное творчество. Поэтому одно из главных требований к преподавателю – наличие педагогических способностей, которые можно рассматривать как качество личности, интегрировано выражающееся в склонностях к работе, связанной с обучением, воспитанием, развитием других людей. Наличие названных способностей у преподавателя высшей школы крайне важно в решении современных задач профессиональной деятельности, которая отличается многогранностью и многоаспектностью.

Как известно, в вузе студента к будущей профессиональной деятельности готовит не один преподаватель, а целая команда педагогов-профессионалов. Поэтому «современный преподаватель» – прежде всего, собирательный образ, группа, коллектив, куда входят как преподаватели предметных кафедр, так и преподаватели общевузовских кафедр, сотрудники научных и учебных лабораторий, представители администрации и другие специалисты. Именно они реализуют образовательную программу специальности в конкретной академической группе. А это означает, что каждый преподаватель должен быть индивидуальностью, иметь свой голос, собственную позицию в коллективной дискуссии по реализации профессиональной образовательной программы, а также вносить вклад в реализацию общей цели подготовки студента к решению современных задач в сфере избранной им профессиональной деятельности.

Перечислять личностные характеристики современного преподавателя высшей школы нет смысла, этому посвящена масса публикаций и мнения различных авторов достаточно противоречивы. Тем не менее, считаем необходимым обозначить одинаковые во все времена нравственные ориентиры: доброта (она сегодня особенно в дефиците), гуманность, трудолюбие, честность, правдивость, целеустремленность, справедливость, объективность, настойчивость. Не теряют своей актуальности для высшей школы сегодня и такие качества, как выдержка, ответственность, организованность, общая эрудиция, научная увлечённость, профессиональные интересы, любовь к педагогической деятельности, студентам и коллегам, гражданственность, социальная активность. Неотъемлемым от личности современного вузовского преподавателя является и то, что называется, возможно, и старомодными словами – «интеллигентность» и «порядочность». Преподаватель сможет сформировать эти качества у студентов, только обладая ими. Нельзя воспитать порядочность, не будучи самому порядочным...

Сегодня особую роль приобретают человеческие качества, которые становятся профессионально значимыми предпосылками благоприятных отношений со всеми субъектами образовательного процесса: человечность, терпимость, честность, справедливость, обязательность, объективность, доброжелательность, интерес к жизни обучающихся, эмоциональная уравновешенность и отзывчивость, самокритичность, сдержанность, толерантность, эмпатия. Но, при всей их актуальности, преподаватель должен быть и требовательным, это важное условие результативности его деятельности. Нейтрализовать сильное напряжение, присущее любому педагогическому процессу, преподавателю всегда поможет тонкое чувство юмора. Особую актуальность для преподавателя высшей школы сегодня приобретает профессиональный

такт – это соблюдение чувства меры в общении со всеми субъектами образовательного процесса, это концентрированное выражение ума, общей культуры, это и умение строить взаимодействие со студентами с позиции старшего партнёра, консультанта, помощника, тьютора... Сердцевинной педагогического такта выступает уважение к личности обучающегося. Однако изучение статистических данных о динамике отчисления студентов в современных вузах показало, что педагогическая требовательность не всегда трактуется преподавателями однозначно, не во всех случаях сочетается с уважительным отношением к студентам. Но это уже тема другого исследования.

Преподавателю высшей школы необходимо все время помнить, что каждый студент – это личность со своими индивидуальными особенностями. Конечно, очень трудно учитывать личностные особенности студентов, если в группе тридцать человек, а на потоке – двести, но необходимо к этому стремиться. Поэтому очень важная и совершенно обязательная вещь – презумпция природного ума студента. Недопустимо, когда преподаватель заранее уверен, что студент глупее его. Дальнейшая совместная работа покажет, кто умён, а кто – не очень. Только считая своих студентов умными, способными, продвинутыми в разных сферах, можно раскрыть возможности тех, кому мешают сделать это особенности психологии или неудачный опыт учения.

Преданность своему призванию, своей профессии, делу, которому служит и вузу, в котором работает, отличают настоящего преподавателя, осознающего личную ответственность за решение поставленных перед ним задач. Эти качества важны ещё и потому, что их тиражирование среди студентов социально необходимо. Ведь помимо образовательных задач преподаватель ежедневно и в разных обстоятельствах решает множество задач воспитательного характера, результативность решения которых во многом зависит от его личностных качеств, потому что только личность может сформировать личность.

Завершая далеко не полный обзор личностных качеств преподавателя, хотелось уточнить, что в современном вузе он организатор, информатор, консультант, партнёр, фасилитатор, собеседник, наставник, мастер, художник, артист, оратор, дирижёр, единомышленник... И это далеко не полный перечень его профессиональных ролей, требующих самых разнообразных качеств. И всё же определяющим качеством для настоящего преподавателя высшей школы является сила его личности. Об этом образно сказал В.А. Слостёнин: «Личность преподавателя – это плодотворный луч солнца для молодой души, который ничем заменить невозможно: личность воспитателя значит все в деле воспитания» [7, с. 106]. А ещё в XIX веке К.Д. Ушинский по этому поводу подметил: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [8, с. 160].

Завершая рассуждения о компетентностной модели преподавателя и его личностных качествах, следует отметить, что построить идеальную модель невозможно. Разрабатываемая нами компетентностная модель и определение желаемого арсенала личностных качеств преподавателя высшей школы, по сути, являются инструментом, который ни в коем случае не должен восприниматься в качестве жёсткой нормы, замыкающей в некоторый перечень требований личностную и профессиональную индивидуальность преподавателя. Однако наличие такого инструмента позволит достаточно результативно и оперативно решать стратегические и текущие задачи, связанные с достижением требуемых стандартов качества в вузе, причём как на индивидуальном, так и на организационном уровне.

Меняются времена, меняются поколения, меняются цели высшей школы... Каждое новое поколение стремится быть умнее предыдущего, усвоить его опыт и двигаться дальше в своём развитии и самосовершенствовании. Без этого нет прогресса. Но очевидно и то, что преподавателю высшей школы

без стремления заглянуть вперёд, осознать стратегические пути развития нового поколения (в том числе и профессионального) невозможно развиваться и достигать поставленных целей. Все в этом мире взаимосвязано: прошлое, настоящее, будущее; культура, нравственные ценности, духовное наследие народов, экономика, политика, экология. Совершенно очевидно, что высшей школе невозможно отгородиться, изолироваться от экономических, социальных, образовательных проблем. Именно поэтому первая и, возможно, самая значимая задача для системы высшего профессионального образования - это создание условий для профессионального и личностного развития преподавателей, соответствующих вызовам эпохи. Разрабатываемая нами модель, комплекс обозначенных личностных характеристик преподавателя вполне могут выступать в качестве таких условий.

Литература

1. Акулова, О.В. Российский вуз в европейском образовательном пространстве : метод. рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс [Текст] / О.В. Акулова, Н.А. Вершинина, О.Б. Даутова ; под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. - 175 с.
2. Арндачук, И.В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы [Текст] / И.В. Арндачук // Известия Саратовского университета. - 2009. - № 9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - Вып. 4. - С. 63 - 68.
3. Грачев, В.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании [Текст] / В.В. Грачев, О.А. Жукова, А.А. Орлов // Педагогика. - 2009. - № 2. - С. 107 - 112.
4. Дульзон, А.А. Модель компетенций преподавателя вуза [Текст] / А.А. Дульзон, О.М. Васильева // Вестник Томского государственного технического университета. - 2010. - № 2. - С. 34 - 43.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.
6. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода : метод. рекомендации [Текст] / сост. В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева. - М. : Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. - 77 с.
7. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Слостенин. - М. : Просвещение, 1976. - 160 с.
8. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. [Текст] / под ред. А.М. Еголина. - М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 - 1952. - Т. 5. - 355 с.

ББК 88.492.1+88.40
УДК 159.9.072.5+37.015.3

И.А. ВЕРЧЕНКО

I.A. VERCHENKO

РЕШЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ
КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

SOLVING THE STUDY TASKS
AS A DIAGNOSTICAL METHOD
OF STUDENTS' CREATIVE THINKING

В данной статье представлена методика, направленная на определение творческого мышления студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач. Изложена процедура конструирования методики, включающая проверку надёжности и валидности, а также инструкцию по применению.

The methodology aimed at estimation of students' creative thinking while group or individual solving of the study tasks is presented in the article. The procedure of the methodology's construction, including the control of reliability and validity and also the application instructions.

Ключевые слова: творческое мышление, творческая мыслительная деятельность, методы диагностики творческого мышления, метод решения учебных задач, надёжность, валидность.

Key words: creative thinking, creative thinking activity, diagnostical methodology of creative thinking, methodology of solving the study tasks, reliability and validity.

Возникший полстолетия назад социальный заказ на выявление людей с творческим потенциалом в настоящий момент особенно актуален для нашей страны в связи с происходящими в обществе изменениями.

В теоретических исследованиях присутствует претензия на понимание природы творчества, в основе которого лежат факторы творческого мышления. Как замечает президент Американской психологической ассоциации, «в течение многих лет эта модель (теория Гилфорда), не будучи ни доказанной, ни опровергнутой, служила фундаментом для изучения творческого мышления» [5, с. 112].

В отечественной психологии почти нет работ, где бы в качестве методологических предпосылок не ссылались на работы С.Л. Рубинштейна. Не менее постоянно при диагностике творческого мышления используются тесты Гилфорда-Торренса. В силу этого современную ситуацию в теории и психодиагностике творческого мышления отличает не только эклектика концептуальных подходов, но и наличие своего рода кентавров, в которых сочетаются представление о природе явления и его идентификация с привлечением разных научных парадигм. При этом не учитывается, что за каждым методом стоит определённое представление о предмете, на который он направлен. Одна из причин этого заключается в том, что не каждое концептуальное представление сопровождается «удобная в употреблении» диагностическая процедура, если она вообще есть.

Ещё одной из проблем диагностики творческого мышления является контингент её исследования. Как правило, диагностический инструментарий, направленный на определение творческого мышления, ограничен в своём предназначении (возрастные границы до 17 лет). Данное обстоятельство ограничивает применение методов исследования творческого мышления в период юношеского возраста и старше.

Выше представленные проблемы явились основой для создания психодиагностического инструментария, направленного на определение творческого мышления студентов при решении учебных задач.

Для определения продуктивности творческого мышления студентов в процессе индивидуального и совместного решения учебных задач была разработана методика «Диагностика творческого мышления при решении учебных задач». При разработке данной методики был использован метод решения мыслительных задач. В качестве мыслительных задач использовались учебные задачи, так как при их решении применяются мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение и т.д.), и они являются структурным компонентом ведущего типа учебно-профессиональной деятельности студентов [3].

Типы учебных задач нами были разработаны с учётом *структуры творческой мыслительной деятельности и характера учебных действий, которые лежат в основе решения той или иной учебной задачи*. В структуре творческой мыслительной деятельности выделяются следующие компоненты (А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров и др.):

1. *Принятие или постановка цели* – способность заметить психологический факт, сформулировать психологическую проблему и желание её разрешить.
2. *Анализ целей и условий* – анализ психологической проблемы.
3. *Планирование и выработка гипотез* – перебор возможных вариантов решения психологических проблем.
4. *Решение* – выбор оптимального варианта решения и осуществления психологического воздействия.
5. *Оценка* – критерий эффективности психологического воздействия [1; 4; 6; 7].

К учебным действиям, посредством которых осуществляется решение учебных задач, относятся (В.В. Гагай, Э.Д. Телегина): целеобразующие, аналитические, сравнительные и обобщающие, планирующие, воссоздающие и преобразующие, контрольно-оценочные.

Соответственно нами были выделены пять типов учебных задач, которые предъявлялись студентам для индивидуального и совместного решения:

- 1) учебная задача «*Принятие или постановка цели*», в основе решения которой лежат *целеобразующие учебные действия*;
- 2) учебная задача «*Анализ цели и условий*», при решении которой ведущими учебными действиями являются *аналитические, сравнительные и обобщающие действия*;
- 3) учебная задача «*Принятие или постановка цели*», в основе решения которой лежат *планирующие учебные действия*;
- 4) учебная задача «*Решение*», при решении которой ведущими учебными действиями являются *воссоздающие и преобразующие действия*;
- 5) учебная задача «*Оценка*», в основе решения которой лежат *оценочные учебные действия*.

Для студентов каждого курса были определены уровни учебных задач, отражающие специфику содержания общей образовательной программы и требования Государственного стандарта специальности 030301.65 Психология. В содержании учебно-профессиональной деятельности выделяют учебные задачи *теоретического уровня*, соответствующие циклу общепрофессиональных дисциплин (общая психология, психология развития и возрастная психология, педагогическая психология и социальная психология) и *практического уровня* – циклу общепрофессиональных дисциплин (экспериментальная психология, общий психологический практикум, психодиагностика и др.) и дисциплин предметной подготовки (конфликтология, методы активного социально-психологического обучения, основы психологического консультирования и др.).

Учебные задачи *теоретического уровня* разработаны для студентов 1 – 2 курса (1 группа), *практического уровня* – для студентов 3 – 4 курса (2 группа). Принцип разработки учебных задач при индивидуальном и совместном решении является одинаковым.

Творческое мышление студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач анализировалось по следующим критериям:

- *беглость* – способность высказывать максимальное количество идей за короткий промежуток времени (количество баллов за беглость равно количеству адекватных ответов, за каждый адекватный ответ – 1 балл);

- *оригинальность* – своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа (оригинальность определялось по 5% коэффициенту Торренса; оригинальными считались ответы, которые были сформулированы при решении учебной задачи 5% испытуемых от общего числа);

- *продуктивность творческого мышления* – сумма показателей беглости и оригинальности.

Для оценки надёжности и валидности применяемой нами методики «Диагностика творческого мышления при решении учебных задач» мы использовали методы математической статистики.

Следует отметить, что природа творческого мышления создаёт ряд проблем в процессе определения надёжности полученных данных и их интерпретации. Большинство теорий креативности подчёркивает важность эмоциональных факторов, групповой атмосферы и мотивации для проявления творческих способностей.

По мнению В. Гордона, «в креативном процессе эмоциональный фактор более важен, чем интеллектуальный, иррациональный более важен, чем рациональный». Результаты креативных тестов также в существенной степени зависят от предварительного обучения и развития творческих способностей. Хотя влияние перечисленных факторов снижает ретестовую надёжность, из этого не следует делать вывод о надёжности теста. Чувствительность к перечисленным факторам делает тест особенно полезным для изучения этих переменных.

Надёжность – это характеристика методики, отражающая точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов [2]. В основе проверки надёжности лежит представление об истинных оценках и ошибках измерения.

Для определения надёжности методики «Диагностика творческого мышления при решении учебных задач» нами исследовалась степень согласованности между результатами обработки данных тестирования различными экспертами.

Для подсчёта согласованности данных различных экспертов нами было проведено исследование, в котором участвовало 134 студента факультета психологии и педагогики 1 – 4 курсов. Использовался коэффициент корреляции Пирсона. Согласованность (корреляция) данных трёх экспертов составила для выборки студентов 1 – 2 курсов (70 человека) корреляция данных трёх экспертов находилась в интервалах 0,438 – 0,523 при индивидуальном решении учебных задач и 0,456 – 0,586 при совместном решении учебных задач, а для выборки студентов 3 – 4 курсов (60 человек) корреляция – в интервалах 0,481 – 0,563 при индивидуальном решении учебных задач и 0,495 – 0,598 при совместном решении учебных задач.

Для исследования ретестовой надёжности мы также использовали учебные задачи теоретического и практического уровня. Для выборки из 50 человек (студенты 1 – 2 курсов) коэффициенты ретестовой надёжности (интервал 6 месяцев) составили 0,545, 0,481, 0,425 для продуктивности, беглости и оригинальности творческого мышления при индивидуальном решении учебных задач теоретического уровня, а при совместном решении – продуктивность ($r=0,568$), беглость ($r=0,492$), оригинальность ($r=0,456$).

Для выборки из 50 человек (студенты 3 – 4 курсов) коэффициенты ретестовой надёжности (интервал 6 месяцев) составили 0,456, 0,420, 0,389 для продуктивности, беглости и оригинальности творческого мышления при ин-

дивидуальном решении учебных задач практического уровня, а при совместном решении - продуктивность ($r=0,480$), беглость ($r=0,442$), оригинальность ($r=0,392$).

Отсутствие единого подхода в понимании природы творческого мышления существенно усложняет проблему подтверждения валидности креативных тестов. Этому вопросу уделяли внимание многие авторы: Е. Торренс, Дж. Гилфорд, С. Медник, Е.Е. Туник, А.Н. Воронин и др. Тем не менее, единая обобщенная мера валидности до сих пор не установлена.

Валидность - комплексная характеристика методики, включающая сведения об области исследуемых явлений и репрезентативности диагностической процедуры по отношению к ним [2].

Содержательная валидность теста обеспечивалась нами с самого начала его разработки, благодаря отбору учебных задач, отражающих основные этапы творческой мыслительной деятельности. Для исследования содержательной валидности методики нами был использован коэффициент корреляции Пирсона. Результаты корреляционного анализа между беглостью и оригинальностью при решении учебных задач представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимые корреляционные связи между беглостью и оригинальностью студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач (n=134, r-Пирсон)

Типы учебных задач	Показатели творческого мышления	При индивидуальном решении учебных задач	При совместном решении учебных задач
«Принятие или постановка цели»	Беглость	0,867***	0,684***
	Оригинальность		
«Анализ цели и условий»	Беглость	0,774***	0,663***
	Оригинальность		
«Планирование и выработка гипотез»	Беглость	0,740***	0,734***
	Оригинальность		
«Решение»	Беглость	0,651***	0,602**
	Оригинальность		
«Оценка»	Беглость	0,753***	0,688***
	Оригинальность		

Примечание: ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$.

Результаты таблицы 1 показывают, что корреляционные связи являются статистически достоверными, значимыми. Так, на 10% уровне значимые положительные связи беглости с оригинальными ответами выявлены при индивидуальном решении учебных задач «Принятие или постановка цели» ($r=0.867$), «Анализ цели и условий» ($r=0.774$), «Планирование и выработку гипотез» ($r=0.740$), «Решение» ($r=0.651$) и «Оценка» ($r=0.753$).

Наиболее выраженные взаимосвязи между показателями беглости и оригинальности студентов при решении учебных задач «Принятие и постановка цели» и «Анализ цели и условий», а наименее выраженные - при решении учебной задачи «Решение».

При совместном решении учебных задач были получены на 10% уровне значимые положительные связи при решении студентами учебных задач «Принятие и постановка цели» ($r=0.787$), «Анализ цели и условий» ($r=0.645$), «Планирование и выработку гипотез» ($r=0.646$) и «Оценка» ($r=0.794$), а на 1% уровне - при решении учебной задачи «Решение» ($r=0.461$).

Наибольшая связь между показателями творческого мышления студентов представлена студентами при совместном решении учебной задачи «Оценка», а наименьшая связь - при решении учебной задачи «Решение».

Обсуждая полученные результаты, можно провести аналогию с данными исследования Туник Е.Е., в котором установлены взаимные корреляции между показателями беглости и оригинальности мышления отдельных субтестов [8]. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что в процессе учебной деятельности необходимо создавать учебные ситуации, в которых от студента требовалось бы формулировать как можно больше ответов. Необходимо учесть, что на первом этапе может быть наибольшее количество ответов, затем они начинают поступать все реже, хотя именно эти последние ответы чаще оказываются наиболее оригинальными. С. Парнс обнаружил, что вторая половина ответов содержит на 78% больше ценных творческих идей, чем первая их половина. Поэтому в учебном процессе не следует форсировать стадии выдвижения идей.

Итак, валидность методики «Диагностика творческого мышления при решении учебных задач» обеспечивается её содержанием. Надёжность методики доказана нами с помощью методов математической статистики.

Предлагаемая методика устраняет дефицит тестов на определение творческого мышления и обеспечивает практических психологов качественным инструментом, позволяющим выявлять потенциальные творческие возможности студентов в учебно-профессиональной деятельности, которые часто оказываются незамеченными.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 528 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Пономарёв, Я.А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я.А. Пономарёв. – М. : Наука, 1976. – 280 с.
5. Стернберг, Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента [Текст] / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 111 – 127.
6. Телегина, Э.Д. Репродуктивные и продуктивные компоненты мышления в педагогической деятельности [Текст] / Э.Д. Телегина // Мышление и общение в практической деятельности. – Ярославль, 1992. – С. 75 – 76.
7. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
8. Туник, Е.Е. Креативные тесты (адаптированный вариант) [Текст] / Е.Е. Туник. – СПб. : Изд-во Союз, 2002. – 82 с.

ББК 378.1
УДК 74р30+74.3р30

**Н.П. РАСКАЗОВА,
И.Ф. ПАВАЛАКИ**

**N.P. RASSKAZOVA,
I.F. PAVALAKI**

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**PREPARING FUTURE TEACHERS
TO WORK WITH CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION**

В данной статье представлен анализ подготовленности студентов педагогических вузов к работе с детьми, имеющими задержки психического развития. У студентов выявлен уровень знаний основных педагогических понятий, касающихся работы с детьми с задержкой психического развития; представлены результаты решения студентами педагогических задач и выполнения контрольных работ.

This paper presents an analysis of the preparedness of students of pedagogical universities to work with children with mental retardation. Revealed levels of knowledge students teaching the basic concepts, as well as the levels of formation of students' knowledge about working with children with mental retardation, the results of solving students educational goals and performance tests.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, дети с задержкой психического развития, педагогические понятия, педагогическая задача.

Key words: vocational and teacher training, children with mental retardation, educational concepts, educational task.

Одной из острых дискуссионных проблем современной отечественной системы специального образования является вопрос, связанный с интегрированным обучением разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Эффективное обучение детей с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях интеграции возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки педагогов общеобразовательных учреждений.

Проблема подготовки педагогов к работе с детьми с задержкой психического развития приобретает особое значение в связи с многовариативностью типов учебных заведений, учебных программ, планов.

Следовательно, требуется разработка содержания дифференцированной профессиональной подготовки педагогов для учреждений различного типа с учётом их специфики, потребностей рынка труда, особенностей региона, сферы деятельности и личностно-мотивационных потребностей студента.

Обзор научно-педагогической и методической литературы, реальная педагогическая практика показывают, что к работе в классах коррекционно-развивающего обучения, классах для детей с ЗПР массовых общеобразовательных школ в связи с их активным открытием привлекаются учителя, не только не имеющие специального (дефектологического) образования, но и не прошедшие специальную подготовку.

Особый интерес представляет проблема, связанная с определением содержательной сущности компонентов готовности будущих учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе. Она обусловлена:

– отсутствием разработанной педагогической концепции профессиональной подготовки студентов к работе с детьми, имеющими нарушения психофизического развития в условиях общеобразовательной школы;

– недостаточной теоретической изученностью проблемы, её методической неразработанностью в практике высшего педагогического образования, недостаточным видением профессиональных требований к формированию личности будущего учителя с данной категорией детей.

Однако проблеме подготовки студентов к работе с детьми с задержкой психического развития в педагогических вузах страны уделяется крайне недостаточно внимания. Актуальность данной проблемы с каждым годом возрастает, так как количество детей с задержкой психического развития не только не уменьшается, а наоборот, увеличивается.

В связи с этим принципиально новое значение приобретает поиск путей совершенствования подготовки будущего педагога к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, обеспечения всей системы коррекционно-образовательных услуг компетентными профессионалами, готовыми оказывать педагогическую поддержку детям в условиях общего и специального образования.

Целью исследования является выявление уровня сформированности профессиональной подготовки выпускников педвуза к педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическую основу исследования составили современные концепции подготовки педагогических кадров для системы общего образования (В.А. Сластенин [6]); специального образования (Н.М. Назарова [7], Н.Н. Малофеев [4; 5]); идеи деятельностного подхода, с помощью которого осуществляется анализ профессиональной деятельности педагога (Б.Г. Ананьев [1], А.Н. Леонтьев [3] и др.); исследования психологических предпосылок успешности педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина [2]).

Для определения подготовленности студентов к работе с детьми с ЗПР был проведён констатирующий эксперимент, состоящий из нескольких серий, каждая из которых решала свои конкретные задачи.

Первая серия предназначалась для изучения характера затруднений, испытываемых студентами и педагогами в работе с детьми с задержкой психического развития. Для этого использовались такие методы педагогического исследования, как беседа и анкетирование.

Вторая серия была направлена на выявление уровня сформированности знаний студентов об особенностях познавательной и личностной сферы ребёнка с ЗПР, работе образовательного учреждения с данной категорией детей. Выявление этих знаний осуществлялось с помощью терминологического диктанта, контрольных работ, решения педагогических задач.

Третья серия заключалась в определении уровня сформированности педагогических умений, необходимых будущим педагогам в работе с семьёй. Для решения этой задачи использовались методы самооценки и экспертной оценки, наблюдение.

В статье представлены материалы первых двух серий экспериментального исследования.

В исследовании участвовали 325 учителей начальных классов школ Курганской и Тюменской областей и 75 студентов пятого курса очного отделения обучающихся в Шадринском государственном педагогическом институте и Сургутском государственном педагогическом университете по данной специальности.

Результаты исследования определялись с помощью средней арифметической, которая как интегральная обобщённая величина позволяет сравнивать между собой не только группы одного ряда распределения, но и сами ряды распределения, строящиеся по идентичным признакам.

Первая серия. Выводы о характере затруднений студентов и педагогов, которые они испытывают в работе с детьми, делались на основе анализа ряда показателей:

– вопросов студентов, обращённых к педагогам вуза, руководителю практики, учителям;

– ответов студентов и учителей на вопросы анкеты: «Что вызвало наибольшие затруднения в работе с детьми с задержкой психического развития?», «Чем они, по-вашему, вызваны?»;

– наблюдения за деятельностью учителей во время подготовки и проведения ими уроков и воспитательных мероприятий с детьми.

Полученные данные позволили выявить, что трудности, возникающие в работе с детьми с задержкой психического развития, испытывают 87% молодых учителей, не испытывают никаких трудностей – 6%, затрудняются ответить на вопрос – 7%. При этом 24% учителей связывают причины своих затруднений с недостаточной теоретической подготовленностью, 76% – со слабыми практическими умениями. Почти все испытуемые (87%) отмечают отсутствие в вузе специальной подготовки к этому виду профессиональной деятельности. Педагоги отметили и такие трудности, встречающиеся в работе с детьми, как незнание особенностей познавательной, эмоционально-волевой сфер и деятельности данной категории детей. Они затрудняются при организации учебного процесса с учётом особых образовательных потребностей детей с ЗПР. У учителей порой не хватает времени для самосовершенствования, самообразования по данному вопросу.

Трудности в работе с детьми с задержкой психического развития испытывает 69% студентов, 21% не ответили на поставленный вопрос. Студентами были названы причины, вызывающие эти трудности: недостаток необходимых для решения этой проблемы знаний – 56%, недостаток практических умений – 78%. Отсутствие специальной подготовки к данному виду деятельности на факультетах начального образования отметили – 82% студентов.

Вторая серия. Анализировались знания студентов об особенностях воспитания и обучения детей с ЗПР в начальной школе. Обращали внимание на ряд элементов: знание ведущих педагогических теорий, основных категорий и понятий; знание основополагающих педагогических фактов; прикладные знания об общей методике обучения и воспитания. Оценка знаний студентов проводилась по пятибалльной системе.

Для выявления, понимания и усвоения основных категорий и понятий, необходимых при организации деятельности с детьми с ЗПР, студентам предлагался ряд заданий.

Первый вид заданий – терминологический диктант – следующего содержания:

1. Дайте определение понятиям: «дети с задержкой психического развития (ЗПР)», «минимальные мозговые дисфункции (ММД)», «синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)», «синдром психического инфантилизма», «ЗПР психогенного происхождения», «ЗПР соматогенного происхождения», «ЗПР конституционального происхождения», «ЗПР церебрально-органического происхождения», «дизонтогенез» и др.
2. Перечислите: причины возникновения задержки психического развития; основные отличия ЗПР от умственной отсталости; клинко-психологические синдромы, лежащие в основе определения комплекса учебных трудностей у детей.
3. Назовите: виды задержки психического развития; задачи психологии детей с задержкой психического развития.
4. Сравните классификацию задержки психического развития М.С. Певзнер с классификацией по этиологическому принципу, предложенной К.С. Лебединской. В чем взаимодополняемость обоих подходов?

Анализ результатов терминологического диктанта показал, что из 75 студентов с работой справились 67,9%. Ответы студентов по содержанию были расклассифицированы на три уровня (табл. 1).

Уровни знаний студентами основных педагогических понятий

Уровни знаний педагогических понятий	Оценочный балл	Количество студентов
I уровень (высокий)	5 и 4	10 чел. (13,3%)
II уровень (средний)	3	41 чел. (54,6%)
III уровень (низкий)	2 и 1	24 чел. (32,1%)

К *первому (высокому) уровню* отнесены работы, в которых испытуемые дали достаточно обоснованные ответы. Студенты показали своё понимание материала, грамотно, логично его излагали. Все ответы были оценены 4 и 5 баллами и составили высокий уровень знаний основной педагогической терминологии по интересующей нас проблеме (13%).

Полнее всего испытуемыми раскрыты такие понятия, как «задержка психического развития», «дизонтогенез», «ЗПР соматогенного и конституционального происхождения», «минимальные мозговые дисфункции». Успешно справились студенты с определением причин ЗПР; верно раскрыли отличие задержки психического развития от умственной отсталости, виды ЗПР. Достаточно правильно были названы синдромы, лежащие в основе комплекса учебных трудностей детей с ЗПР.

Ко *второму (среднему) уровню* были отнесены ответы, в которых испытуемые обнаруживали усвоение основного программного материала, но допускали неточности в изложении материала; испытывали трудности в обосновании своей точки зрения. Ответы студентов были оценены тремя баллами и показали средний уровень знаний основной педагогической терминологии.

На этом уровне находятся работы самой большой группы студентов (54,6%). Это не может не настораживать, так как педагогические категории и понятия отражают в обобщённом виде педагогическую действительность, выражают наиболее существенные признаки педагогических явлений. Незнание или недостаточное владение ими значительно осложняет практическую деятельность педагогов, затрудняет их способность анализировать педагогический процесс, оценивать отдельные факты, обобщать их. Больше всего на этом уровне ошибочных и недостаточно полных ответов на такие вопросы: отличие ЗПР от умственной отсталости и педагогической запущенности; причины возникновения ЗПР; принципы и методы психолого-педагогической коррекции; условия успешного воспитания ребёнка с ЗПР в семье и др. Много на этом уровне недостаточно полных ответов. Так, студенты ограничиваются перечислением лишь фамилий отдельных исследователей, занимавшихся этой проблемой, не называя конкретную область исследования каждого ученого. Другие называли ряд исследований по проблеме, но не характеризовали их. Такие ответы оценены тремя баллами.

К *третьему (низкому) уровню* были отнесены ответы студентов, не знающих значительной части программного материала, допускающие грубые ошибки. Эти студенты испытывали затруднения в выделении в материале главных положений, использовании приёмов сравнения, анализа, обобщения. Их ответы были оценены 2 баллами. Студенты испытывали затруднения в раскрытии понятия «дети с задержкой психического развития», «ЗПР церебрально-органического происхождения», «СДВГ». Их ответы носили поверхностный характер, искажали смысл понятия. Значительные затруднения эта группа студентов испытывала при выполнении задания – сравнить классификацию задержки психического развития М.С. Певзнер с классификацией по этологическому признаку К.С. Лебединской. Почти все студенты (кроме четырёх) не справились с этим заданием. Из четырёх вариантов клинико-психологического синдрома, лежащих в основе комплекса учебных трудно-

стей, студенты в лучшем случае смогли выделить два: синдром психического инфантилизма и гипердинамический синдром. На этом уровне находились ответы 32,1% студентов.

Второй вид заданий – педагогические задачи, требующие выявления знаний студентов об основных педагогических фактах, умение сопоставлять, классифицировать их, делать на этой основе самостоятельные выводы о специфике педагогических явлений и давать теоретические обобщения. Испытуемым предлагалось решить шесть типов педагогических задач, классифицированных Л.В. Кондрашовой.

Первый тип педагогических задач направлен на выявление знаний студентов о существенных признаках педагогических понятий, процессов и явлений. Задачи этого типа выполняли роль иллюстраций к тому или иному теоретическому положению, содержащему констатацию факта, события, требующих последовательности в рассуждении, выделении смысловых единиц, существенных признаков.

Второй тип задач предлагается с целью выявления гибкости мышления и осознанности педагогических знаний студентов. Эти задачи предполагали выбор из совокупности теоретических положений тех, которые необходимы для правильного решения.

Третий тип представляет задачи, включающие планирование построения предстоящей педагогической деятельности с выбором или нахождением оптимальных средств и способов выполнения.

Четвёртый тип задач преследует цель – учить видеть предполагаемый результат педагогического воздействия на ребёнка.

Пятый тип задач – задачи, требующие новых знаний, разных средств и методов их применения. Эти задачи связаны с классификацией педагогических явлений.

Шестой тип задач – задачи, связанные с оценкой и доказательством правильного либо неверного педагогического действия, его промежуточных и конечных результатов, с выявлением и исправлением допущенных педагогических просчётов.

Анализ решения педагогических задач студентами осуществлялся по следующим показателям, раскрывающим их умения:

- выявить противоречие, источник развития анализируемого события, действия, явления, определить характер, форму и направленность этого развития;
- выдвинуть гипотезу в виде предполагаемого ответа и наметить пути её поиска;
- назвать положения педагогической теории, которые были удачно или неудачно использованы в данной ситуации;
- указать ошибки, допущенные в данной педагогической ситуации;
- определить формы, методы, средства педагогического воздействия, которые можно использовать в данной педагогической ситуации для получения положительного результата.

При анализе решений педагогических задач обращалось внимание на достаточность содержащейся в решении задачи информации, её полноту, правильность решения задачи, наличие выводов, их доказательность.

На основе выше названных критериев решения предложенных педагогических задач разного типа были классифицированы по трём уровням (табл. 2).

Результаты решения студентами педагогических задач

Уровень решения задач	Оценочный балл	Количество студентов
I уровень (высокий)	5 и 4	8 чел. (10,6%)
II уровень (средний)	3	39 чел. (52,1%)
III уровень (низкий)	1 и 2	28 чел. (37,3%)

К *первому (высокому) уровню* отнесены студенты, справившиеся с решением всех типов задач (10,6%). Эти студенты показали умение выявить противоречие, заложенное в условии задачи, источник развития анализируемого события, действия, явления, определить характер, форму и направленность этого развития. Они выдвигали гипотезу в виде предполагаемого ответа или пути его поиска, опираясь на положения педагогической теории, правильно указывали ошибки, допущенные, в данной педагогической ситуации, определяли формы, методы, средства педагогического воздействия, какие можно использовать в данной ситуации для получения положительного результата.

Испытуемые, отнесённые нами к *первому уровню*, попытались выявить в анализе задач причинно-следственные зависимости. Анализ результатов решения педагогических задач показал, что некоторые типы задач и педагогических ситуаций решены студентами более успешно, чем другие, например задачи, которые предполагают выбор из совокупности теоретических положений необходимого для правильного решения. Почти всеми студентами, задачи данного типа решены достаточно верно. Небольшие затруднения вызвали задачи, включающие планирование, построение предстоящей педагогической деятельности с выбором или нахождением оптимальных средств и способов её выполнения.

Ко *второму (среднему) уровню* решения педагогических задач были отнесены студенты, решившие не более двух задач (52,1%). Эти испытуемые не всегда могли выявить противоречие, источник развития анализируемого события, характер и направленность этого развития. Определяя гипотезу, они обращались за помощью к педагогу. Иногда затруднялись в определении положения педагогической теории. Анализируя педагогические ошибки, эти студенты не всегда могли объективно оценить их, недостаточно полно их раскрывали. Они не всегда называли эффективные методы, средства педагогического воздействия в данной ситуации для получения положительного результата, затруднялись отстоять свою точку зрения. При анализе решения педагогических задач было выявлено, что не все студенты могут поставить себя в положение учителя. Эти недочёты объясняются, на наш взгляд, несформированностью конструктивно-моделирующих, прогностических умений у студентов.

К *третьему (низкому) уровню* были отнесены студенты, испытывающие серьёзные затруднения в решении педагогических задач (37,3%). Эти студенты не могли назвать положения педагогической теории, затруднялись объяснить ошибки, допущенные в данной педагогической ситуации, допускали формальный подход в определении форм, методов, средств педагогического воздействия, которые можно использовать в данной педагогической ситуации. Решения педагогических задач осуществлялось студентами на уровне эмоционального отношения и оценочных суждений типа «нравится – не нравится». Они одобряют или не одобряют те или иные поступки педагога, описанные в задачах, возмущаются фактами неверного решения родителями проблемной ситуации, зачастую не выявляя их причин. Студенты не могли выделить благоприятные и неблагоприятные условия, при которых протекает педагогический процесс. Почти все студенты, отнесённые к этому уровню, не умеют анализировать предложенные педагогические ситуации. Об этом

свидетельствует то, что они подменили анализ задачи пересказом ситуации с отдельными замечаниями (5 человек); заменяли задачи суждением о том, как следовало поступить (6 человек); допускали отвлечённые, бессистемные высказывания эмоционального характера (4 человека). Студенты, отнесённые к этому уровню, испытывали затруднения в решении задач, требующих от них знания существенных признаков педагогических понятий и явлений, а также задач, развивающих умение предвидеть предполагаемые результаты до педагогического воздействия. У данной группы студентов недостаточно развито творческое воображение, не сформировано умение прогнозировать педагогические действия, проектировать процесс их выполнения.

Таким образом, выполнение студентами заданий показывает, что многие выпускники педагогических вузов не получают в вузе необходимых навыков самостоятельного анализа педагогических фактов, недостаточно владеют принципами и организацией накопления и использования в повседневной педагогической деятельности теоретических знаний. У студентов неполно сформированы умения прогнозировать целесообразный выбор методов психолого-педагогической коррекции в работе с детьми с задержкой психического развития, ведущие к ликвидации трудностей в работе с ними.

Проверка степени усвоения ведущих педагогических положений осуществлялась на основе **третьего вида заданий – контрольных работ**. Для выявления глубины и осознанности усвоения ведущих педагогических положений студенты выполняли контрольную работу по теме: «Особенности эмоционально-волевой и познавательной деятельности детей с задержкой психического развития».

Анализ контрольной работы показал, что с ней справились 66,6% студентов. Не выполнили работу 33,4%. Ответы студентов по качеству знаний были классифицированы по трём уровням (табл. 3).

Таблица 3

Результаты выполнения студентами контрольных работ

Уровень решения задач	Оценочный балл	Количество студентов
I уровень (высокий)	5 и 4	12 чел. (16%)
II уровень (средний)	3	38 чел. (50,6%)
III уровень (низкий)	1 и 2	25 чел. (33,4%)

Из таблицы видно, что к *первому (высокому) уровню* были отнесены ответы студентов, получивших за контрольную работу 4 и 5 баллов (16%). Эти студенты показали глубокие, прочные знания, умение легко ориентироваться в учебном материале, связывать теорию с практикой, грамотно и логично излагать свои мысли.

Анализируя ответы студентов на поставленные в контрольной работе вопросы, можно отметить, что успешнее всего испытуемые справились с вопросами, связанными с раскрытием особенностей познавательной деятельности детей с ЗПР. Студентами полно раскрыты особенности внимания, памяти, речи и восприятия детей с задержкой психического развития, есть ссылки на конкретные исследования ученых. Но зачастую даже в таких убедительных ответах, неполно показаны основные направления и специфика коррекционной работы с данной категорией детей.

Достаточно полно студентами раскрыты особенности развития личности и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР: темперамента как психофизиологической основы личности, восприятия и понимания эмоций человека, особенности коммуникации, мотивационно-потребностная сфера, особенности образа «Я». Но некоторые студенты затруднялись в обоснованном раскрытии особенностей деятельности детей, имеющих слабовыраженные от-

клонения в психофизическом развитии: в выделении основных параметров сформированности полноценной произвольной деятельности учебного типа, саморегуляции деятельности и др.

Больше всего студентов, выполнивших свою работу на *втором (среднем уровне)* и получивших за неё три балла (50,6%). Студенты, работы которых находились на этом уровне, показали знание и понимание основных положений учебного материала, но излагали его неполно, непоследовательно. Испытуемые затруднялись обосновать свои суждения при ответе на ряд вопросов: особенности мышления, восприятия детей с ЗПР, формирования эмоционально-волевой сферы ребёнка с ЗПР. Испытуемые показали знание и понимание освещённого материала, его основных положений, но излагался он неполно, непоследовательно.

К *третьему (низкому) уровню* были отнесены ответы, оценённые двумя баллами (33,4%). В них обнаружилось незнание материала по вопросам, допускались ошибки в изложении. Испытуемые могли ответить лишь на часть того или иного вопроса. Например, при раскрытии особенностей внимания детей в лучшем случае сделана попытка раскрыть лишь некоторые из них: неустойчивость и повышенную отвлекаемость, но не указывали такие как – сниженные: концентрация, объем, распределение и прилипание внимания.

Результаты анализа терминологического диктанта, решения педагогических задач и контрольных работ дают возможность определить три уровня сформированности знаний студентов, необходимых для осуществления работы с родителями по нравственному воспитанию детей в семье (табл. 4).

Таблица 4

**Уровни сформированности знаний студентов
о работе с детьми с ЗПР**

Уровень решения задач	Оценочный балл	Количество студентов
I уровень (высокий)	5 и 4	10 чел. (13,3%)
II уровень (средний)	3	39 чел. (52,4%)
III уровень (низкий)	1 и 2	26 чел. (34,3%)

Из таблицы видно, что к *первому (высокому) уровню* отнесены 10 испытуемых. Студентов, относящихся к этому уровню, характеризует глубокое и полное овладение учебным материалом, точное его воспроизведение. Они успешно справляются с дополнительными вопросами, но некоторые их ответы содержат отдельные неточности. Изученный материал студенты излагают осознанно, легко ориентируются в программном материале, пользуются приемами сравнения, анализа, обобщения, приводят примеры, доказательства и легко исправляют отмеченные преподавателем недостатки. Студенты, имеющие данный уровень сформированности знаний, систематически читают педагогическую литературу, с желанием участвуют в научных конференциях, проявляют интерес к исследовательской работе, стремятся к её результативности.

Ко *второму (среднему) уровню* сформированности знаний отнесены 39 студентов. Испытуемых характеризует знание и понимание основных положений учебного материала, но они допускают неточности, ошибки в его воспроизведении и в определении понятий. Их ответы требуют углубления, разъяснения, дополнительных вопросов. Испытуемые, относящиеся к этой группе, затрудняются в раскрытии смысла существенных сторон материала, не умеют доказательно обосновать свои суждения, допускают ошибки в решении педагогических задач. Знакомство с педагогической литературой они осуществляют только по теме занятия или выборочно, выполняют исследовательские задания только под контролем педагога.

Третий (низкий) уровень был выявлен у 26 студентов. Они обнаруживают незнание основного материала курса, воспроизводят лишь его часть, их знания разрозненны, бессистемны. Они не умеют выделять главное и второстепенное, допускают грубые ошибки в определении понятий, искажают их смысл. Материал излагается ими беспорядочно, неуверенно, они не могут применить имеющиеся знания для решения педагогических задач, с педагогической литературой знакомятся периодически.

Таким образом, проведённый эксперимент позволил выявить определённые достижения студентов в усвоении педагогической теории. Вместе с тем определены существенные недостатки в знаниях: усвоение учебного материала многими студентами осуществляется лишь на уровне разрозненных сведений, без достаточного понимания связей между отдельными положениями; слабо усваиваются связи между педагогическими явлениями; знания по отдельным темам у ряда студентов не сложились в единую систему. Все это свидетельствует о необходимости совершенствования знаний студентов.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. - Л. : ЛГУ, 1969. - 338 с.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М. : Высшая школа, 1990. - 119 с.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] // Соч. : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. - М. : Педагогика, 1983. - Т. 1. - 392 с.
4. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа [Текст] / Н.Н. Малофеев. - М. : Просвещение, 2009. - 320 с.
5. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. - 2008. - № 1. - С. 71 - 78.
6. Сластенин, В.А. Психология и педагогика [Текст] / А.В. Сластенин, В.П. Каширин. - М. : Академия, 2001. - 447 с.
7. Специальная педагогика [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. ; под ред. Н.М. Назаровой. - М. : Академия, 2001. - 400 с.

ББК 74р30
УДК 378.016

В.В. АБАШИНА

V.V. ABASHINA

**СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЁЙ
ВОСПИТАННИКА
У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE MEANS OF THE MATURING
THE PRE-SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL
COMPETENCE IN COOPERATION WITH
THE SCHOOLCHILD'S FAMILY**

В статье предлагается характеристика профессиональной компетентности педагога дошкольного образования во взаимодействии с семьёй (мотивационно-личностный, информационный и технологический блоки), а также функциональная карта компетенций, включающая в себя знаниевый, ориентировочный и операциональный компоненты. Представлен опыт формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования с использованием контекстной и позиционной технологий.

The characteristics of pre-school teachers' professional competence in interacting with family (informational, activity-based, motivational and personal components) are described in the article. Competence functional chart including knowledge, orientational and operational components are presented as well as the experience of forming future pre-school teachers' professional competence by means of contextual and positional technologies.

Ключевые слова: компоненты профессиональной компетентности во взаимодействии с семьёй, функциональная карта компетенций, формы и способы обучения студентов, способствующие формированию компетентности во взаимодействии с семьёй.

Key words: components of preparedness for interaction with family, competence functional chart, contextual and positional technologies.

В «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» указывается, что образовательная деятельность в дошкольных учреждениях осуществляется во взаимодействии с семьями воспитанников. Обеспечение взаимодействия и сотрудничества с родителями является одним из важных направлений педагогической деятельности воспитателя детского сада. Осуществляя эту деятельность, педагог учитывает приоритетность родителей как первых воспитателей в силу их значимости для ребёнка.

Как отмечают исследователи (Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доророва., Е.В. Соловьева и др.), взаимодействие с родителями результативно, если оно строится на принципе доверительности отношений, личной заинтересованности родителей, проявления предельного уважения к каждому родителю, признания их индивидуальности и неповторимости. В этой связи с родителями нужно налаживать не только деловые, но и личные отношения. Следовательно, педагог дошкольного образования должен быть способным к установлению взаимодействия не только с детьми, но и с их родителями. Это требует от него высокого уровня профессиональной компетентности.

С позиций деятельностного подхода, иметь компетенцию – значит обладать всем, что необходимо для успешного решения каких-то задач. Иметь знания и умения ещё не значит быть компетентным. Компетенция рассматривается как функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать разного рода задачи. Компетенция – это интегративное

психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование.

В содержании каждой компетенции В.С. Лазарев выделяет четыре компонента: когнитивный, ориентировочный, операциональный и опыт. Когнитивный компонент компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач. Ориентировочный компонент включает в себя способы постановки, планирования и решения этого типа задач и оценки результатов решения. В операциональный компонент входит владение методами выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа. Опыт – это компонент компетенции, благодаря которому другие её компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа [3, с. 3].

Нами была разработана функциональная карта компетенций педагога дошкольного образования по взаимодействию с семьями воспитанников, включающая в себя когнитивный, ориентировочный, операциональный компоненты и опыт (табл. 1).

Таблица 1

Функциональная карта компетенций педагога дошкольного образования по взаимодействию с семьями воспитанников

Когнитивный компонент	Ориентировочный компонент	Операциональный компонент	Опыт
Готовность к коммуникации со взрослыми на принципах сотрудничества и сотворчества			
Знать особенности организации лично ориентированного педагогического общения с родителями (цели, способы, тактика), особенности создания среды общения, адекватной потребностям родителей. Знать способы установления и поддержания эмоционального контакта, приёмы эффективного и бесконфликтного общения со взрослыми	Понимать значимость лично ориентированного взаимодействия для установления контакта с родителями и коллегами. Умение поддерживать благоприятный психологический климат	Владеть методами установления педагогически целесообразных взаимоотношений с родителями воспитанников, опираясь на их индивидуальные особенности. Владеть средствами конструктивного и бесконфликтного общения с родителями воспитанников. Уметь вызвать доверие, снять сопротивление на педагогическое воздействие	Иметь опыт: – общения с родителями воспитанников; – создания благоприятного психологического климата в родительском коллективе; – проведения коллективных и индивидуальных мероприятий для родителей

Когнитивный компонент профессиональной компетенции педагога направлен на изучение и понимание педагогом сущности лично ориентированной профессиональной деятельности по взаимодействию с родителями (цели, способы, тактика). Ориентировочный компонент компетентности проявляется в понимании и осознании способов её реализации, рефлексии и самооценки полученных результатов. Операциональный компонент компетентности характеризует овладение умениями, обеспечивающими готовность педагога к взаимодействию с семьями воспитанников. Опыт органи-

зации личностно ориентированной педагогической деятельности выполняет роль системообразующего фактора, интегрирующего все вышеназванные компоненты в способ решения задач соответствующего вида.

Выделенные компоненты профессиональной компетенции во взаимодействии с родителями мы рассматриваем как стратегический ориентир формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования, выбора способов взаимодействия со студентами.

Исходной при выборе форм организации студентов и способов взаимодействия с ними для нас являлись интеграция учебной и профессиональной деятельности обучающихся, позволяющая сориентировать студентов на полное и целостное видение своей деятельности по взаимодействию с родителями воспитанников.

По мнению А.А. Вербицкого, способы взаимодействия преподавателя со студентами должны стимулировать профессионально-педагогическое и личностное самоопределение студентов, способствовать процессу становления нестандартного творческого педагога – профессионала [1, с. 72].

Мы считаем, что знаково-контекстная технология обучения, разработанная А.А. Вербицким, Н.В. Борисовой, Л.Л. Кондратьевой, Г.С. Красницкой, Г.В. Лазутиной, Л.Г. Семушиной и др., может быть взята за основу совершенствования процесса подготовки будущих педагогов.

Цель в контекстном обучении состоит не в усвоении информации, а в формировании возможностей человека для его компетентной деятельности. Поэтому при отборе содержания, считает А.А. Вербицкий, надо руководствоваться не только данными науки, но и выполняемыми человеком профессиональными функциями и задачами. Иначе говоря, нужно руководствоваться деятельностной моделью специалиста той или иной сферы общественного труда.

С учётом сказанного хотелось бы представить некоторые, оказавшиеся наиболее результативными при формировании рассматриваемой компетентности, формы и методы контекстного обучения. В первую очередь, рассмотрим лекцию проблемного характера, которая приближает процесс познания студентов к поисковой, исследовательской деятельности. Так, проблемный вопрос «Кому принадлежит важнейшая роль в воспитании ребёнка: семье или детскому саду?» послужил в нашем случае эффективным средством вовлечения студентов в диалогическое общение, побудил их к размышлению, дискуссии.

Мы исходили из того, что на проблемной лекции предоставляется предметный и социальный контекст профессиональной деятельности. Разрешение проблемной ситуации предполагает анализ, отбор образовательной информации, планирование достигаемых результатов, рефлексию (анализ выполнения заданной проблемной ситуации), что является важной предпосылкой формирования профессиональных умений будущих педагогов во взаимодействии с семьёй.

В ходе семинарских занятий студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения. Взаимодействие и общение студентов и преподавателей, студентов между собой, является учебной моделью будущей профессиональной деятельности, в том числе и взаимодействия с родителями воспитанников на родительском собрании, семинаре, семинаре-практикуме и т.д.

Важная роль в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования во взаимодействии с родителями воспитанников отводится деловой игре. Деловые игры, по мнению А.А. Вербицкого, способствуют появлению профессиональной мотивации, развивают теоретическое и практическое мышление будущего специалиста,

формируют его профессиональные умения и навыки. В процессе игры студенты анализируют ситуации взаимодействия педагогов с родителями, вычленили проблему, разрабатывают способы и средства её решения, осуществляют соответствующие практические действия, корректируют их с учётом полученных результатов. Реализация контекстного подхода в организации и проведении учебных деловых игр означает интеграцию учебной и профессионально-практической деятельности будущих специалистов, что является необходимым условием формирования профессиональной компетентности [2, с. 12].

Нами были разработаны и использованы различные игры. Остановимся на примере деловой игры **«Пресс-конференция с родителями по вопросам математического развития детей, поступающих в школу»**.

В ходе игры закреплялись и активизировались знания студентов в условиях, приближенных к реальным, развивались навыки оперативного реагирования на задаваемые вопросы, преодолевался психологический барьер выступать, высказывать свою точку зрения.

Объектом имитации в игре явилась дискуссия между «родителями» и «специалистами детского сада» по вопросам математического развития детей дошкольного возраста.

В игре формируется три группы ролей:

1 группа: *отвечающие на вопросы родителей* (заведующая детским садом – ведущая пресс-конференции; психолог; воспитатели; родители, имеющие интересный опыт обучения дошкольников математике в условиях семьи; учитель начальной школы).

2 группа: *задающие вопросы* (родители, среди которых выделялись роли: родителей-доброжелателей, воспринимающих информацию специалистов с точки зрения возможности извлечь из неё что-то полезное для себя; родителей-недоброжелателей, убеждённых в том, что только детский сад обязан готовить детей к школе; родителей-энтузиастов, с интересом воспринимающих информацию и делящихся своим собственным опытом семейного воспитания; родителей, убеждённых в том, что обучение детей математике – это забота школы, а в детском саду нужно создать лишь условия для игр, движений).

3 группа: *эксперты, осуществляющие оценку работы подгрупп «родителей» и «специалистов»*. Критериями оценки подгруппы отвечающих на вопросы являлись: точность ответов на вопросы, аргументированность и логичность; способность убеждать, объяснять; умение оперативно реагировать на задаваемые вопросы; эмоциональность и активность. Оценка работы подгруппы задающих вопросы осуществлялась по следующим критериям: количество задаваемых вопросов, их содержание и качество, точность вхождения в заданный образ.

Кроме того, в игре приняли участие студенты младшего курса, которые также задавали «специалистам» интересующие их вопросы, а в конце игры определяли лучший вопрос и лучший ответ, прозвучавший в ходе игры, отмечали наиболее удачно разыгранную роль.

Сценарий игры включал в себя четыре этапа:

I этап – организационный (проводился накануне игры).

- 1.1. Введение в игру.
- 1.2. Объяснение целей, правил, технологии поведения в игре.
- 1.3. Формирование игровых групп.
- 1.4. Распределение ролей.

II этап – подготовительный (проводился накануне игры).

2.1. Ролевое общение в группах по подготовке вопросов и ответов, разработке критериев оценки играющих подгрупп.

III этап – основной (проведение игры).

3.1. Организационный момент.

3.2. Вопросно-ответная деятельность (выступление узких специалистов, вопросы родителей).

IV этап – заключительный.

4.1. Оценка деятельности подгрупп по определённым критериям и выступление экспертов.

4.2. Блиц-опрос слушателей и участников игры.

4.3. Разбор игры преподавателем.

Представленная игра «Пресс-конференция с родителями по вопросам математического развития детей, поступающих в школу», на наш взгляд, является весьма полезной для развития профессиональной компетентности будущих специалистов во взаимодействии с родителями. Она предполагает не только широкую информированность студентов в вопросах математического развития дошкольников и младших школьников, но и развитое педагогическое мышление (умение ориентироваться в различных педагогических ситуациях, оперативно принимать решения, умение общаться с родителями, способность к рефлексии).

На семинарских и практических занятиях нами использовались также различные педагогические ситуации, где необходимо было выявлять закономерности того или иного явления, дать ему психологическое обоснование; задачи на педагогическое видение, умение подметить пути воздействия на ребёнка, предупредить педагогические ошибки; задачи на установление правильных взаимоотношений педагога с родителями дошкольников.

Использование в обучении студентов педагогических задач способствовало развитию педагогического мышления, формированию умения вести поиск возможных вариантов решения задачи, исходя из позиции личностно ориентированной модели взаимодействия с родителями. На занятиях также рассматривались задачи, составленные студентами, взятые из их собственного опыта и педагогической практики.

Наиболее интересной и ценной для студентов явилась коллективная форма решения педагогических задач. С этой целью анализ педагогической ситуации, положенной в основу задачи, проводился вначале в микрогруппах, члены которых в ходе обсуждения выдвигали своё решение, а затем шёл коллективный анализ ситуации – дискуссия между микрогруппами, на основе которой формулировались выводы и варианты верных решений.

Средством формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования является и смена их позиций в учебном процессе. Особенности каждой позиции определяются задачей, которую ставит преподаватель перед обучающимися, входящими в соответствующую группу.

Так, перед группой «Теоретики» стоит задача обоснования роли семьи в воспитании ребёнка дошкольного возраста.

Задача группы «Аналитики» заключается в том, чтобы выделить особенности современных родителей детей дошкольного возраста, а также основные проблемы, которые возникают во взаимодействии дошкольного учреждения с семьёй.

Группа «Методологи» представляет наиболее эффективные методы взаимодействия педагогов с родителями.

Члены группы «Организаторы» выявляют и формулируют интересные и оригинальные способы привлечения родителей к жизни детского сада.

Группа «Контролёры» формулирует критерии, по которым целесообразно оценивать результативность взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй.

Принятие определённой роли способствует развитию аналитических, проектировочных, коммуникативных, рефлексивных умений и навыков сту-

дентов, необходимых для организации лично ориентированного взаимодействия с родителями.

Таким образом, наиболее продуктивными в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьёй мы считаем такие способы и формы организации обучения, в которых студент с самого начала находится в деятельностной позиции, позволяющей ему осваивать знания, приобретать опыт решения профессиональных задач, разрешения моделируемых профессиональных ситуаций.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М. : Логос, 2009. - 336 с.
2. Вербицкий, А.А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова // Педагогика. - 2009. - № 2. - С. 12 - 18.
3. Лазарев, В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов [Текст] / В.С. Лазарев // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2011. - № 2 (13). - С. 5 - 13.

ББК 60.05
УДК 316.334:008

М.В. БОГДАНОВА

M.V. BOGDANOVA

ЭТОС УНИВЕРСИТЕТА:
ПРОБЛЕМНЫЕ ЗОНЫ РАЗВИТИЯ

UNIVERSITY ETHOS:
THE PROBLEM AREAS OF DEVELOPMENT

Статья посвящена проблеме трансформации этоса университета. В качестве признаков трансформации рассматриваются особенности социальных отношений субъектов научно-образовательной деятельности университета - преподавателя, администратора, студента. Утрата уважения и доверия в отношениях характеризуется как индикатор распада этоса университета.

This article is devoted to the problem of university ethos transformation. As signs of such transformation we consider features of social relations between main subjects of university scientific-educational activity - teacher, manager, student. Respect and trust loss in these relations is characterized as university ethos disintegration indicators.

Ключевые слова: университет, этос, социальные отношения, профессия.

Key words: ethos, social relations, university, occupation.

Модернизационные процессы в сфере отечественного университетского образования, обусловленные всевозрастающей ценностью знания в жизни общества, ориентированы на формирование долговременных эффектов конкурентоспособности российского общества в современном мире. В то же время острые дискуссии в связи с присоединением к Болонскому соглашению, «перекраиванием» структуры и содержания системы высшего образования (в том числе в связи с переходом на двухступенчатую систему профессионального образования); понижением качества высшего образования (характерным не только для российской ситуации [7]), обнажают многообразные проблемные зоны развития отечественного университета. Многие из таких проблемных зон обнаруживаются в научно-образовательной деятельности университета, в том числе её профессионально-нравственных ориентирах и нормах.

Практика научно-образовательной деятельности университетов все отчетливее демонстрирует тенденцию «уступчивости изменениям» в сфере этоса университета - профессионально-этических норм деятельности университетского преподавателя. Как известно, характеристика «уступчивость изменениям» разработана в теории священного и светского американского социолога Г. Беккера [3]. В рамках этой теории представлена шкала, на которой социальные нормы расположены исследователем по степени «неуступчивости» изменениям: от наименее - к наиболее поддающимся изменениям - нормы святого, религиозные нормы, окружённые «самым горячим моральным чувством» и «самыми суровыми санкциями» [11]. Далее следуют нормы лояльности (отождествление себя с той или иной расой, классом, фракцией, партией»). Эти нормы также ограждаются сильным моральным чувством и караются суровыми санкциями.

Наряду с нормами лояльности Г. Беккер выделяет нормы интимно-священного (преданность), охватывающие связи с друзьями, супругами, компаньонами и т.п. Затем идут социальные нормы, которые покрываются понятием «аморальность» (В. Чеснокова) – привычка к обману, безответственность и т.п. Сила морального чувства, поддерживающая эти нормы, несколько слабее, чем в нормах, представленных выше. Слабее и суровость санкций при нарушении такого рода норм, действенность санкции на этом уровне зависит от организации и атмосферы в обществе. Далее следует переход от того, что маркируется как нравственное, к тому, что считается просто приличным. Отличие пристойного поведения и нравственного отображается в поведении, сопровождающем нарушение – нарушение нравственности «вызывает возмущение», а несоблюдение приличий «возбуждает лишь презрение». Следующий уровень содержит социальные нормы, которые уже обосновываются рационально. Хотя и на этом уровне встречаются нормы, имеющие некоторую связь с моральным чувством, охраняющим эти нормы, однако большинство норм этого уровня поддерживаются «социальными механизмами санкций», не опираясь на моральные чувства людей. Такого рода санкции носят чётко определённый характер, и зачастую имеют количественное выражение. Нормы данного уровня наиболее «уступчивы» к изменениям. Исчезновение морального чувства, поддерживающего нормы, знаменует переход от священных – к светским, более изменчивым нормам, оценкам. Ниже следующие уровни норм уже основываются не на моральном чувстве, а на институте правосудия [3].

Если отобразить профессионально-этические нормы университетского преподавателя на шкале Г. Беккера, то они будут скорее соответствовать четвёртому слою, являясь нормами рациональными, такие нормы несут в себе ценностное обоснование.

Вызовы университетскому преподавателю, в том числе сокращение институциональных возможностей для систематического повышения квалификации, низкий уровень финансирования научных исследований, неприемлемый для «жизни в профессии» уровень материального вознаграждения, атомизация профессионального сообщества внутри университета и т.п. – усиливают тенденцию «уступчивости изменениям» профессионально-нравственных норм его деятельности. При этом речь не идёт об изменениях, поддерживающих идентичность профессии в меняющемся обществе. Наоборот, наблюдается постепенное замещение ценностного обоснования и, соответственно, морального чувства [11], охраняющего профессионально-этические нормы рациональным обоснованием изменений с позиций выгоды/невыгоды соблюдения таких норм в конкретной ситуации. Наиболее отчётливо, как отмечается исследователями сферы образования, тенденция трансформации представлений о профессионально-нравственных нормах отмечается у значительной доли молодых преподавателей высшей школы [6]. Своё концентрированное выражение давление на профессию преподавателя находит в постепенном распаде этоса научно-образовательной деятельности университета.

Отметим, что понятие «этос» употребляется здесь в значении специфического культурного кода, задающего ценностно-нормативные ориентиры деятельности в ситуации *здесь и сейчас*. Обозначаемый как ориентир *реально-должного*, этос «выходит за полюсы стихийного состояния нравов, с одной стороны, строгого порядка *идеально-должного*, – с другой» [1], содержит ценностные установки и нормы деятельности, несоблюдение которых деформирует профессиональную практику, создавая ложные формы взаимоотношений [2].

В сложной и многослойной ценностно-нормативной структуре университета этосные ориентиры *реально-должного* являются не столько предметом индивидуального выбора, сколько идентифицируют деятельность университетского преподавателя как соответствующую либо не соответствующую

ующую предназначению университета в обществе. Поддерживаются такие ориентиры и нормы посредством рассеянной санкции (Э. Дюркгейм): дисциплинарные методы и специально разработанные механизмы санкций являются здесь малоэффективными.

Размывание «невидимой границы этоса» (Г.С. Батыгин) в современной практике научно-образовательной деятельности университета, казалось бы, является не самой актуальной проблемой. Однако отмеченные выше вызовы обращены, прежде всего, к содержанию ценностных ориентиров и норм профессии преподавателя. Именно университетский преподаватель является «последней инстанцией», от которой зависит или сохранение или размывание границ этоса научно-образовательной деятельности университета: основные виды университетской деятельности – обучение и исследование – составляют предмет его профессиональной деятельности. Можно предположить, что поддержание нравственных ориентиров профессии преподавателя является проверенным веками условием идентичности университета, сохранения его фундаментальной природы и, соответственно, этоса.

«Уступчивость изменениям» профессии университетского преподавателя, размывающая границы этоса университета, проявляется, в том числе в утрате общих смыслов в деятельности и отношениях членов сообщества конкретного университета. Одновременно с утратой общих смыслов в социокультурном поле университета постепенно образуются группы, «каждая из которых обладает собственным подходом к вещам и явлениям» (Б. Ридингс), в том числе и своим пониманием предназначения университета, его ценностей и целей. Актуально действующие отношения в рамках научно-образовательной деятельности университета утрачивают свойственные «universitas» уважение и доверие, без которых становится маловероятным «объединение равных с целью обучения и исследования» [8].

Проведённый автором опрос преподавателей ТюмГНГУ (поисковое исследование, объем выборочной совокупности 210 ед.), посвящённый проблемам создания Профессионально-этического кодекса университета [4], выявил некоторые характерные признаки социальных отношений, которые фиксируют тенденцию ценностного разделения социокультурного пространства внутри университета.

Одна из задач опроса предусматривала описание этически напряжённых зон во взаимоотношениях основных субъектов научно-образовательной деятельности университета. Респондентам – университетским преподавателям – предлагалось в свободной форме (открытый вопрос) обозначить зоны напряжённости во взаимоотношениях преподаватель – студент, преподаватель – администратор. Результаты опроса [4] дали определённые основания для заключения о том, что уважение и доверие как свойственные университетским отношениям характеристики все менее адекватно описывают современную практику университета. Характеристика «отсутствие взаимного уважения, доверия, присущих высшей школе», обнаруживалась при описаниях участниками опроса зон повышенной этической напряжённости во взаимоотношениях основных субъектов научно-образовательной деятельности.

Качественный контент-анализ суждений респондентов о проблемных зонах взаимоотношений преподавателя и студента зафиксировал определённые конкретизации ситуаций, в которых утрата уважения и доверия определялась участниками опроса как самая болевая точка университетской практики. Анализ суждений респондентов осуществлялся по четырём условным категориям (тематическим линиям): этическая напряжённость взаимоотношений преподавателя и студента, обусловленная субъектной позицией студентов; особенностями коммуникации преподавателя и студента; разрушающим воздействием на взаимоотношения преподавателя и студента ситуаций коррупции и взяточничества; профессиональной позицией преподавателя.

Суждения, отнесённые к *первой тематической линии*, условно были сгруппированы в два семантических блока: один из них образовали суждения, в которых проблемная зона во взаимоотношениях преподавателя и студента маркируется как *«неуважительное отношение студентов к преподавателям, пренебрежение их статусом»*. Другой блок – суждения, в которых проблемная зона описывает ситуацию *«знания – студент – оценка»*: в суждениях участников опроса подчёркивается доминирование у студентов установки не на приобретение знаний, а на получение более высокой оценки (*«заплаченные за обучение деньги – гарантированный бонус в виде высоких оценок»*).

Вторую тематическую линию характеристики напряжённых профессионально-нравственных зон образуют суждения, в которых такая зона обозначается желательными, но зачастую отсутствующими в коммуникации между преподавателем и студентом признаками: *«взаимное уважение», «иерархичность отношений между преподавателем и студентом», «доверие», «уважение»*. Можно предположить, что участниками опроса акцентирована проблема *«проведения»* границ в коммуникациях, устраняющих *«вольное обращение»*.

Третья тематическая линия – суждения, в которых случаи коррупции обозначаются в качестве фактора, разрушающего профессионально-нравственные взаимоотношения преподавателя и студента. Представляется возможным связать этот *«патос»* профессии с распространённой практикой идентификации научно-образовательной деятельности университета как предоставления *«образовательных услуг»*. Можно предположить, что перевод дискурса об университете на язык экономического менеджмента (планирование – исполнение – оценка) вольно-невольнo провоцирует и преподавателя, и студента, и администратора на снятие с себя ответственности за результаты, не исчисляемые экономическими и статистическими показателями.

Четвёртая тематическая линия подчёркивает субъектную роль преподавателя в акцентировании напряжённых зон взаимоотношений. Семантическое ядро суждений составляют такие характеристики, как *«профессионализм преподавателя», «ответственность за получение студентами качественных знаний», «объективная оценка знаний»*.

Если соотнести суждения первой и четвёртой тематических линий, можно сформулировать следующее предположение. Зоны повышенной профессионально-нравственной напряжённости во взаимоотношениях между преподавателем и студентом связаны с различием в ценностных смыслах обучения у студентов и у преподавателей. Многие студенты, как отмечают участники опроса, рассматривают обучение в университете лишь как легитимное средство приобретения диплома о высшем образовании и все менее связывают обучение с приобретением *университетского образования*. Вероятно, различное ценностное *«означивание»* (К. Манхейм) процесса обучения студентами и преподавателями отображает намечающуюся тенденцию разделения преподавателей и студентов на группы, обладающие различным пониманием предназначения университетского образования.

Анализ суждений участников опроса о проблемных зонах взаимоотношений преподавателя и администратора также даёт определённые основания для предположения о формировании в пространстве университета групп, *«каждая из которых обладает собственным подходом к вещам и явлениям»* (Б. Ридингс), в том числе и своим пониманием предназначения университета, его ценностей и целей. Так, если разместить по частоте упоминаний содержащиеся в ответах респондентов характеристики этически напряжённых зон во взаимоотношениях преподавателя и администратора, может быть сформирована условная порядковая шкала. Верхняя позиция на ней принадлежит характеристикам, содержащим указание на те или иные аспекты *«бюрократизации»* университета. Далее – позиция, указывающая на *«отсутствие»*

контакта между администрацией и преподавателями». Затем – позиция, включающая характеристики с ключевыми словами «неуважение», «пренебрежение», «взаимное недоверие». И, наконец, позиция, содержащая характеристики, акцентирующие в качестве зоны профессионально-нравственной напряжённости уровень зарплаты преподавателя («зарплата доцента ниже зарплаты слесаря средней квалификации»).

Зафиксированные характеристики этически напряжённых зон во взаимоотношениях преподавателя и администратора символизируют смещение смысловых оснований социальных отношений в университете и, соответственно, трансформацию его этоса. Например, замещение значения «личность» значением «функция»; свойственного природе университета способа объединения «universitas» – бюрократизированным контролем.

Данные качественного контент-анализа указывают на то, что «уважение» и «доверие» образуют социальную ткань всех коммуникаций в университете, и всем «владельцам университета» (Г. Розовски) – преподавателям, студентам, родителям, администраторам, учредителям, попечителям – предстоит активная рефлексия необходимых и достаточных условий, при которых *уважение* может снова вернуться в коммуникации внутри университета. В такой рефлексии весьма важно социологически конкретизировать выделенные участниками опроса характеристики внутри университетских отношений. Наряду с классическими определениями толковых словарей, например, «уважение - высокая оценка, признание достоинств...» [5], представляется целесообразным выделить в трактовке понятия «доверие» значение, подчёркнутое автором социологической концепции доверия П. Штомпкой. «Доверие» определяется автором как «предварительное условие и результат успешного сотрудничества», как возможность «сделать ставку» на партнёров, на группу, «на сам организационный режим координации, который гарантирует сотрудничество» [9, с. 34]. Значимым для внутри университетской рефлексии представляется и трактовка доверия как ожидания поведения, которое, говоря словами автора книги «Доверие» Ф. Фукуямы, «более или менее предсказуемо, честно и со вниманием к нуждам окружающих, в согласии с некоторыми общими нормами» [10, с. 52].

В целом рефлексия зон (ситуаций) профессионально-нравственной напряжённости в научно-образовательной деятельности университета в условиях его трансформации может быть эффективной как для профилактики развития социального цинизма (Е.И. Головаха) в преподавательской среде, так и для «собрания» сообщества университета, обретения им общих смыслов – в отношении его предназначения, ценностей и целей. Развитие субъектами научно-образовательной деятельности диалогического мышления в отношении самого университета как способа его существования в современности (Б. Ридингс), становится все более актуальным для поддержания этоса конкретного университета.

Литература

1. Бакштановский, В.И. Этос [Текст] / Этика. Энциклопедический словарь / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов ; под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. – М. : Гардарика, 2001. – 600 с.
2. Батыгин, Г.С. Этос науки [Текст] / Г.С. Батыгин // Этика науки. Ведомости. Вып. 18. – Тюмень : НИИ ПЭ, 2001. – С. 39 – 60.
3. Беккер, Г. Современная теория священного и светского и её развитие [Текст] / Г. Беккер // Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория в её преемственности и изменении. – М. : Иностранная литература, 1961. – С. 158 – 217.
4. Богданова, М.В. Этос современного отечественного университета (как возможна социология этоса) [Текст] / отв. ред. В.И. Бакштановский. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2010. – С. 175 – 196.
5. Даль, В. Толковый словарь Живаго великарусского языка [Текст] // Соч. : в 4 т. / В. Даль. – М. : Рус. яз. – Т. 4. – С. 460.

6. Кузьминов, Я. «Академическое сообщество в России – разрыв эффективно-го контракта». Доклад на первой Международной конференции «Исследования в области высшего образования».
 Автор приводит результаты проведённого пять лет назад исследования мотивации и поведения российских преподавателей разных возрастов. Так, преподавателям был задан вопрос о том, готовы ли они при определённых обстоятельствах получить материальное вознаграждение от человека, которого учат, за выполнение для него работ и услуг, связанных с учебным процессом. Утвердительно ответили: из группы респондентов старше 65 лет – 15%, из группы старше 50 – 20%, из группы старше 40 – 30%, из группы в возрасте 25 – 30 лет – более 50%. / Булгакова Н. Испытание разрывом. Академическое сообщество преподавателей, работающих в университетах России, находится сегодня в кризисе, который не разрешить только созданием национальных исследовательских университетов // Поиск. – 2010. – № 47. – 19 нояб. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.roisknews.ru/archive/2010/9/>. (дата обращения 28.10.2011).
7. Роджеро, Д. Из руин в кризис: об основных трендах в жизни глобального университета [Текст] / Д. Роджеро // Неприкосновенный запас. – 2011. – № 3 (77). – С. 45 – 57.
8. Уваров, П. У истоков университетской корпорации / П. Уваров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.polit.ru/lectures/2010/02/04/university> (дата обращения 15.06.2010).
9. Фреик, Н. Петр Штомпка. Доверие: социологическая теория [Текст] / Н. Фреик // Социологическое обозрение. – Т. 2. – 2002. – № 3. – С. 30 – 41.
10. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию [Текст]: пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2008. – 540 с.
11. Чеснокова, В.Ф. Язык социологии [Текст] / В.Ф. Чеснокова. – М. : ОГИ, 2010. – 460 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ – ШКОЛЕ

ББК 74.262.86
УДК 372.1.02:372.8

Р.П. СОФРОНОВ

R.P. SOFRONOV

**ПОДХОДЫ
К СТРУКТУРИРОВАНИЮ ВИДОВ И ФОРМ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**APPROACHES TO STRUCTURING KINDS
AND FORMS OF ADDITIONAL ECOLOGICAL
SCHOOL STUDENTS EDUCATION**

В данной статье рассматриваются некоторые подходы к структурированию видов и форм дополнительного экологического образования школьников.

In this article there are some branches of some sorts and forms which are to be structured. These sorts and forms are of extra ecological education of students.

Ключевые слова: дополнительное экологическое образование детей, летний экологический лагерь, виды и формы дополнительного экологического образования.

Key words: extra ecological education of children, summer ecological camp, sorts and forms extra ecological education.

Современный этап развития системы дополнительного экологического образования детей характеризуется становлением её как самостоятельной образовательной сферы, ориентированной на взаимодействие с различными областями жизнедеятельности ребёнка – семьёй, школой, социумом, окружающей природной средой. Это определяет направленность этого вида образования на воспитание детей, способных быстро адаптироваться к жизненным условиям, самостоятельно и взвешенно выбирать виды и формы экологической деятельности, принимать ответственные решения, основанные на гуманистических ценностях экологической культуры.

Проблема развития видов и форм дополнительного образования детей является весьма актуальной для российской педагогической науки и практики. Исследования в области дополнительного образования активизировались только в последнее десятилетие. Сам термин «Дополнительное образование» впервые появился в 1992 г. в Законе Российской Федерации «Об образовании» [12]. В п. 1 ст. 9 Закона, в частности, сказано: «В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на: 1) общеобразовательные (основные и дополнительные); 2) профессиональные (основные и дополнительные)». В п. 4 ст. 12 Закона сказано, что к образовательным, наряду с прочими, относятся учреждения дополнительного образования детей. В п. 9 ст. 12 отмечается, что права и обязанности учреждений дополнительного образования, предусмотренные законодательством Российской Федерации, распространяются и на общественные организации (объединения), основной уставной целью которых является образовательная деятельность, только в части реализации ими дополнительных образовательных программ.

В настоящее время идёт активный процесс развития педагогики дополнительного образования детей [23; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 17; 20; 22; 27; 25; 29], формируются новые концепции и подходы в данной области. И одно из важнейших направлений научного поиска – не только развитие, но и систематизация видов и форм дополнительного образования.

Современных общепринятых классификаций видов и форм дополнительного экологического образования не существует. Скорее всего, эту задачу ещё предстоит решить исследователям. Вместе с тем, при разработке таких классификаций можно использовать исторический опыт эволюции видов и форм дополнительного образования, и уже существующие подходы к структурированию уровней, видов и форм дополнительного образования.

Приступая к решению этой сложной задачи, для начала предпримем небольшой экскурс в историю развития дополнительного образования, где исследователи выделяют три периода [19, с. 17]:

– *дореволюционный*, когда внешкольная работа приобрела педагогический статус, являясь частью социокультурной среды; внешкольные объединения своей деятельностью реализовывали принцип связи образования с жизнью, активно откликаясь на все изменения, как в потребностях самого ребёнка, так и общества;

– *советский период*, который считается периодом наивысшего развития внешкольных учреждений, когда определились главные направления в содержании деятельности и формы воспитательной работы; внешкольные учреждения превращаются в основные воспитательные институты социума, усиливается их методическая роль в распространении педагогических знаний, в пропаганде наиболее активных форм воспитательного воздействия по месту жительства;

– *постсоветский период*, когда сложилась система дополнительного образования, построенная на лучших традициях внешкольного образования, опирающаяся на законодательную базу, новые образовательные программы, обеспечивающие возможность настоящего сотрудничества ребёнка и взрослого.

В дореволюционный период наиболее значимый вклад в развитие различных видов и форм дополнительного образования внесли В.Н. Татищев (1686 – 1750), М.В. Ломоносов (1711 – 1779), Г.Н. Теплов (1711 – 1779), Н.Н. Новиков (1744 – 1818), А.А. Прокопович-Антонский (1763 – 1848), Н.И. Лобачевский (1792 – 1856), И.Ф. Богданович (1758 – 1831), И.М. Ястребцов (1797 – 1870), К.Д. Ушинский (1824 – 1870), П.Ф. Каптерев (1849 – 1922), К.П. Яновский (1822 – 1902), В.П. Вахтерев (1853 – 1924), Л.Н. Толстой (1828 – 1910) и другие ученые, общественные деятели, писатели, педагоги-новаторы и просветители.

В педагогическом наследии Л.Н. Толстого, например, присутствует описание идеальной школы как «свободного содружества», где одни сообщают знания, а другие их свободно принимают, и все происходит в единении с природой и гармонией человеческой личности. Л.Н. Толстым выдвинут принцип учёта особенностей ребёнка и его интересов [1].

Крупный педагог и психолог П.Ф. Каптерев (1849 – 1922) в работе «О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов» говорит о необходимости дифференциации обучения в старших классах, рассматривает вопрос о ценности факультативных курсов [16].

Интересен опыт развития в России воскресных школ. Православные воскресные школы существовали с первой половины XVIII в. К началу 60-х гг. XIX в. в более чем 170 городах России действовали свыше 330 воскресных школ, в том числе в Петербурге, Москве, Твери, Серпухове, Могилёве, Одессе, Казани, Нежине, Архангельске, Елизаветграде, Рязани, Полтаве, Чернигове, Харькове, Смоленске и др.

Учебный процесс строился в зависимости от уровня подготовки и интересов учащихся. В 1860 воскресные школы получили официальный статус и были приравнены к начальным школам.

В 1874 году в России было обнародовано «Положение о начальных народных училищах», где в ст. 2 п. 4 говорилось о порядке открытия и функционирования воскресных школ. После этого в Москве по решению городской Думы стали открываться воскресные школы для тех, кто уже занимался в школе (параллельное, дополнительное образование), и для тех, кто в силу разных обстоятельств начал забывать грамоту (повторительное образование).

Необходимо отметить работу В.П. Вахтерева «Внешкольное образование народа» [6, с. 6], положившую начало теоретическим разработкам проблем внешкольного образования.

А.У. Зеленко (1871 - 1953), С.Т. Шацкий (1878 - 1934), Л.К. Шлегер (1863 - 1943) инициировали в 1905 г. в Москве открытие клуба для детей, в котором работала библиотека, ботаническая оранжерея, астрономическая обсерватория и мастерские (слесарная, столярная, швейная), что позволяло создавать условия для развития личности в соответствии с интересами и склонностями ребёнка [21].

С.Т. Шацкий и его единомышленники из общества «Детский труд и отдых» в 1911 году открыли под Калугой детскую летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь», в которой каждое лето жили 60 - 80 мальчиков и девочек. Основой их жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением [37, с. 43].

О значимости внешкольного образования для Советской России говорит хотя бы тот факт, что уже в ноябре 1917 г. в Народном Комиссариате по просвещению был создан специальный отдел внешкольного образования для развёртывания культурно-просветительской работы среди неграмотного взрослого населения. Внешкольное образование было включено в общую систему народного просвещения России [20, с. 130].

В 1939 г. состоялось открытие Всесоюзной сельскохозяйственной выставки, которое способствовало активизации опытнической и юннатской работы. В конце 30-х годов наблюдалась активизация технического творчества, регулярное проведение выставок, смотров технического и художественного творчества. Напряжённая международная обстановка предвоенного периода повлияла на создание оборонно-спортивных кружков, деятельность которых развивалась как во внешкольных учреждениях, так и в массовых школах.

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский, основу учения которого составляет воспитание посредством общения с природой, предложил следующие формы общения детей с природой:

1. Осуществлять органическое единство интеллектуального мира, труда и природы, так как заботливое отношение к природе формируется только тогда, когда ребёнок улучшает окружающую среду своим трудом.
2. Использовать природу как незаменимый источник эмоционального развития, учитывая при этом, что эмоциональное и эстетическое воспитание начинается с развития культуры ощущений и восприятий.
3. В процессе познания природы, прежде всего через исследовательскую деятельность, способствовать развитию, самовыражению человека.
4. Проводить путешествия, экскурсии, прогулки в природу, развивая при этом зрительные и слуховые ощущения, восприятия.
5. Учить детей творческому общению с природой, стремиться к тому, чтобы природа стала сферой приложения духовных сил: создавать уголки красоты, в которых ребёнок может подумать, помечтать, составлять стихотворения и так далее [33].

Особо следует сказать о юннатском движении, которое берет своё начало 15 июня 1918 г. В этот день в Москве в Сокольниках (купеческая дача на Ростокинском проезде (Голубая дача)) было открыто первое внешкольное учреждение для юных любителей природы, получившее название Централь-

ной станции юных натуралистов. Через несколько лет подобные станции начали работу в Омской, Ленинградской, Ивановской и других областях России. В 20 – 30-е годы юннатское движение приобрело массовый характер. В 1924 г. в Москве состоялся первый Всесоюзный съезд юных натуралистов. Движение издавало свои газеты и журналы, активно участвовало в проведении Дней леса и Дней птиц и насчитывало сотни кружков. Одним из самых ярких лидеров юннатского движения стал П.П. Смолин (1897-1975). На развитие юннатского движения в первый его период заметное положительное влияние оказали также Н.К. Крупская, И.В. Мичурин, В.В. Маяковский [29].

Анализ научной и методической литературы на предмет выявления видов и форм дополнительного образования в различные исторические периоды [1; 2; 6; 16; 20; 21] показывает, что такие формы активно развивались и в России, и за рубежом, отличались большим разнообразием, хотя системный подход в исследованиях тех лет отсутствовал. В период с XII по 90-е гг. XX вв. к основным формам дополнительного образования можно отнести следующие: артель; академия; общество; кружок; факультативные курсы; выставка; музей; клуб; библиотека; университет; детский клуб; воскресная школа; публичные чтения; театрализации; спектакли; трудовая колония (благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе); станции юных натуралистов; станции юных техников; лагеря труда и отдыха; игры-путешествия; игры-загадки; викторины; конкурсы; спортивные игры; экскурсии; походы; экспедиции; прогулки на природу; уроки природы; лектории; «живые уголки» или «уголки природы»; издание природоохранных стенгазет, листков; просмотр учебно-методических фильмов; авторские школы и др.

Вместе с тем обнаруживается немного организационных форм дополнительного экологического образования. К ним, пожалуй, можно отнести: общество, трудовые колонии, станции юных натуралистов, лагеря труда и отдыха, игры-путешествия; экскурсии; походы; экспедиции; прогулки на природу; уроки природы; лектории; конкурсы; музеи; «живые уголки» или «уголки природы»; некоторые авторские школы.

С начала 90-х гг. XX века в арсенале дополнительного экологического образования появляются инновационные организационные и творческие подходы дополнительного экологического образования. Действуют такие, например, формы, как общественные просветительские и природоохранные организации; научные общества учащихся; экологические школы; центры экологического дополнительного образования; «экологические тропы»; олимпиады; «экологические площадки»; «экологические гостиные»; исследовательские экологические проекты; экологические практикумы; экологические лаборатории; экологические конференции, «круглые столы», семинары; тренинги; беседы; доклады; слёты; экологические КВН; летние экологические лагеря и отряды; акции; экологические пикеты; создаются сайты в Интернете экологической направленности и т.д.

На территории некоторых учебных учреждений создаются альпийские горки, огороды, теплицы, ландшафтные уголки, водоёмы, сады, метеоцентры, уголки леса, лекарственных трав, летние театры, фонтаны, мини-водопады.

На современном этапе развивающаяся система школьного экологического образования больше опирается не на предметное обучение, а на разнообразную внеклассную работу, проектно-исследовательскую и практическую природоохранную деятельность. В ней наряду со школьниками активно участвуют родители, педагоги, ученые, представители общественности.

Вместе с тем, некоторые исследователи справедливо обращают внимание на необходимость открытия учебных центров дистанционного экологического образования, что продиктовано всеобщей потребностью по этому актуальному для общества направлению. Они считают, что в Федеральной образовательной экологической программе дистантным формам обучения не отведено место, в то время как за рубежом они приобрели большую популярность [35, с. 10].

В Приложении 1 приведено Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 24 марта 1997 г. № 12 [1], где перечислены десять основных видов учреждений дополнительного образования, среди которых: центр, дворец, дом, клуб, детская студия, станция, детский парк, школа, музей, Детский оздоровительно-образовательный лагерь, которые можно отнести к формам организации системы дополнительного экологического образования.

В Методических рекомендациях по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях [24] предложена четырёх-уровневая система структурно-организационных форм реализации дополнительного образования детей.

Первый уровень характеризуется случайным набором кружков, секций, клубов и т.д., работа которых мало сочетается друг с другом и полностью зависит от имеющихся кадровых и материальных возможностей.

Второй уровень – более сложный и более развитый. Он отличается определённой внутренней консолидированностью, различной направленностью деятельности. Однако в целом работу не удаётся построить на единой содержательной основе. Она распадается на отдельные фрагменты из-за отсутствия продуманной программы деятельности и неумения координировать работу педагогов дополнительного образования в едином учебно-воспитательном процессе школы.

Третий уровень – развитие дополнительного образования детей как отдельного подразделения школы, когда разнообразные творческие объединения работают на основе единой образовательной программы, а педагоги могут координировать свою деятельность.

Четвёртый уровень предполагает интеграцию основного и дополнительного образования детей, организационное и содержательное единство основных структур школы. На этом уровне их деятельность строится с учётом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие учреждения в целом.

Однако эти подходы не отражают весь комплекс проводимых в настоящее время мероприятий в рамках дополнительного экологического образования, не учитывают его направления, виды и формы. В ходе изучения проблем, существующих в современной методической и педагогической литературе по поводу содержания и систематизации видов и форм дополнительного экологического образования, мы сделали вывод о том, что на современном этапе развития дополнительного экологического образования можно предложить несколько подходов.

Во-первых, в осуществлении дополнительного экологического образования можно выделить следующие направления.

1. Познавательное направление, предполагающее расширение (углубление, закрепление) экологических знаний, приобретаемых на уроках; получение детьми новых знаний экологического характера.
2. Социальное направление, цель которого – экологическое просвещение детей. В рамках этого направления издаются брошюры, газеты экологического характера, создаются экологические сайты, организуются радиоклубы, организуются просмотр учебно-методических фильмов, лектории, экологические уроки и т.п.
3. «Игровое» направление (игры, конкурсы, викторины, народные праздники). Его основой является упор на чувственную, эмоциональную и деятельностную сферу ребёнка. Игра, в том числе и экологическая, для детей – прекрасное занятие, способствующее всестороннему развитию.
4. Туристско-рекреационное направление, предполагающее развитие потребности в ведении здорового образа жизни (увеличение уровня знаний, умений и навыков в ведении здорового образа жизни и активное их применение в повседневной жизни), оздоровление детей (при использовании здоровьесберегающих мероприятий), формирование экологической культуры, а также культуры проведения досуга.

5. Туристско-краеведческое направление базируется на изучении детьми родного края, его истории, народных традиций и культуры.
6. Натуралистическое (или естественнонаучное) направление, основано на формировании истинно природоохранного, экологического мировоззрения ребёнка и включает организацию и проведение исследовательских экологических проектов, практикумов, лабораторий, конференций, диспутов, слётов, «экологических площадок» и т.п.
7. Программно-целевое направление. По содержанию, целям и задачам комплексные и специальные программы можно условно разделить на три основные группы – экологической (в основном, биоэкологической), эстетико-экологической и социально-экологической направленности.

Программы первой группы акцентируют внимание на вопросах классической экологии (ознакомление детей с некоторыми взаимосвязями живых объектов и окружающей среды, экосистемами и т.п.).

Программы второй группы направлены на эстетическое и нравственное воспитание детей.

В содержании программ третьей группы преобладает комплекс вопросов социальной направленности (социальной экологии, экономики, валеологии и т. п.).

Сегодня активно разрабатываются региональные программы с учётом местных природных и социальных условий, национальных традиций (в Республике Саха (Якутия), Республике Татарстан, Ханты-Мансийском автономном округе, городах Москве, Санкт-Петербурге, Владимире, Екатеринбурге, Иваново, Мичуринске, Нижнем Новгороде, Перми, Самаре, Тольятти, Тюмени, Ульяновске и др.).

8. Нормативное направление ориентированное на владение системой норм и правил, предписаний и запретов экологического характера, непримиримость к любым проявлениям антиобщественного поведения в природной среде.

Во-вторых, по длительности виды дополнительного экологического образования можно подразделить на:

- систематические, проводимые на протяжении всего учебного года (исследовательская работа, работа музея);
- эпизодические (походы, экскурсии, предметная неделя, летние экологические лагеря);
- непрерывные (координация работы учебного учреждения с другими организациями, учреждениями помогает ему стать неотъемлемой частью системы непрерывного экологического образования, развитию которого способствует сотрудничество с органами управления образованием (департаментами)).

Мы солидарны с исследователями [27, с. 30], которые считают, что только систематическая и разнообразная по формам работа формирует в детях чувство любви к родной природе и ответственность за неё. Для эффективного осуществления экологического просвещения и воспитания школьников целесообразно привлекать к сотрудничеству национальные парки, лесничества, с помощью которых организовывать специальные экологические лагеря, где школьники и учатся, и отдыхают.

В заключении хотим отметить, что в последние годы широкое распространение получили массовые формы экологической работы, которые отвечают требованиям времени, потребностям и интересам детей. Одной из наиболее эффективных массовых форм экологической работы с детьми является, на наш взгляд, организация летнего экологического лагеря.

Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. [Текст]. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Березина. – М., 1998. – 22 с.

3. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М., 1994. – 111 с.
4. Бруднов, А.К. Развитие дополнительного образования детей Российской Федерации [Текст] / А.К. Бруднов // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования : тезисы и материалы всерос. науч.-практич. конф. – СПб., 1995. – С. 4 – 112.
5. Вайнер (Уинер), Д. Экология в Советской России. Архипелаг свободы: заповедники и охрана природы [Текст] / Д. Вайнер. – М. : Прогресс, 1991. – 400 с.
6. Вахтеров, В.П. Внешкольное образование народа [Текст] / В.П. Вахтеров. – М. : Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1896. – 380 с.
7. Великанова, А.Г. Управление многопрофильным учреждением дополнительного образования детей: Из опыта работы Центра дет. творчества «Шанс» Мотовилихинского района г. Перми [Текст] / А.Г. Великанова // Дополнительное образование. – 2001. – № 1. – С. 27 – 29.
8. Голованов, В.П. Теория и практика управления региональной системой дополнительного образования детей в Москве [Текст] / В.П. Голованов // Классный руководитель. – 2002. – № 6. – С. 140 – 144.
9. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и исследователей) [Текст] / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. – М. : Новая школа, 1998. – 336 с.
10. Дополнительное образование детей [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / О.Е. Лебедев [и др.]. – М. : Владос, 2003. – 254 с.
11. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей [Текст] : учеб. пособие по специальности 0317 Педагогика доп. образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 348 с.
12. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 [Текст] // Ведомости СНД и ВС РФ, 30.07.1992, № 30, ст. 1797 (с послед. изм., внесёнными Федеральным законом от 24.04.2008, № 50-ФЗ // Российская газета – 30.04.2008).
13. Зимняя, И.А. Цель – идеал воспитания в дополнительном образовании детей в современной России [Текст] / И.А. Зимняя // Материалы науч.-практ. конф. «Дополнительное образование детей в России: состояние и перспективы развития в 21 веке». – М., 2000. – 102 с.
14. Зубрилова, Н.А. Дополнительное образование и воспитание детей в Санкт-Петербурге на рубеже XX – XXI вв. [Текст] : монография / Н.А. Зубрилова ; Рос. акад. образования, Акад. обществ. связей. – СПб. : Акад. обществ. связей, 2003. – 218 с.
15. Калечиц, Т.Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися [Текст] / Т.Н. Калечиц, З.А. Кейлина. – М., 1980. – 168 с.
16. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Текст] // Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 606 с.
17. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М., 1994. – 286 с.
18. Краснова, С. Управление многопрофильным учреждением дополнительного образования детей [Текст] / С. Краснова // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 81 – 84.
19. Круглова, Л.Ю. Интегративно-развивающий подход к модернизации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.Ю. Круглова. – Магнитогорск, 2006. – 43 с.
20. Крупская, Н.К. Избранные педагогические произведения [Текст] / Н.К. Крупская ; сост., авт. вступ. ст. и примеч. : Ф.С. Озерская, Н.А. Сундуков. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1968. – 695 с.
21. Малинин, Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого [Текст] / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М. : Прометей, 1993. – 175 с.
22. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие для системы повышения квалификации и переподготовки пед. работников / А.П. Егоршин [и др.]. – Н. Новгород : Нижегород. ин-т менеджмента и бизнеса, 2001. – 618 с.
23. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях [Текст] : Приложение к письму Минобразования России от 11.06.2002, № 30-15-433/16 // Внешкольник. – 2002. – № 9. – С. 1 – 8.

24. Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Сайт Дополнительного образования детей. - Режим доступа : <http://www.vidod.edu.ru/science/system/306.php>.
25. От внешкольной работы к дополнительному образованию детей : сб. норматив. и метод. материалов для доп. образования детей [Текст] / науч. ред. А.К. Бруднов. - М. : ВЛАДОС, 2000. - 541 с.
26. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 24 марта 1997 г. № 12 «Перечень видов образовательных учреждений дополнительного образования детей» [Текст] // Вестник образования. - № 8. - 1997.
27. Попова, А. Экологическое воспитание учащихся [Текст] / А. Попова // Воспитание школьников. - 2002. - № 8. - С. 30 - 31.
28. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО [Текст] / В.А. Горский и др. // Дополнительное образование. - 2000. - № 1. - С. 6 - 11.
29. Смолин, П.П. Работа советской молодёжи по охране природы [Текст] // Природа и социалистическое хозяйство. - 1931. - Т. 4. - С. 115 - 120 ; труды 1-го всерос. съезда по охране природы. - М., 1930. - 222 с. ; У истоков юннатского движения. - М. : Просвещение, 1972. - 220 с.
30. Совершенствование управления процессом дополнительного образования [Текст] : метод. рекомендации / Л.Н. Ходунова. - Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2001. - 51 с.
31. Современный центр дополнительного образования: теоретические, социальные, организационно-методические основы концепции развития на 1998 - 2002 гг. [Текст] : учеб.-метод. пособие / В.М. Черникова [и др.]. - Самара : Изд-во СИПКРО, 1998. - 194 с.
32. Соколова, Н.А. Особенности управления учреждениями дополнительного образования детей [Текст] // Менеджмент в образовании / Центр подгот. резерва рук. кадров. - Челябинск, 2003. - С. 292 - 296. (Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ : Науч. журн. - № 18. - Сер. 3).
33. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. - М. : Педагогика, 1979. - Т. 1. - 558 с.
34. Фомина, А.Б. Управление социально-педагогической деятельностью учреждения дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рос. акад. образования ; Центр соц. педагогики. - М., 1996. - 24 с.
35. Хаустов, А.П. Проблемы и перспективы развития дистантных технологий в экологическом образовании [Текст] / А.П. Хаустов, А.В. Максимов, М.М. Редина // Вестник экологического образования в России. - 2000. - № 2. - С. 10 - 11.
36. Чеков, М.О. Теория и практика дополнительного образования детей в России [Текст] / М.О. Чеков ; М-во образования Рос. Федерации, Самар. гос. пед. ун-т. - Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2001. - 286 с.
37. Шацкая, В.Н. День в колонии [Текст] / В.Н. Шацкая // Свободное воспитание. - 1914 - 1915. - № 7. - С. 43 - 58.
38. Щербо, И.Н. Социально-экономические основы дополнительного образования детей [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук / И.Н. Щербо. - С.-Петербург. ун-т экономики и финансов. - СПб., 1997. - 20 с.

ББК 88.835.2В64
УДК 159.922.72

Д.М. РЫЖОВ

D.M. RYGOV

ИССЛЕДОВАНИЕ И АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

STUDY AND ANALYSIS OF EMOTIONAL
INTELLECT OF JUNIOR SCHOOL AGE CHILDREN

В статье представлены результаты экспериментального исследования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Описаны методы, позволяющие диагностировать компоненты эмоционального интеллекта. Репрезентирован количественный и качественный анализ результатов.

The article provides the results of experimental work on study of emotional intellect of junior school age children. The techniques, which allow diagnosing certain components of emotional intellect, are marked. The quantitative and qualitative analysis of the results is shown here.

Ключевые слова: интеллект, эмоциональный, психология, понимание, восприятие, идентификация.

Key words: intellect, emotional, psychology, understanding, perception, identification.

Проблема изучения природы и элементов эмоционального интеллекта и его становления у детей младшего школьного возраста является одновременно сложной, противоречивой и в то же время актуальной и востребованной в современной психологической науке. Её сложность и противоречивость проявляется как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Само понятие «эмоциональный интеллект» (Emotional intelligence, EI) появляется в начале в зарубежной психологии в 90-х годах XX века в работах Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Гоулмэна. Затем оно начинает использоваться и в отечественной науке [2; 3; 9]. Прошедшие десятилетия не привнесли ясности в разработку самого понятия. Более того, все активнее звучат высказывания, что оно очень сильно коммерциализировано, другими словами представляет собой не научное понятие, а, скорее, торговый бренд [5; 7; 8]. Мы не разделяем данную точку зрения. Сама история возникновения понятия «эмоциональный интеллект» опровергает её.

Идея выделить эмоциональный интеллект как вид интеллекта возникает при попытках разработать другое психологическое понятие – социальный интеллект, под которым Э. Торндайк имел в виду способность понимать людей, действовать или поступать мудро в отношении других, основная функция которой заключается в прогнозировании поведения. Его мысль была поддержана Г. Оллпортом, который рассматривал социальный интеллект как социальный дар, необходимый для «тонкого» равновесия в поведении и обеспечивающего гладкость в отношениях с людьми. Для того чтобы обеспечить такое равновесие необходимо уметь прогнозировать наиболее вероятные реакции другого человека. В теории Дж. Гилфорда социальный интеллект предстаёт как интегральная интеллектуальная способность, которая определяет успешность общения и социальной адаптации. Во всех упомянутых моделях социального интеллекта признавалась значимость эмоций для его продуктивного функционирования. При этом обращалось внимание на то, что чувствуя и переживая, человек должен уметь адекватно вербализировать свои переживания. Кроме этого, ему необходимо верно идентифицировать эмоциональное состояние другого. Все вместе взятое только в совокупности позволяет сделать продуктивным процесс взаимодействия с другими. Способность

выстроить информацию и при её минимуме сделать верное заключение – это функция интеллекта, а специфика информации, относящаяся к эмоциональной сфере человека, позволяет выделить эмоциональный интеллект как самостоятельное психологическое явление. Д. Гоулмэн утверждает, что успех человека в жизни напрямую зависит от его эмоционального интеллекта [10].

Под эмоциональным интеллектом понимают: способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов (Дж. Мейер, П. Сэловей); все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями (Р. Бар-Он); способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей (Д. Гоулмэн). Несмотря на различия в приведённых определениях, есть общее, что их объединяет. Это признание сложно структурированности эмоционального интеллекта. Другими словами, эмоциональный интеллект является системным интегративным образованием. Следовательно, его необходимо изучать в единстве его компонентов.

Все изложенное ранее позволяет нам выделить следующие компоненты эмоционального интеллекта: восприятие эмоций, понимание эмоций, идентификация эмоций, поведение в соответствии с переживаемыми эмоциями (см. табл. 1).

Таблица 1

Структурные компоненты эмоционального интеллекта

Компоненты эмоционального интеллекта			
Восприятие эмоций	Понимание эмоций	Идентификация эмоций	Поведение в соответствии с переживаемыми эмоциями

Результатом развития эмоционального интеллекта становится личность, осознающая свои эмоции и умеющая ими управлять, умеющая хорошо разбираться также и в эмоциях других людей, способная ими управлять, т.е. руководить другими людьми.

Мы провели эмпирическое изучение эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Его целью был анализ развития компонентов эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Выборку составили 662 школьника с 1 по 4 классы. Возраст испытуемых 7 – 11 лет.

Для определения уровня сформированности эмоционального интеллекта использовались методики, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Наименование методик	Цели их использования
Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой для детей младшего школьного возраста. Диагностическая серия № 2	1. Выявление сформированности процессов опознания эмоций восприятия и их понимания. 2. Определение уровней идентификации эмоций
Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой	Выявление особенностей эмоционального развития (когнитивно-аффективных компонентов эмоционального интеллекта) у детей младшего школьного возраста
Методика «Что – почему – как» М.А. Нгуен	Выявление степени готовности ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нём, уровень эмоционального интеллекта

Дадим краткую характеристику методик исследования. Диагностическая методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой (диагностическая серия № 2) предназначена для детей младшего школьного возраста. [3, с. 288]. Детям предлагался набор картинок из 4 штук с изображениями разных эмоциональных ситуаций: день рождения, драка, расставание, нападение. Давалась следующая инструкция: «Я буду показывать тебе картинки с разными историями, а ты будешь рассказывать про людей на этих картинках». После каждого предъявления очередной картинки задавался вопрос: «Как ты думаешь, что произошло с этими людьми? Почему у них такие лица. Что они чувствуют? Как называется такое чувство (настроение)?».

В процессе выполнения задания в протоколе фиксировалась точность идентификации эмоциональной ситуации, особенности соотнесения экспрессивных признаков эмоций в мимике и жестов, фактор ситуативной реактивности на определённую ситуацию или персонажа, вид помощи в каждом предъявлении.

Диагностическая методика «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой [3, с. 288] позволяла определить объем и структуру эмоциональных представлений испытуемых. Детям предлагалось 12 слов-понятий, обозначающих различные эмоциональные состояния (эмоции и чувства). Давалась инструкция: «Сейчас я тебе буду говорить разные слова, а ты про каждое слово что-нибудь нарисуешь. Слов будет много, их надо разместить на одной стороне листа, на другой стороне рисовать нельзя. Постарайся запомнить те слова, которые я буду говорить». Результаты диагностики позволили выявить поуровневую дифференциацию адекватности кодирования эмоциональных модальностей.

В методике «Что - почему - как» предложенная М.А. Нгуен [5, с. 83], детям предлагалось прослушать рассказ. Давалась инструкция: «Сейчас я прочитаю вам рассказ. Ваша задача: слушать внимательно, а потом ответить на мои вопросы». Ребёнок, отвечая на вопросы, должен был решить определённую проблему, связанную с отношениями между детьми, их оценкой ситуаций и пониманием эмоциональных состояний других людей. Ответы оценивались по трёхбалльной шкале. В результате были определены уровни развития эмоционального интеллекта (по М.А. Нгуен).

Анализ результатов эмпирических данных, полученных в исследовании после проведения диагностической серии № 2 методики «Эмоциональная идентификация» были выделены уровни восприятия, понимания и идентификации эмоций младшими школьниками.

Восприятие эмоций:

- высокий уровень - выделение комплекса экспрессивных признаков по 4 - 6 модальностям (глаз, рот, брови);
- средний уровень - нестабильное выделение комплекса экспрессивных признаков по 4 - 6 модальностям;
- низкий уровень - выделение отдельных экспрессивных признаков по всем модальностям.

Понимание эмоций:

- высокий уровень - соответствие экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 6 модальностям;
- средний уровень - соответствие экспрессивных признаков эмоциональному содержанию по 4 - 6 модальностям;
- низкий уровень - затруднения в установлении соответствия экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 4 модальностям.

Идентификация эмоций:

- высокий уровень - комплексная интерпретация эмоциогенных 4 основных и 4 дополнительных модальностей;
- средний уровень - комплексная интерпретация эмоциогенных 4 основных и 2 - 3 дополнительных модальностей;
- низкий уровень - затруднения в комплексной интерпретации эмоциогенных ситуаций всех модальностей.

Количественный анализ данных, полученных в ходе проведения данной методики представлен в таблице 3.

Таблица 3

**Распределение испытуемых по уровням восприятия,
понимания и идентификации эмоций
(по Е.И. Изотовой)**

Шкалы Уровни	Восприятие эмоций		Понимание эмоций		Идентификация эмоций	
	абсолют. число	относит. число	абсолют. число	относит. число	абсолют. число	относит. число
Высокий уровень	141	21,30%	118	17,82%	87	13,14%
Средний уровень	228	34,44%	199	30,06%	329	49,70%
Низкий уровень	293	44,26%	345	52,11%	246	37,16%

По данным, представленным в таблице 3, можно сделать вывод о том, что по шкале «Восприятие эмоций» большинство респондентов обнаружили низкий уровень (44,26%). Данная часть испытуемых смогла выделить лишь отдельные экспрессивные признаки на предложенных картинках, например, Катя М. 7,5 лет: «Девочке страшно, потому что там собака злая. Она её боится. Глаза закрыла и не смотрит» (3 картинка серии «Страх»). Наименьшее количество испытуемых показали высокий уровень восприятия эмоций (21,3%), отметив комплекс экспрессивных признаков по 4 – 6 модальностям. 34,44% младших школьников, принимающих участие в исследовании продемонстрировали средний уровень развития восприятия эмоций, отметив незначительные экспрессивные признаки по 4 – 6 модальностям. По шкале «Понимание эмоций» наибольшее количество испытуемых продемонстрировали низкий уровень понимания воспринимаемых эмоций (52,11%), младшие школьники испытывали затруднение в установлении соответствия экспрессивного эталона эмоциональному содержанию в большинстве из предложенных экспрессивных реакций. Наименьшее количество младших школьников (17,82%) смогли определить соответствие экспрессивного эталона эмоциональному содержанию по 6 модальностям. У данной группы детей наличествует высокий уровень понимания эмоций. По шкале «Идентификация эмоций» большинство детей обнаружили у себя средний уровень – 49,7%. Дети смогли интерпретировать 4 из 6 эмоциогенных модальностей. 13,15% младших школьников продемонстрировали высокий уровень интерпретации эмоций.

В ходе проведения методики «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой были выделены следующие уровни адекватности восприятия эмоций:

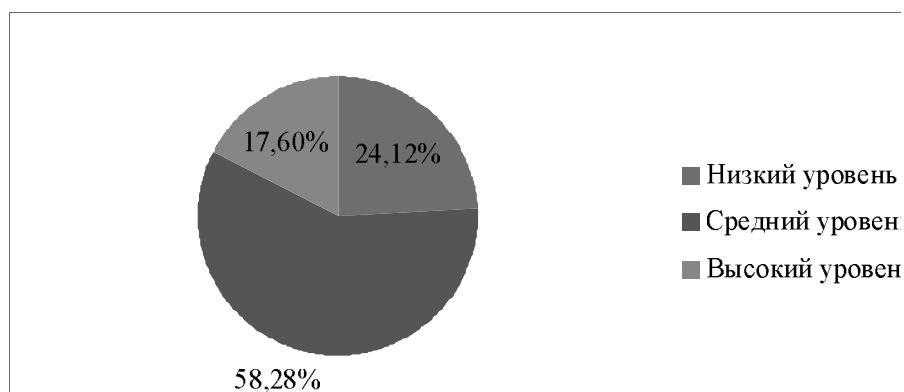
- высокий уровень – адекватное кодирование и вербализация 10 – 12 эмоциональных модальностей;
- средний уровень – адекватное кодирование и вербализация 8 – 10 эмоциональных модальностей, незначительные затруднения в некоторых эмоциях (например, признание);
- низкий уровень – адекватное кодирование и вербализация 4 – 6 эмоциональных модальностей.

Количественный анализ данных, полученных в результате проведения методики «Эмоциональная пиктограмма» для детей младшего школьного возраста в модификации М.А. Кузьмищевой представлен в диаграмме 1. Анализ результатов показывает, что большинство испытуемых продемонстрировали средний уровень адекватности восприятия эмоций (58,28%). Дети испытали некоторые затруднения в вербализации сложных эмоциональных состояний, таких как удивление, ревность, зависть, презрение. Наименьшее количество испытуемых (17,60%) обнаружили у себя высокий

уровень адекватности восприятия эмоций, детям оказалось под силу раскодировать и озвучить сложные эмоции. 24,12% детей младшего школьного возраста смогли отметить 4 – 6 эмоциональных модальностей из 10 возможных. Испытывали затруднения при их вербализации. У детей наблюдается нарушение структуры эмоциональных представлений. Нестабилен уровень произвольного выражения эмоций: возникают затруднения произвольной мимической имитации по образцу всех модальностей нижнего и верхнего паттерна.

Диаграмма 1

Распределение детей младшего школьного возраста по уровням адекватности восприятия эмоций (по М.А. Кузьмищевой)



В ходе проведения методики «Что – почему – как» по М.А. Нгуен были выделены уровни развития эмоционального интеллекта.

Первый уровень – высокий – предложенные ребёнку проблемы решаются им конструктивно, например, старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам, что так делать нельзя, что это плохо; старшая сестра (старший брат) объясняет ребятам проблему своей младшей сестры (своего младшего брата) и настаивает на том, чтобы ребята прекратили над ней (над ним) смеяться. Дети говорят о том, что люди чувствуют себя плохо, если над ними смеются, так нельзя поступать. Ребёнок сам принимает решение, опираясь на свои чувства – чувства обиженного человека.

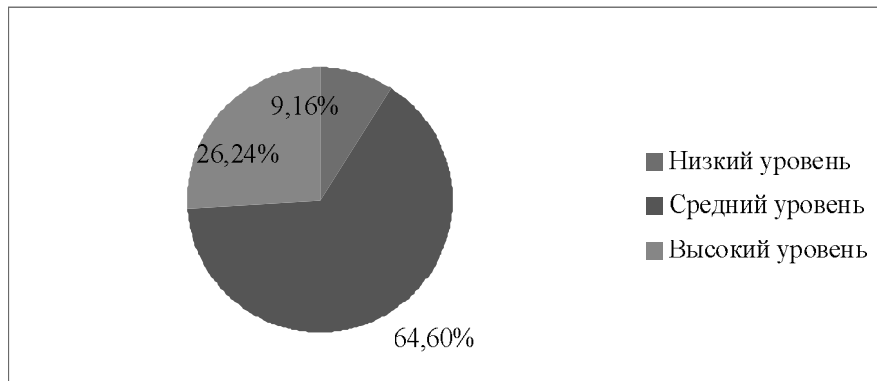
Второй уровень – средний – дети решают возникшую проблему менее конструктивно, на вопрос о том, что старшая сестра сказала ребятам, отвечают, что старшая сестра угрожала ребятам, чтобы они не смеялись и не обижали больше маленьких. Поставив себя на место героя ситуации, предлагают попросить взрослых поговорить с обидчиками.

Третий уровень – низкий – младшие школьники не понимают сути вопроса. Отказываются отвечать, не ставят себя на место героя ситуации.

Количественный анализ полученных результатов представлен в диаграмме 2. Данные диаграммы 2 позволяют сделать вывод о том, что большинство испытуемых демонстрируют средний уровень развития эмоционального интеллекта (64,6%). При решении проблемной ситуации дети прибегают к помощи взрослых, при этом верно квалифицировав испытываемые героем ситуации чувства. Наименьшее количество младших школьников продемонстрировали высокий уровень развития эмоционального интеллекта (9,16%). Они верно объясняют сложившуюся ситуацию, адекватно воспринимают и объясняют эмоции людей-участников ситуации. При решении проблемы опираются на испытываемые чувства, и на основе этих эмоций сами принимают решение.

Диаграмма 2

**Распределение испытуемых по уровням развития
эмоционального компонента
(по М.А. Нгуен)**



Таким образом, в ходе проведённого диагностического исследования, направленного на изучение эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста, было установлено следующее. Для большинства младших школьников характерен средний уровень развития эмоционального интеллекта и его компонентов. У детей этого возраста редко отмечается высокий уровень эмоционального интеллекта. Далее нам предстоит работа по развитию эмоционального интеллекта младших школьников и анализ продуктивности подобной деятельности.

Литература

1. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2007. - № 5. - С. 57 - 65.
2. Белоконов, О.В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст]. - М., 2008. - 22 с.
3. Завьялова, Ж. Эмоциональный интеллект EQ [Текст] / Ж. Завьялова // Управление персоналом. - 2006. - № 7. - С. 40 - 42.
4. Изотова, М.А. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений [Текст] / М.А. Изотова, Е.В. Никифорова. - М., 2004. - 288 с.
5. Мнения по поводу эмоционального интеллекта (Harvard Business Review, 1, 2003) [Текст] / Справочник по управлению персоналом. - 2004. - № 10. - С. 116 - 118.
6. Нгуен, М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника [Текст] / М.А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. - 2008. - № 1. - С. 83 - 85.
7. Робертс, Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Текст] / Р.Д. Робертс [и др.] // Психология: журнал Высшей Школы Экономики. - 2004. - Т. 1. - № 4. - С. 28 - 35.
8. Ashkanasy, N.M. Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching [Text] / N.M. Ashkanasy, M.T. Dasborough // Journal of education for business. - 2003. - Vol. 79. - No. 1. - Pp. 18 - 22.
9. Barbuto, J.E. The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: A Field Study of Elected Officials [Text] / J.E. Barbuto, M.E. Burbach // The Journal of Social Psychology. - 2006. - № 146 (1). - Pp. 51 - 64.
10. Goleman, D. Emotional intelligence [Text] / D. Goleman. - New York : Bantam Books, 2005. - 358 p.

Т.Г. АЛЁШИНА

T.G. ALYOSHINA

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИНДРОМА
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ****INDIVIDUAL PERSONAL CHARACTERISTICS
OF TEACHERS IN THE CONTEXT
OF FORMING BURNOUT**

Приведены результаты психологического исследования синдрома эмоционального выгорания у педагогов в целостном контексте изучения личности. Были определены индивидуально-типологические и формирующиеся на их базе личностные свойства, определяющие предрасположенность к возникновению эмоционального выгорания.

The results of psychological studies of emotional burnout in teachers in the holistic context of the study of personality. Identified individual-typological and formed on the basis of their personal characteristics that determine a predisposition to the emergence of burnout.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, личность, индивидуально-типологические свойства.

Key words: a syndrome of emotional burnout, personality, individual-typological properties.

В настоящее время возрос научный и практический интерес к проблеме эмоционального выгорания в различных сферах профессиональной деятельности. Современные исследования данной проблемы осуществляются в двух направлениях.

Первое направление – изучение особенностей профессиональной деятельности и выделение факторов, приводящих к возникновению синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Изучаются особенности трудовой деятельности в социальных профессиях: у педагогов (Т.В. Форманюк, В.Е. Орёл, Н.Е. Водопьянова, Т.И. Ронгинская), управленцев (Н.Е. Водопьянова, Л.Б. Серебрякова), у медицинского персонала (Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц, Н.В. Козина), у психологов (Е.Г. Лешукова, А.Н. Моховиков), у менеджеров и торговых агентов (А.Р. Фонарев, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) и др. Целью большинства этих работ является определение внешних факторов, влияющих на формирование СЭВ, и особенностей его протекания в той или иной профессиональной группе.

Второе направление – изучение личностных факторов, оно наименее разработано. Обнаружены такие показатели предрасположенности к стресс-реакциям, как: экстернальность и интернальность, поведение типа А, эмпатия и мотивация. Наличие корреляционных связей между личностными характеристиками и выгоранием привело к тому, что личностный фактор стал рассматриваться как ведущий при выборе социальных профессий [4].

На наш взгляд, в настоящее время назрела необходимость в целостном изучении личности и определении индивидуально-типологических и формирующихся на их базе личностных свойств, для определения предрасположенности к возникновению СЭВ. В нашем исследовании мы опираемся на авторский подход к пониманию личности – теорию ведущих тенденций Л.Н. Собчик [3].

СЭВ представляет собой процесс, развивающийся во времени под действием внешних и внутренних факторов. Действие внешних факторов необходимо, но недостаточно для развития синдрома. Их действие разворачивается на фоне внутренних факторов [2]. Существует ряд индивидуально-

личностных факторов, способствующих возникновению синдрома, а также влияющих на скорость и тяжесть его протекания. Личность представляет собой единый конструкт, включающий в себя индивидуально-типологические predispositions, которые находят своё продолжение и определяют индивидуальный стиль мотивационной, познавательной, эмоциональной и коммуникативной сферы.

Личность – понятие многомерное, поэтому экспериментально-психологические и психодиагностические исследования должны проводиться комплексно, иметь единую методологическую базу и выстраиваться в направлении от базовых характеристик к более высоким уровням развития личности.

В своём исследовании мы выдвинули гипотезу: существует ряд индивидуально-личностных особенностей, которые оказывают влияние на формирование эмоционального выгорания педагогов: индивидуально-типологические особенности личности, стиль межличностных отношений и определённый личностный профиль.

Экспериментальная работа включала в себя следующие этапы:

- 1) изучение СЭВ педагогов (методика В.В. Бойко);
- 2) изучение индивидуально-личностных особенностей педагогов (методики «Индивидуально-типологический опросник»; «Диагностика межличностных отношений»; «Стандартизированный многофакторный метод исследования личности»; модифицированный тест ММРГ Л.Н. Собчик);

3) выявление особенностей взаимосвязи индивидуально личностных факторов и СЭВ педагогов.

В исследовании приняли участие педагоги дошкольного образования, учителя начальных классов, учителя-предметники г. Нефтеюганска, г. Мегиона, г. Радужного, г. Сургута. Общее количество 246 чел. Возрастные границы колеблются от 20 до 57 лет.

Средний возраст испытуемых составил 35 лет. Педагогический стаж определяется в интервале от 3,6 мес. до 36 лет. Средний показатель – 12 лет.

Все испытуемые – женщины, что не даёт нам возможности определить гендерные различия, проявляющиеся в составляющих синдрома.

Экспериментальное изучение связи индивидуально-личностных свойств с уровнем формирования СЭВ предполагает исследование особенностей и уровней СЭВ. Результаты диагностики по методике В.В. Бойко [1] позволили разделить испытуемых педагогов на три группы:

- 1) СЭВ сложился (56 чел.) – 22,7%;
- 2) СЭВ находится в процессе формирования (60 чел.) – 24,3%;
- 3) СЭВ не сложился (130 чел.) – 52,8%.

Значимые корреляционные связи между возрастом, педагогическим стажем и синдромом эмоционального выгорания не обнаружены. В нашем исследовании средний возраст в трёх группах приблизительно одинаков, а средний показатель педагогического стажа в первой группе значительно отличается от показателей во второй и третьей группе.

В первой группе педагогов наибольшее количество молодых педагогов, 32% испытуемых имеют педагогический стаж до пяти лет.

Во второй группе 17% молодых педагогов, в третьей группе – 27%.

Представляет интерес анализ биографических данных испытуемых (семейное положение, наличие или отсутствие детей).

В первой группе никогда не были замужем и не имеют детей 18% педагогов. 11% вдовы, 57% разведены и 14% замужем, 78% имеют одного ребёнка, 4% имеют двоих детей.

Во второй группе 3% педагогов никогда не были замужем, 6% не имеют детей, 10% разведены, 86% замужем, вдов нет. 53% респондентов имеют одного ребёнка, 38% – двух детей, 3% – трёх и более детей.

В третьей группе 10% педагогов не замужем, 10% разведены, 82% замужем, вдов нет. 1,5% не имеют детей, у 43% один ребёнок, 49% имеют двоих детей, 6% трёх и более.

В нашем исследовании мы не ставили задачу изучить взаимосвязь семейного положения и синдрома эмоционального выгорания, однако полученные данные, на наш взгляд, представляют интерес. Количественный анализ биографических данных позволяет сделать следующие выводы: в первой группе педагогов наибольший процент незамужних, бездетных и разведённых женщин, вдов. Отсутствуют женщины, имеющие больше двух детей. В третьей группе педагогов напротив, самый низкий процент незамужних и разведённых женщин. Больше количество многодетных мам.

Сводные данные результатов диагностики по методике Бойко (12 симптомов) по трём группам показаны на рис. 1.

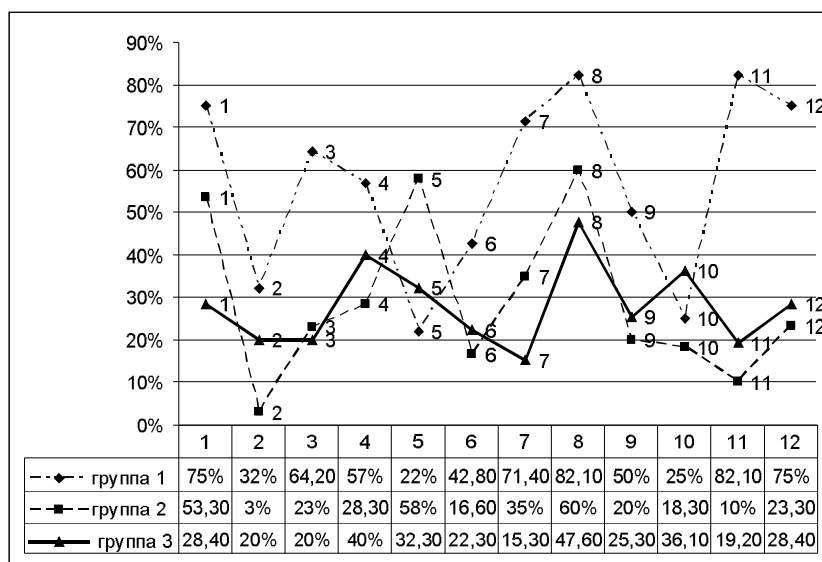


Рис. 1. Ведущие симптомы синдрома эмоционального выгорания в трёх группах педагогов

Сравнительный анализ формирования СЭВ в трёх группах испытуемых позволяет сделать следующие выводы:

1. Формирование СЭВ зависит от интенсивности эмоциональных переживаний стрессогенного характера.
2. Наибольший «вклад» в возникновение состояния эмоционального напряжения вносит симптом переживания психотравмирующих обстоятельств (1, рис. 1).
3. Для всех трёх групп в фазе резистенции характерен симптом редукции (упрощения) профессиональных обязанностей (8, рис. 1). В профессиональной деятельности редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.
4. В фазе истощения СЭВ ярко проявляется симптомом личной отстранённости, или деперсонализации (11, рис. 1). Такая форма защиты приводит не только к нарушению профессионального общения, но и к возникновению антигуманистического настроения к подопечным.

Для решения основной задачи нашего эксперимента, которая заключается в том, чтобы исследовать связь индивидуально-личностных особенностей педагогов с уровнем эмоционального выгорания, мы изучили индивидуально-типологические особенности личности (методика ИТО), в каждой группе педагогов. Для наглядной характеристики различий полученных данных в трёх группах педагогов, мы вывели средний индивидуально-типологический портрет для каждой группы (рис. 2).

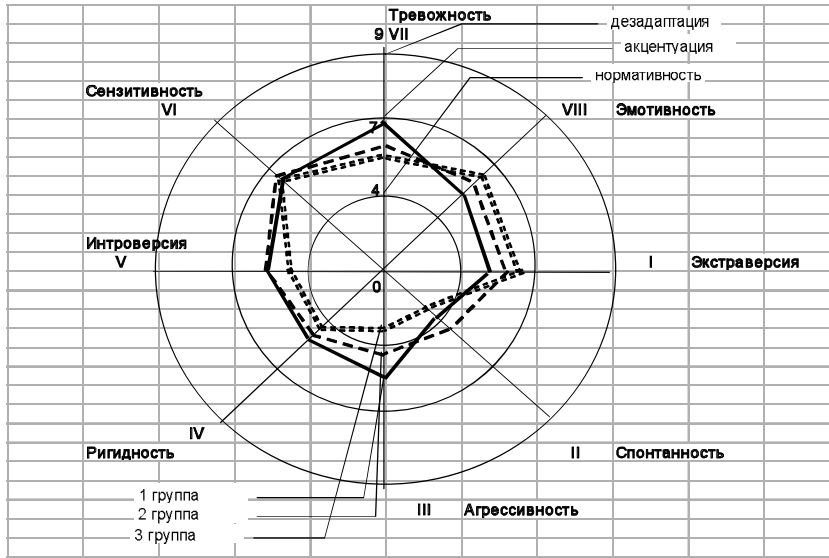


Рис. 2. Среднестатистические индивидуально-типологические портреты для трёх групп педагогов

Средние значения по каждой шкале представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по шкалам для трёх групп педагогов

№ группы	Шкала Экстраверсия	Шкала Спонтанность	Шкала Агрессивность	Шкала Ригидность	Шкала Интроверсия	Шкала Сензитивность	Шкала Тревожность	Шкала Лабильность
1	5	3,8	5,2	5,2	5,7	6,4	6,4	5,4
2	5,5	4,4	4,2	5,1	5,7	6,5	6,5	5,7
3	6,4	3,8	3,8	4,7	5,4	6,3	6,3	5,8

Значимые корреляционные связи между симптомами и фазами эмоционального выгорания и индивидуально-типологическими особенностями определяем с помощью ранговой корреляции Спирмена. Анализ данных по трём группам позволяет сделать следующие выводы:

1. Все индивидуально-типологические свойства в зависимости от характера взаимодействия с симптомами СЭВ можно условно разделить на три группы. Условием для выделения групп является направленность значимой корреляционной связи. Однонаправленные (только положительная либо только отрицательная) и разнонаправленные связи.
2. Мы установили, что личностные характеристики, формирующиеся на базе таких индивидуально-типологических свойств, как «лабильность» и «сензитивность» и умеренно выраженные, замедляют процесс формирования синдрома эмоционального выгорания.

3. Напротив, личностные характеристики, формирующиеся на базе таких индивидуально-типологических свойств как «тревожность», «интроверсия» и «агрессивность» способствуют формированию данного синдрома и ускоряют протекание этого процесса.
4. Группа индивидуально-типологических свойств, имеющая разнонаправленные значимые корреляционные связи, не может трактоваться однозначно и требует более подробного анализа. Такое конституционально заданное свойство, как «экстраверсия» представлено в основном в фазе истощения и её симптомах. Сила эмоциональных проявлений симптомов «эмоционального дефицита» и «эмоциональной отстранённости» направлена вовне (отрицательная корреляционная связь), а сила реакций симптома «психосоматические и психовегетативные нарушения» направлена на себя (положительная корреляционная связь). Другими словами, уменьшая внешние негативные реакции, мы увеличиваем силу внутренних переживаний, что приводит к различным психосоматическим нарушениям.
5. «Спонтанность» - это свойство, проявляющееся высокой поисковой активностью и напористостью, поэтому логично предположить, что для таких людей не характерно упрощение выполнения профессиональных обязанностей (отрицательная корреляционная связь с симптомом «редукция профессиональных обязанностей»). Это, в свою очередь, может приводить к повышению уровня эмоционального напряжения и к возникновению определённых защитных реакций (положительная корреляционная связь с фазой напряжения и симптомами «личностная отстранённость» и «психосоматические психовегетативные нарушения»).
6. Конституциональное свойство «ригидность» представлена значимыми корреляционными связями в двух фазах: в фазе напряжения и в фазе резистенции. Данное свойство представляет собой смешанный тип реагирования, который лежит на рубеже между субъективизмом и пассивностью интроверсии с одной стороны, и самоутверждающейся наступательностью агрессивности - с другой. При умеренных показателях выявляет устойчивость к стрессу и педантизм, а при повышенных настойчивость и настойчивую подозрительность. Этим можно объяснить значимые положительные корреляционные связи с такими симптомами в фазе напряжения как «переживание психотравмирующих ситуаций» и «тревога, депрессия». Выявлены значимые отрицательные корреляционные связи с симптомами «загнанности в клетку», «эмоциональная отстранённость», «редукция профессиональных обязанностей» и фазой резистенции.
7. Значимая положительная корреляционная связь с фазой истощения (собственно синдром эмоционального выгорания) выявлена только у конституционального свойства «агрессивность» (уровень значимости - $p < 0,05$).

Многофакторное исследование личности позволяет получить много-сторонний портрет личности человека, включающий богатый спектр структурных компонентов личности (методика СМИЛ). Анализ полученных результатов представляет собой ломаную линию - профиль СМИЛ. При анализе полученных результатов необходимо учитывать особенности данной методики. Интерпретация данных проводится не «слева направо», а «сверху вниз», т.е. шкалы рассматриваются по степени их значимости, исходя из «высоты» показателей. Поэтому проведение корреляционного анализа в данном случае некорректно. Отдельно взятые показатели по базисным шкалам не информативны и не дают целостной картины о личности склонной к эмоциональному выгоранию. Сравнить индивидуальные профили 246 человек достаточно затруднительно. Поэтому при интерпретации данных мы ориентировались на усреднённый портрет личности (профиль СМИЛ) в каждой группе педагогов. Для этого были рассчитаны средние показатели по базисным шкалам и выстроены соответствующие профили. Мы поставили задачу выстроить усреднённый портрет педагога для каждой из трёх групп (рис. 3).

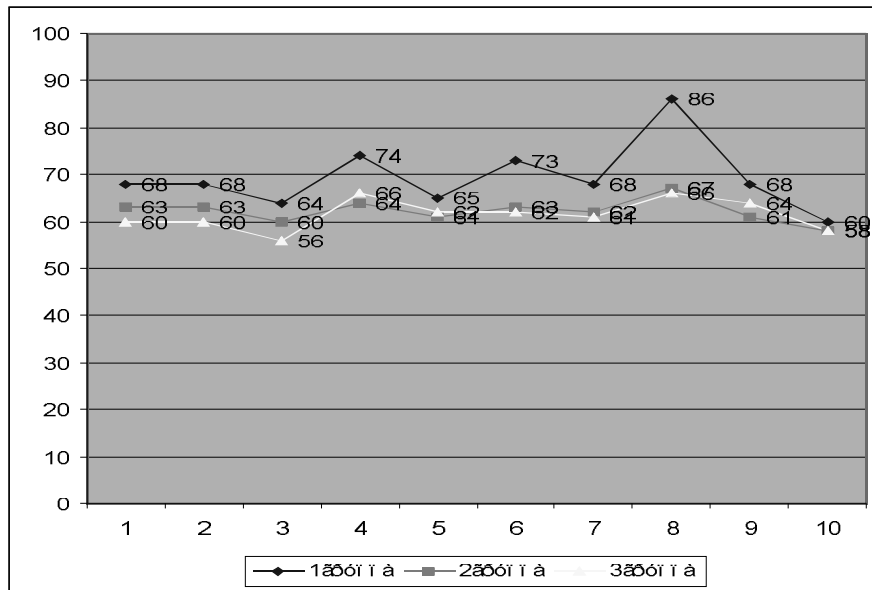


Рис. 3. Усреднённые личностные профили для трёх групп педагогов

Профиль, выстроенный на базе данных первой группы, резко отличается от профилей второй и третьей групп высотой показателей. Такой профиль называют пикообразным трёхфазным профилем, по числу контрастирующих пиков. Профили второй и третьей группы практически совпадают, т.е. большинство шкал находится приблизительно на одном уровне, такой профиль называют «линейным». Он чаще всего встречается у лиц, относимых к конкордантной норме, то есть у личностей гармоничных. Значения шкал находятся в широком коридоре нормы (от 30 до 70 Т). Большой интерес представляет интерпретация по отдельным базисным шкалам. Повышенные 4-я и 6-я шкалы выявляют стенические свойства личности, высокие показатели по 8-ой шкале усиливают индивидуалистичность. На начальном этапе исследования мы предполагали, что профильный рисунок в первой и третьей группе будет значительно отличаться, что даст нам основания для выделения отдельных личностных характеристик, которые препятствуют появлению синдрома эмоционального выгорания либо приводят к его формированию. Однако сравнительный анализ профилей трёх групп показал, что они повторяют рисунок друг друга и отличаются лишь интенсивностью проявлений тех или иных личностных свойств. Это может быть связано с тем, что для людей с таким профилем характерен выбор педагогической профессии. Личностные характеристики не выходящие за пределы нормы такого профиля приветствуются в профессии педагога. Повышение показателей по шкалам импульсивности, ригидности и индивидуалистичности могут приводить к возникновению синдрома эмоционального выгорания.

Диагностика межличностных отношений (методика ДМО) отражает определённый стиль межличностного взаимодействия индивида со средой. Именно в нём находят своё отражения индивидуально - личностные характеристики, описанные выше. Синдром эмоционального выгорания формируется именно в процессе межличностного общения и находит там своё отражение, поэтому одной из задач нашего исследования было определение стиля поведения, который способствует либо наоборот препятствует возникновению СЭВ. Анализ полученных данных проводился для каждой группы отдельно.

Значимые корреляционные связи между симптомами и фазами эмоционального выгорания и типами межличностных отношений определяем с помощью ранговой корреляции Спирмена.

Рассмотрим более подробно влияние каждого типа отношений и симптоматику синдрома эмоционального выгорания.

I «Властный - лидирующий» тип не обнаружил значимых корреляционных связей ни в одной группе педагогов.

II «Независимый - доминирующий» выявлены отрицательная корреляция с симптомом «загноности в клетку» (уровень значимости - $p < 0,05$), и положительная корреляция с симптомом «эмоциональной отстранённости» (уровень значимости + $p < 0,05$).

III «Прямолинейно-агрессивный» отрицательная корреляция с симптомами «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «неудовлетворённость собой» (уровень значимости - $p < 0,05$).

IV «Недоверчивый - скептический» положительная корреляция с симптомами «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» (уровень значимости + $p < 0,01$), «личностная отстранённость или деперсонализация» (уровень значимости + $p < 0,05$), отрицательная корреляция с фазой истощения (уровень значимости - $p < 0,05$).

V «Покорно-застенчивый» отрицательная корреляция с симптомами «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», «редукция профессиональных обязанностей» (уровень значимости - $p < 0,05$), фазой резистенции (уровень значимости - $p < 0,01$).

VI «Зависимый - послушный» отрицательная корреляция с симптомами «эмоционально-нравственной дезориентации» (уровень значимости - $p < 0,01$), «эмоциональной отстранённости» (уровень значимости + $p < 0,05$).

VII «Сотрудничающий - конвенциальный» положительная корреляция с симптомами «эмоционально-нравственной дезориентации» (уровень значимости + $p < 0,05$), «психосоматических и психовегетативных нарушений» (уровень значимости + $p < 0,01$). Отрицательная корреляция с симптомами «эмоциональный дефицит», «эмоциональной отстранённости», «личностная отстранённость или деперсонализация» (уровень значимости - $p < 0,01$), и фазой резистенции (уровень значимости - $p < 0,05$).

VIII « Ответственно-великодушный» положительная корреляция с симптомами «тревоги и депрессии», «эмоционально-нравственной дезориентации» (уровень значимости + $p < 0,01$), отрицательная корреляция с симптомом «эмоциональной отстранённости» (уровень значимости - $p < 0,01$).

Как видно из приведённого выше анализа, ведущие тенденции, берущие своё начало в заданных конституциональных свойствах находят своё продолжение в типах межличностных отношениях.

Обобщая результаты проведённого исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Формирование синдрома эмоционального выгорания зависит от интенсивности эмоциональных переживаний стрессогенного характера. Наибольший «вклад» в возникновении состояния эмоционального напряжения вносит симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств». Для всех трёх групп в фазе резистенции характерен симптом «редукции (упрощения) профессиональных обязанностей». В фазе истощения синдром эмоционального выгорания ярко проявляется симптомом «личностной отстранённостью, или деперсонализацией».
2. Личностные характеристики, формирующиеся на базе таких индивидуально-типологических свойств, как «лабильность» и «сензитивность» и умеренно выраженные, замедляют процесс формирования синдрома эмоционального выгорания; напротив, личностные характеристики, формирующиеся на базе таких индивидуально-типологических свойств как «тревожность», «интроверсия» и «агрессивность» способствуют формированию данного синдрома и ускоряют протекание этого процесса.

3. Усреднённый портрет эмоционально выгоревшего педагога отличается значительным повышением по шкалам «индивидуалистичности», «ригидности» и «импульсивности».
4. Эмоционально выгоревшие педагоги характеризуются преобладанием неконформных тенденций в межличностных отношениях, склонностью к дизъюнктивным появлениям, большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию. Это находит своё отражение в таких стилях межличностных отношениях, как «независимый – доминирующий», «прямолинейный – агрессивный» и «недоверчивый – скептический».
5. Сочетание этих индивидуальных характеристик в одном личностном конструкте приводит к возникновению синдрома эмоционального выгорания.

Использование данной батареи психодиагностических методик позволит выявить индивидуально-личностные особенности педагога, характерные для синдрома эмоционального выгорания, и на основании полученных результатов выстроить план коррекционных мероприятий. В настоящее время работа по результатам исследования продолжается.

Литература

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. – М. : Информац. изд. дом «Филин», 1996. – 472 с.
2. Орёл, В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / В.Е. Орёл // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76 – 97.
3. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л.Н. Собчик. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 624 с.
4. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст] / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57 – 64.

ББК Ч49.03+Ч42.05
УДК 37.018.26

М.Б. ШЕЙНА

M.B. SHEINA

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF THE DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL POTENTIAL OF A FAMILY**

Статья посвящена проблеме развития воспитательного потенциала семьи. Автор выдвигает комплекс педагогических условий, способствующих эффективной реализации данного процесса и обосновывает важность реализации этого комплекса в процессе взаимодействия школы и семьи.

The article is devoted to the problem of the development of educational potential of a family. The author determines the complex of pedagogical conditions assisting the effective realization of this process and explains the importance of realization of this complex in the process of cooperation between school and family.

Ключевые слова: воспитательный потенциал семьи, педагогические условия развития воспитательного потенциала семьи, педагогическая компетентность, ценностное отношение к семье, социокультурная деятельность.

Key words: educational potential of family, pedagogical conditions of the development of educational potential of a family, pedagogical competence, valuable attitude to the family, social-cultural activity.

В изменяющихся социально-экономических условиях развития нашей страны возрастает необходимость изучения проблем семейного воспитания. Резкие изменения социального фона привели к кризису современной российской семьи, который, в частности, выражается в резком снижении её воспитательных возможностей.

Одним из самых эффективных факторов, влияющих на воспитательный потенциал семьи, многими учёными-практиками признано взаимодействие школы и семьи. По мнению ряда исследователей (Т.П. Деусова, О.Д. Кавашкина и др.), именно взаимодействие педагогов и родителей позволит вскрыть и реализовать **воспитательные возможности семьи**, координировать методику семейного воспитания, добиваясь единства, непрерывности и целенаправленности педагогического воздействия в школе и семье [2, с. 22].

Современная парадигма гуманно-личностного образования, провозглашающая субъект-субъектные отношения между участниками взаимодействия, требует активизации субъектной роли родителей, признания, уважения и поддержки их потенциальных воспитательных возможностей, поиска качественно новых форм и методов взаимодействия с родителями по развитию **воспитательного потенциала семьи**. Это, в свою очередь, призывает к выдвиганию комплекса педагогических условий, способствующих реализации данного процесса.

Под **педагогическими условиями развития воспитательного потенциала семьи** следует понимать создание такого пространства (среды), в котором была бы представлена совокупность педагогических, психологических факторов (отношений, средств и т.д.), обеспечивающая возможность перехода семьи на более высокий уровень развития воспитательного потенциала.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет заключить, что концептуальные основы развития воспитательного потенциала семьи успешно реализуются с учётом комплекса следующих педагогических условий:

- 1) формирование педагогической компетентности родителей;
- 2) формирование у детей ценностного отношения к семье;
- 3) организация совместной социокультурной деятельности детей и родителей.

Здесь речь идёт именно о комплексе педагогических условий в связи с их взаимодополняемостью и взаимосвязанностью. Обеспечение третьего условия реализуется через технологию совместной деятельности детей и родителей и формирование рефлексивной позиции участников взаимодействия и невозможно без первых двух условий, практическое осуществление которых актуализируется в специально организованной среде.

*Первым педагогическим условием, обеспечивающим эффективность развития воспитательного потенциала семьи, является **формирование педагогической компетентности родителей.***

Понятие «педагогическая компетентность родителей» мало изучено. В рамках научных исследований сформировалось представление о *профессионально-педагогической компетентности*. При этом в настоящее время нет единого подхода к определению компонентов педагогической компетентности. Анализ литературы показывает, что таковыми являются: педагогическая грамотность, педагогические умения, профессионально значимые личностные качества, готовность к осуществлению педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с детьми. При этом основным критерием педагогической компетентности является *направленность на ребёнка* как ведущую ценность и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования.

В последнее время понятие *педагогическая компетентность* все более часто используется не только в отношении педагогов, но и родителей. Это связано с тем, что сегодняшнему поколению родителей требуется более глубокая психолого-педагогическая подготовка в вопросах воспитания, так как современная жизнь сопровождается множеством неблагоприятных факторов, прежде не имевших места.

Таким образом, понятие «родительская компетентность» в педагогике является достаточно новым. Интерес отечественной науки к изучению феномена «родительство» возник лишь в последнее десятилетие. На данный момент пока не выработано чёткого определения данного понятия, хотя такие попытки существуют и нашли отражение в ряде исследований (Т.А. Гурко, И.С. Кон, Г.С. Абрамова, Р.В. Овчарова, А.А. Варга и др.) [4; 8; 1; 9; 3].

Рассматривая родительство на развитой стадии, Р.В. Овчарова отмечает, что оно включает в себя: родительские ценности; установки и ожидания; родительское отношение; родительские чувства; родительские позиции; родительскую ответственность; стиль семейного воспитания [9, с. 10].

Подчёркивая необходимость повышения у современного поколения родителей психолого-педагогической компетентности, А.Э. Фомичева, автор программы «Московская семья – компетентные родители», выделяет три основные доминанты этого понятия: *смысловая* возникает с рождением ребёнка и даёт возможность родителям увидеть в своей жизни новый смысл; *духовная* проявляется в осознании принятия ценности детства; *этологическая* указывает на необходимость такого родительского поведения, которое является примером для детей.

Следовательно, анализ современных научных подходов к изучению проблемы **психолого-педагогической компетентности родителей** позволяет говорить о данном понятии как о многомерном и многогранном феномене, **как способности и готовности родителей к осуществлению воспитательной деятельности, умению найти оптимальный вариант решения проблемы.**

Так как компетентность определяется через такое понятие, как «готовность», она имеет соответствующую данному понятию структуру. Большинство авторов в качестве компонентов готовности к деятельности принима-

ют структуру, разработанную М.И. Дьяченко, который выделяет следующие компоненты: 1) мотивационный, 2) ориентационный, 3) операционный, 4) волевой, 5) оценочный [5, с. 37].

Анализ исследований по проблеме педагогической компетентности родителей позволяет определить компоненты готовности родителей к осуществлению воспитательной деятельности:

- 1) *мотивационный* – внутренняя потребность быть родителем, ответственность, чувство долга;
- 2) *ориентировочный* – знания и представления об особенностях воспитательной деятельности;
- 3) *операционально-деятельностный* – владение необходимыми знаниями, умениями общаться с детьми;
- 4) *эмоционально-волевой* – отношение к себе как родителю, самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение родительских обязанностей;
- 5) *оценочный* – рефлексивный анализ собственной воспитательной деятельности.

Важно учесть, что современная школа в плане повышения родительской компетентности призвана сделать семью своим союзником в учебно-воспитательном процессе. Содружество с родителями учащихся предполагает выделение их в качестве субъектов образовательного процесса. Именно поэтому школе как учреждению, осуществляющему всеобщее обязательное обучение, в плане формирования педагогической компетентности принадлежит особо важное место.

Немаловажно отметить, что выстраивая данную работу, следует использовать новые формы взаимодействия.

Большой популярностью среди современных родителей пользуются Интернет-технологии, формирующие новые потребности, открывающие новые возможности всем субъектам взаимодействия. Социальные сети, Интернет-документы, программы для дистанционных коммуникаций, совместной деятельности, форумы, блоги, Wiki – все это может активно использоваться в работе с современными родителями, которые заинтересованы в том, чтобы выстраивать отношения со школой на основе современных технологий. В педагогическую практику сегодня вошло новое понятие – **web 2.0 образование**, основанное на использовании в учебно-воспитательном процессе Интернет-сервисов.

По мнению родителей, использование Интернет-технологий позволяет оперативно получать информацию о том, что происходит и будет происходить в школе, полезные материалы по воспитанию, обучению, развитию ребёнка;

- оперативно получать консультации разных специалистов, в том числе психологов;
- повысить родительскую грамотность;
- в дистанционном режиме общаться с другими родителями, специалистами школы, обсуждать вопросы, проектировать мероприятия, предлагать варианты решения проблем;
- участвовать в сетевой жизни своего ребёнка, в детско-родительских проектах.

Таким образом, возможности Интернет-технологий, их развивающий потенциал во многом могут способствовать развитию родительской компетентности, выстраиванию работы с родителями на качественно новом уровне.

Переходя к характеристике следующего педагогического условия, следует обратить внимание на проблему трансформации семейного образа жизни, нивелирование традиционных семейных устоев, снижение и размывание ценностных ориентаций молодёжи в отношении семьи и брака. Этому способствует ряд факторов: влияние негативного опыта семейных отношений, полученного в родительской семье (конфликты, измены, разводы и др.); ле-

гализация различных внебрачных форм взаимоотношений полов; отсутствие комплексной, последовательной, целенаправленной работы по подготовке молодёжи к семейной жизни и ответственному родительству.

В связи с этим **формирование ценностного отношения к семье у детей** является одним из основных педагогических условий развития воспитательного потенциала семьи.

Проблема формирования ценностного отношения к семье у подрастающего поколения не является новой. Так, Л.Н. Урбанович выделила несколько этапов развития научных взглядов на данную проблему на основе анализа имеющихся воспитательно-педагогических идей и генезиса исследуемой проблемы. Первый (дореволюционный) характеризуется серьёзной подготовкой молодёжи к «родительской профессии», воспитанию сознательного отношения к супружеству (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский и др.). На втором этапе (1917 – 1930 гг.) имела место конфронтация идей о существовании семьи: свержение института семьи (А.М. Колонтай), с одной стороны, и отстаивание важности полового воспитания, подготовки юношества к брачно-семейным отношениям (П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко и др.) – с другой. Позднее (40 – 50-е гг.) данную проблему поднимали в своих исследованиях Е.А. Аркин, А.В. Веденов, К.К. Лапин и др., рассматривая факторы воспитания у детей качеств будущего семьянина. Трудом В.А. Сухомлинского ознаменован следующий этап (60 – 70-е гг.) в развитии педагогических взглядов на проблему воспитания ответственного отношения к семье, её ценностям. Появлением в содержании школьного образования «специальной подготовки» старшеклассников к браку, семейной жизни, воспитанию качеств будущего семьянина характеризуется новый этап (И.В. Бестужев-Лада, И.В. Гребенников, А.И. Кочетов и др.).

На современном этапе, по мнению Л.Н. Урбанович, выделился новый аксиологический подход, который определяется установкой на «ценностное отношение к браку и семье» у молодёжи, актуализацию витагенного жизненного опыта семьи (Н.Н. Уварова, И.Б. Левицкий, О.Н. Гноева, А.А. Платонова и др.) [11, с. 8].

Ценностное отношение к семье в современной философской литературе рассматривается и как социальное явление, и как субъективное свойство личности, проявляющееся в активном усвоении заданных образцов поведения, реализуемых в разных видах деятельности [12, с. 12 – 16, 279].

Ценностным отношением к семье у подростков следует считать восприятие семьи как субъектной (личностной) ценности, социально-значимого явления, выработанного человечеством и воплощающего единство мотивов, сознания, эмоциональной сферы и действий школьника.

Реализуя данное педагогическое условие, необходимо, прежде всего, исходить из особенностей современных детей, которые значительно отличаются от тех, на которых привыкла ориентироваться школа.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что многие исследователи едины во мнении о том, что современные дети обладают рядом характеристик, среди которых: значительное опережение в своём развитии предшествующие поколения; гиперактивность; потребность к восприятию информации; повышенная утомляемость; эмоциональность; настойчивость и требовательность. Современные дети очень образованны. Они знают больше своих родителей. Они легко и быстро могут найти любую информацию в любое время, легко воспринимают информацию, у них быстрее реакция, лучше развита внимательность. Информационно они взрослеют раньше, а социально-значительно позже. Современные дети более талантливы.

В связи с этим, необходимость учёта особенностей воспитания детей XXI века обязывает не преподносить им готовые знания, а готовить к обретению социальных навыков. Для этого, прежде всего, необходимо строить работу

с детьми по формированию ценностного отношения к семье на основе принципа субъектности, который позволяет поддерживать и развивать активность и индивидуальность каждого ребёнка.

Следовательно, наибольшей эффективности можно достичь, применяя, прежде всего, интерактивные формы работы, такие как: дискуссии, свободные дебаты, ток-шоу, брейнсторминг (мозговой штурм) и др. Включение в работу практикумов, тренинговых занятий, ролевых игр, применение технологии кейс-стади, обсуждение конкретных ситуаций позволит детям приобрести новые умения, развить навыки преодоления критических жизненных ситуаций, преодолеть психологические проблемы, наладить отношения с близкими. Широкое распространение в современной практике получили Интернет-технологии, которые пользуются популярностью среди детей и молодёжи, что позволяет активно использовать их при реализации данного педагогического условия. Применение разнообразных форм работы и их умелое сочетание помогут достичь качественных позитивных изменений.

Приступая к характеристике третьего педагогического условия – **организации совместной социокультурной деятельности детей и родителей**, – следует заметить, что данная деятельность является одним из важнейших средств реализации сущностных сил человека и оптимизации среды, окружающей его. Кроме того, совместная деятельность является лучшим способом узнать и понять друг друга, приобрести навыки эффективного общения и поведения родителей с детьми, объединения детей и родителей.

Понятие «социокультурная деятельность» имеет официальный статус. В.Г. Иванов определил социокультурную деятельность «как трансляцию (передачу) культурных ценностей». Субъектами социокультурной деятельности являются государственные, государственно-общественные и общественные институты, учреждения культуры и образования, отдельные социальные общности и личности.

Важнейшей системой, реализующей трансляцию культурных ценностей вместе с учреждениями культуры и средствами массовой информации, является школа [6, с. 122]. Кроме того, школа – единственный социальный институт, через который проходят практически все дети, что даёт возможность педагогам не только организовать социокультурную деятельность, но и расширить поля позитивного общения в семье, реализовать планы по организации совместных дел родителей и детей.

По мнению М.С. Кагана, социокультурность позволяет преодолеть одностороннее сведение воспитания к социализации [7, с. 119].

Под «социокультурной деятельностью» Э.В. Соколов предлагает понимать деятельность, обусловленную в значительной мере нравственно-интеллектуальными побуждениями, совершаемую добровольно, имеющую общественное и культурное значение, т.е. производящую изменения в социокультурной системе. Социокультурная деятельность ориентирует на: серьёзную переоценку видов деятельности и выработку новых ценностных приоритетов; исследование глубинных мотивов всякой деятельности в условиях резких социокультурных сдвигов; уточнение проблематики «социального действия» (цели, средства, условия, результаты и т.п.) [10, с. 120].

Следует отметить, что социокультурная деятельность осуществляется в социокультурной среде, которая предполагает наличие таких элементов, как: субъекты социотворческого процесса, творческой общности (студии, клуба, группы); сам процесс творческой деятельности на всех её этапах; эффективные условия для осуществления творчества.

Применительно к нашему исследованию **социокультурная деятельность есть совместная деятельность педагогов, родителей и детей, основанная на добровольном участии, совместном целеполагании, создающая условия для эмоционального переживания и возможность личностного роста и достижения гармоничных взаимоотношений.**

Считаем, что при организации социокультурной деятельности необходимо включать различные её виды, такие как: познавательные, культурно-досуговые, спортивно-оздоровительные, бытовые и т.п.

Организация совместной деятельности педагогов, родителей и детей предполагает выстраивание взаимоотношений на основе сотрудничества и партнёрства, что придаёт инновационность даже ставшим традиционными формам работы. В современных условиях наиболее актуальны и предпочтительны такие, как коллективная творческая деятельность, проектный метод, родительская ярмарка, Совет отцов, День семьи, День отца, День матери, мероприятия с членами прародительской семьи и др.

Организуя совместную деятельность, необходимо исходить из того, что привлечение родителей к сотрудничеству возможно только при их заинтересованности в совместной жизнедеятельности с ребёнком и потребности в совместном выполнении разных видов деятельности. В связи с этим важнейшим показателем эффективности любого дела является активность родителей, включённость в совместное дело.

При организации совместной деятельности большую помощь могут оказать родительские комитеты классов. Хорошее знание родителей учащихся, их профессиональных интересов и наклонностей позволяет лучше использовать возможности как можно большего количества родителей, привлечь их к деятельности. Родители могут выступать в роли руководителей факультативов, секций и кружков, согласно профилю своей профессиональной деятельности и интересов, выступить в качестве экскурсоводов, консультантов, аналитиков, экспертов при организации познавательной деятельности. В игровой и культурно-досуговой деятельности родители могут взять на себя роль арбитра, актёра, аккомпаниатора и т.п.

Здесь важно отметить, что совместную социокультурную деятельность детей и родителей следует рассматривать как гарант создания неформальной дружеской атмосферы жизнедеятельности семьи, сплочения семьи, осуществления эффективной связи школы и семьи в воспитании.

Анализ теоретических положений и практики данного педагогического условия позволяет выделить следующие требования к организации совместной социокультурной деятельности:

- 1) моделирование различных видов деятельности;
- 2) добровольность участия в ней школьников и их родителей;
- 3) максимальная ориентация на особенности и субъектный опыт родителей и ребёнка (раскрытие субъектной ценности, субъектного опыта и опора на них во взаимодействии школы и семьи);
- 4) становление эмоционально-ценностного отношения ребёнка к семье, к себе на основе своего жизненного опыта;
- 5) формирование ответственности и самостоятельности родителей и детей.

Подробно представив комплекс педагогических условий, следует заметить, что эффективность их реализации была подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой в условиях общеобразовательной школы. Результатом введения комплекса педагогических условий стали позитивные изменения всех компонентов воспитательного потенциала семьи. Из чего следует вывод, что именно комплекс педагогических условий может оказать существенное влияние на повышение уровня развития воспитательного потенциала семьи.

Таким образом, рассмотрев взаимодействие школы и семьи как один из основных факторов развития воспитательного потенциала семьи, мы выявили и теоретически обосновали педагогические условия, реализация которых обеспечит эффективность развития воспитательного потенциала семьи. Стоит отметить, что данные педагогические условия являются необходимыми и достаточными, т.е. равносильными или эквивалентными, и только в комплексе обеспечивают достижение цели – переход семьи на более высокий уровень развития воспитательного потенциала.

Литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – М. : ИЦ Академия, 1998. – 576 с.
2. Деусова, Т.П. Методика исследования семейного воспитания младших школьников [Текст] / Т.П. Деусова, О.Д. Кавашкина // Сборник научных трудов. Об исследовании проблемы взаимодействия социальных институтов во внешкольном воспитании учащихся. – М. : Изд-во АПН, СССР, 1983. – С. 28 – 30.
3. Варга, А.А. Структура и типы родительских отношений [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Варга. – М. : МГУ, 1986. – 36 с.
4. Гурко, Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства [Текст] / Т.А. Гурко // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 90 – 97.
5. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях: психологический аспект [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.Н. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
6. Иванов, В.П. О понятии «социальнокультурная деятельность» [Текст] / В.П. Иванов // Гуманитарная культура как фактор преобразования России : матер. науч.-практ. конф., 26 – 27 мая / сост. и науч. ред. В.Е. Триодин. – СПб. : СПбГУП, 1995. – С. 121 – 122.
7. Каган, М.С. О понятии «социокультурное» как философской категории» [Текст] / М.С. Каган // Гуманитарная культура как фактор преобразования России : матер. науч.-практ. конф., 26 – 27 мая / сост. и науч. ред. В.Е. Триодин. – СПб. : СПбГУП, 1995. – С. 118 – 119.
8. Кон, И.С. Ребёнок и общество [Текст] / И.П. Кон. – М. : ИЦ Академия, 2003. – 336 с.
9. Овчарова, Р.В. Психология родительства [Текст] / Р.В. Овчарова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
10. Соколов, Э.В. Социокультурная деятельность: общая теория и российские проблемы» [Текст] / Э.В. Соколов // Гуманитарная культура как фактор преобразования России : матер. науч.-практ. конф., 26 – 27 мая / сост. и науч. ред. В.Е. Триодин. – СПб. : СПбГУП, 1995. – С. 120 – 121.
11. Урбанович, Л.Н. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников во внеучебной деятельности [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук / Л.Н. Урбанович. – Смоленск, 2008. – 56 с.
12. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 12 – 16.

МЕТОДИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ББК 74.262.21+32.8
УДК 372.851+51.3

И.В. КУЗНЕЦОВА

**ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

I.V. KUZNETSOVA

**MEANS POTENTIAL
OF INFORMATION-COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN DEVELOPING
PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS**

В статье на основе построенной матрицы SWOT-анализа раскрывается потенциал информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов при изучении математических дисциплин. Рассмотрены некоторые возможности использования интегрированного математического пакета «Mathematica» на практических занятиях по алгебре при обучении будущих учителей математики как средства формирования профессиональной компетентности.

This article reveals the potential of information-communication technologies in developing the professional competence of future mathematics teachers in studying mathematical subjects based on the constructed matrix of the SWOT-analysis. Some possibilities of using an integrated «Mathematica» package in practical algebra classes in training future mathematics teachers as a means of developing their professional competence are considered.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, учебный процесс, курс алгебры, универсальные математические пакеты.

Key words: professional competence, information-communication technologies, the learning process, algebra course, universal mathematical packages.

В соответствии с новым ФГОС ВПО по направлению 050100 Педагогическое образование (2009 г.) основная цель подготовки будущих учителей определяется как формирование готовности к осуществлению профессиональной деятельности, т.е. результат подготовки сводится к формированию компетенций [3]. Таким образом, в системе высшего профессионального образования первенство в образовательном процессе отдаётся компетентностному подходу как наиболее приоритетному при подготовке будущего педагога, который предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а требует переноса акцента с узкопрофессионального подхода к подготовке специалистов на формирование компетентности обучающихся.

Особая роль в формировании профессиональной компетентности учителя математики принадлежит информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), которые в педагогическом вузе имеют свою специфику, так

как выступают не только в качестве объекта изучения, но и как инструмент предметной и педагогической деятельности, и как средство учебно-методического обеспечения учебного процесса в школе и в вузе.

Динамизм развития информационного общества требует изучения не конкретных программных средств, а освоения будущими учителями сущности, возможностей и перспектив развития ИКТ, обучения и психолого-дидактического обоснование их использования. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущего учителя необходимо формировать не только прочные предметные знания и умения по предмету, но и содействовать развитию личностных качеств выпускников, которые позволили бы им в будущем решать типичные профессиональные задачи и проблемы, возникающие в реальных ситуациях его педагогической деятельности как учителя предметника, с использованием знаний и профессионального опыта. Именно такие требования предъявляет социальный заказ к выпускникам педвузов и, в частности, к будущему учителю математики.

В качестве одной из компетентностей, характеризующей профессиональные качества учителя математики в условиях информатизации и компьютеризации системы образования, мы рассматриваем информационно-компьютерную компетентность, под которой будем понимать системное свойство личности субъекта, характеризующее его способность:

- самостоятельно получать, оценивать и создавать новую информацию;
- решать образовательные задачи, направленные на обучение, развитие и воспитание новых членов информационного общества;
- моделировать и проектировать объекты и процессы, в том числе – собственную индивидуальную деятельность;
- использовать в своей профессиональной деятельности современные ИКТ, обеспечивающие повышение эффективности учебного процесса.

Анализ педагогической практики в вузах позволяет утверждать, что на сегодняшний день формирование профессиональной компетентности будущих учителей осуществляется преимущественно на старших курсах через блок педагогических предметов и пока ориентировано в основном на формирование уровня тривиальной компьютерной грамотности и фрагментарной готовности будущего педагога к использованию ИКТ в своей профессиональной деятельности.

Между тем, как отмечает профессор С.Л. Атанасян, «систематизация средств информатизации образования и создание соответствующей информационной среды в педагогическом вузе, с одной стороны, направлены на повышение эффективности деятельности педагогического вуза и системы подготовки педагогов, а с другой – способствуют подготовке педагогов – полноценных членов информационного общества и обладателей необходимых профессиональных качеств» [1, с. 5].

Учителей, способных качественно обучать детей основным предметам школьной программы, применяя ИКТ, а также вводить детей в сложный мир этих технологий и формировать их информационно-компьютерную культуру, необходимо специально готовить в педагогическом вузе, раскрывая и демонстрируя им потенциальные возможности использования ИКТ в учебном процессе, как вуза, так и школы.

В связи с этим мы считаем целесообразным технологию подготовки будущего учителя математики строить с учётом новой роли и назначения педагога в формирующейся информационной среде на основе комплексного использования ИКТ при изучении различных математических дисциплин как инструментов познания, средств визуализации, управления учебным процессом и одновременно как средства подготовки студентов к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности.

Ниже, на материале вузовского курса «Алгебра», раскроем потенциал ИКТ в формировании профессиональной компетентности будущих учителей математики в условиях информационного пространства.

Для этого воспользуемся SWOT-анализом – инструментом, который используется в менеджменте для формулирования стратегии организации. Аббревиатура SWOT обязана своим происхождением 4 англоязычным словам:

S – strength (сильные стороны): материальные и нематериальные факторы, способствующие достижению цели.

W – weakness (слабые стороны): внутренние факторы, препятствующие достижению цели.

O – opportunities (возможности): внешние условия, помогающие достижению цели.

T – threats (угрозы): внешние условия, препятствующие достижению цели.

Такой анализ может быть проведён для построения стратегий в самых различных областях деятельности. По нашему мнению, применение SWOT-анализа полезно и в педагогических исследованиях, создавая базу в изучении стратегии, сложившейся ситуации и выявлении направления в развитии обучения той или иной дисциплины.

Построим матрицу SWOT-анализа, которая позволяет раскрыть сильные и слабые стороны алгебраической подготовки будущих учителей математики на основе использования ИКТ, т.е. всесторонне учесть «внешнюю» и «внутреннюю среды» подготовки студентов, а также возможности и угрозы (табл. 1).

Таблица 1

**Анализ использования ИКТ
в процессе алгебраической подготовки**

Strengths / Сильные стороны	Weaknesses / Слабые стороны
<ol style="list-style-type: none"> 1. Одновременное использование нескольких каналов восприятия обучающего в процессе обучения, за счёт чего достигается интеграция алгебраической информации, доставляемой несколькими различными органами чувств. 2. Формирование активной среды обучения, повышение эффективности познавательной деятельности студентов. 3. Развитие умений самостоятельно использовать ИКТ в будущей профессиональной деятельности учителя. 4. Реализация принципа индивидуализации и дифференциация учебного процесса по алгебре. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ограниченность возможности «обратной связи» с преподавателем. 2. Отрицательное влияние на организм человека электромагнитного излучения. 3. Недостаточная профессиональная и психологическая готовность педагогов к использованию ИКТ.
Opportunities / Возможности	Threats / Угрозы
<ol style="list-style-type: none"> 1. Усвоение алгебраического материала идет качественнее и быстрее. 2. Применение ИКТ в качестве инструментов познания. Студент под управлением преподавателя проходит путь познания самостоятельно, что способствует более глубокому и осознанному усвоению материала по алгебре. 3. Рассмотрение вопросов использования компьютера в школьном курсе алгебры. 4. Выбор каждым обучаемым необходимого уровня сложности и темпа изучения курса алгебры, своей последовательности выполнения учебных заданий. 5. Уверенность и способность адаптироваться в новых жизненных условиях. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сведение к минимуму ограниченное в учебном процессе диалогического общения преподавателей и обучаемых, студентов между собой. 2. Обучаемый не получает достаточной практики, позволяющей формировать и формулировать свои мысли на профессиональном языке.

Методика использования этой матрицы даёт возможность увидеть процесс алгебраической подготовки «изнутри» и «снаружи» одновременно, сконцентрировавшись на особенностях, свойственных только ему.

SWOT-анализ позволяет утверждать, что в алгебраической подготовке студентов использование ИКТ в недостаточной степени выполняет свою миссию по педагогической составляющей данного процесса, а именно – «живого» общения преподавателя и студента, а также формированию профессиональной речи. Выработывая возможную совокупность действий, в рамках SWOT-анализа, следует помнить, что возможности и угрозы могут переходить в свою противоположность.

Так, неиспользованная возможность – применение компьютера ещё в школьном курсе алгебры, может стать угрозой в будущем, а именно – техническая и психологическая неготовность студентов к динамичному ритму применения ИКТ в рамках изучения как естественно-математических, так и других дисциплин. И, наоборот, ограниченное время общения педагога и обучаемого, позволит студенту проявить положительные качества, а именно – самостоятельность, нестандартность мышления, креативность и т.п.

Сформулируем итоговые позитивные составляющие SWOT-анализа:

- интеграция получаемой информации;
- индивидуализация учебного процесса;
- дифференциация уровней сложности;
- адаптируемость учащихся к современным темпам учебного процесса;
- самостоятельность в процессе обучения.

На основании проведённого SWOT-анализа можно резюмировать, что количественная составляющая сильных сторон и возможностей превалирует над общей суммой слабых сторон и угроз, а это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о потенциальных возможностях использования ИКТ в процессе алгебраической подготовки в качестве средства формирования профессиональной компетентности будущих учителей.

Среди всех средств ИКТ, используемых при обучении студентов в высшей школе, остановимся на рассмотрении возможностей использования интегрированных математических пакетов на практических занятиях по алгебре, способствующих формированию профессиональной компетентности будущих учителей математики.

Сегодня на рынке программных продуктов распространены такие интегрированные математические пакеты, как «Matlab», «MathCad», «Maple», «Mathematica», и др. Выбор конкретной системы компьютерной математики (СКМ) зависит от конечных целей использования СКМ, классов задач, научного направления работ и многого другого. Все типы СКМ универсальны, имеют единое назначение: автоматизировать процесс решения математических задач и получить конечный результат в числовой, формульной, графической формах, освободить пользователя от непродуктивных затрат времени.

Среди математических систем высокого уровня выделим интегрированный математический пакет «*Mathematica*» производства американской компании Wolfram Research. Она была задумана как система, максимально автоматизирующая труд научных работников и математиков-аналитиков, поэтому она заслуживает изучения даже в качестве типичного представителя элитных и высокоинтеллектуальных программных продуктов высшей степени сложности. Сейчас несколько тысяч курсов на основе этого продукта читаются во многих учебных заведениях, начиная от средней школы и заканчивая аспирантурой.

Для всей среды «*Mathematica*» нет единственного конкурента. С тех пор, как «*Mathematica*» впервые появилась, другие математические пакеты существенно расширили спектр собственных возможностей, первоначально они предназначались для решения задач, относящихся лишь к одной или двум вышеперечисленным категориям. Например, системы компьютерной алгебры научились решать задачи численно. Несмотря на это, «*Mathematica*» уникальна, потому что она неизменно объединяет все эти возможности.

Остановимся на некоторых возможных аспектах реализации математического пакета «Mathematica» в учебном процессе:

1. Компьютерное сопровождение лекционного курса. Например, в процессе изучения алгебраического материала «Mathematica» позволяет создать экранное представление функциональных зависимостей в виде матриц, таблиц, графиков; динамически представить изменение значений функции в соответствии с изменениями значений аргумента; представить геометрическую интерпретацию решения уравнений, систем уравнений, неравенств, систем неравенств.

2. На практических занятиях при решении математических задач для проверки результатов, графической интерпретации сущности математической задачи и результатов её решения.

3. В самостоятельной работе при выполнении заданий как практического, так и теоретического характера. Например, в процессе нашей экспериментальной работы был разработан электронный учебник по теме «Линейная алгебра». Помимо теоретического материала данное пособие содержит практическую часть. Щёлкнув мышкой по определённой ссылке можно просмотреть примеры и решения, сделанные с помощью математических пакетов, таких как «MathCad», «MatLab» и «Mathematica» (рис. 1).

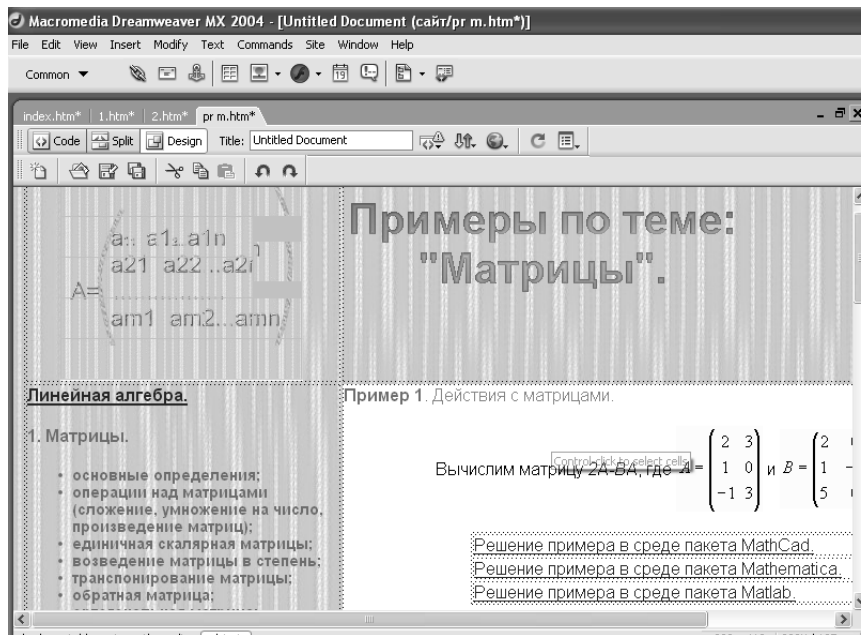


Рис. 1. Фрагмент странички, содержащей задание и варианты решения в различных математических пакетах

Применение систем компьютерной математики в самостоятельной работе избавит студентов от массы рутинных вычислений, освобождая при этом время для более глубокого изучения сущности решаемых задач и их решение различными методами.

Продемонстрируем возможности математического пакета «Mathematica» при изучении одной из основной темы как школьного, так и вузовского курса – теории многочленов.

Одной из типовых задач курса алгебры является нахождение корней уравнения. При изучении курса алгебры в вузе студенты учатся решать уравнения третьей степени по формулам Кардано. Здесь было бы уместно обра-

тратить их внимание на использование СКМ при изучении темы «Решения уравнений» школьниками в средней школе, а именно использовать графическую иллюстрацию решения.

Пример 1.

Решить уравнение $x^3 - 9x + 28 = 0$.

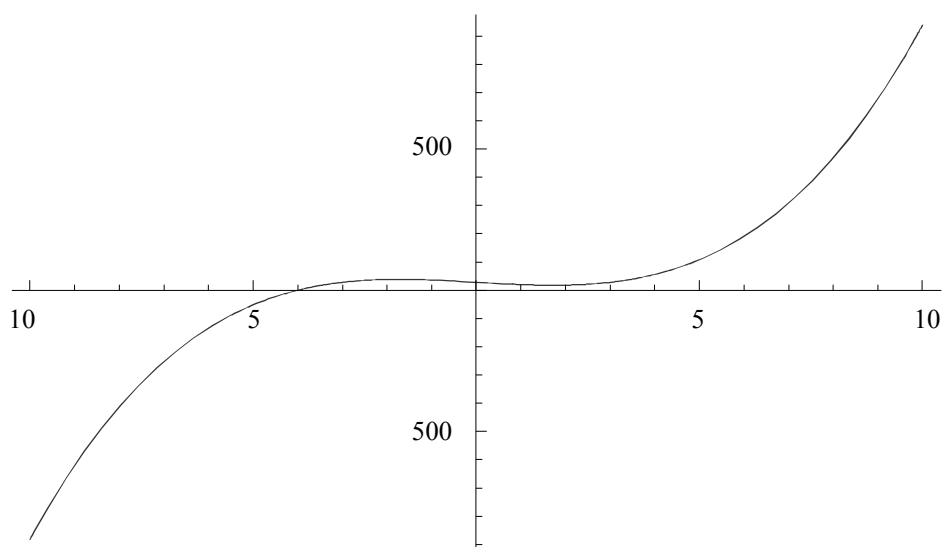
Решение проверить с помощью математического пакета «Mathematica», построив график функции на промежутке $x \in [-10, 10]$.

Решение данного уравнения с помощью пакета «Mathematica» на экране монитора будет следующим:

$In[15]: = \text{Roots}[x^3 - 9*x + 28 = 0,]$.

$Out[15] = x == 2 - i\sqrt{3} || x == 2 + i\sqrt{3} || x == -4$.

$Plot[x^3 - 9*x + 28, \{x, -10, 10\}]$.



Ответ: $x \in \{-4; 2 \pm i\sqrt{3}\}$.

Пример 2.

Является ли число (-1) корнем многочлена $f = 2x^6 - 3x^5 - 4x^4 + 2x^2 - 3$? Если да, то определить его порядок кратности.

Решение: Воспользуемся схемой Горнера:

	2	-3	-4	0	2	0	-3	остаток, т.е. $f(-1) = 0$, значит (-1) - корень многочлена f
-1	2	-5	1	-1	3	-3	0	
-1	2	-7	8	-9	12	-15	остаток, т.е. $g(-1) = 0$	

Следовательно: (-1) - корень многочлена f кратности 1 (или простой корень). Приведём решение данного примера с помощью математического пакета «Mathematica»:


```

In[20]: = Roots[2*x^6 - 3*x^5 - 4*x^4 + 2*x^2 - 3 == 0, x]
Out[20] = x == Roots[- 3 + 3#1 - #12 + #13 - 5#14 + 2#15&, 1] //
x == Roots[- 3 + 3#1 - #12 + #13 - 5#14 + 2#15&, 2] //
x == Roots[- 3 + 3#1 - #12 + #13 - 5#14 + 2#15&, 3] //
x == Roots[- 3 + 3#1 - #12 + #13 - 5#14 + 2#15&, 4] //
x == Roots[- 3 + 3#1 - #12 + #13 - 5#14 + 2#15&, 5] //
x == - 1

```

Таким образом, снова получили приведённый выше ответ.

Выделим следующие возможности интегрированного математического пакета «Mathematica» в формировании профессиональной компетентности будущих учителей математики:

1. В процессе изучения основных понятий курса алгебры с применением пакета «Mathematica» у будущих учителей формируется умение использовать его в качестве рабочего инструмента ученого-математика, педагога-математика, а также в качестве вспомогательного средства изучения курса алгебры в вузе и в школе. Это позволяет понять роль систем компьютерной математики в естественнонаучной и педагогической деятельности будущего педагога.

2. Поскольку студентам при решении математических задач с использованием системы «Mathematica» приходится анализировать, сравнивать, обобщать, обрабатывать имеющуюся информацию, связывать её с изучаемыми вопросами, то происходит смещение акцента с формального воспроизведения в сторону активного обучения. В связи с этим компьютерная система «Mathematica» способствует приобретению студентами опыта активной исследовательской деятельности (планирование, прогнозирование, рассмотрение различных подходов к решению задач, анализ частных решений), столь необходимого каждому учителю.

3. Моделирование в обучении алгебре контекста профессиональной деятельности будущего учителя математики: применение компьютерной системы «Mathematica» для решения профессионально-ориентированных задач в вузовском курсе алгебры позволяет психологически подготовить будущих учителей математики к применению ИКТ и в своей профессиональной деятельности. В этом случае преподаватель вуза моделирует профессиональную деятельность учителя математики, наглядно демонстрируя возможности применения математического пакета «Mathematica» в решении различных задач школьного курса алгебры и возможную деятельность учителя в этом случае;

4. Применяя математический пакет «Mathematica» к решению задач курса алгебры, студентам приходится самостоятельно анализировать поставленные задачи, выделять этапы, необходимые для достижения цели, синтезировать теоретический материал, используемый на соответствующих этапах решения задачи, делать самостоятельные выводы и интерпретировать полученные результаты в исходных терминах поставленной задачи. Созданная таким образом ситуация обеспечивает развитие познавательной самостоятельности студентов, приобретение и закрепление умений в области применения ИКТ (систем компьютерной математики) и в последующей профессиональной педагогической деятельности.

По итогам некоторых педагогических исследований можно сделать вывод «об эффективности использования информационных технологий по сравнению с некомпьютерными методами при освоении учебного материала на уровне знакомства на 20 – 30%, а при решении типовых и нетиповых задач – на 30 – 40% [2].

Итак, информационно-коммуникационные технологии способствуют развитию профессиональных компетенций, закладывая тем самым базу для развития впоследствии компетентности будущих учителей математики в заданной области и значительно облегчая их последующую адаптацию к математическому вузовскому образованию и дальнейшей педагогической деятельности.

Литература

1. Атанасян, С.Л. Специфика подготовки педагогов в условиях информатизации высшего профессионального образования [Текст] / С.Л. Атанасян // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Информатика и информатизация образования. - 2009. - № 17. - С. 5 - 28.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. - М. : Академия, 2004. - 192 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf.

ББК 22.3 р30
УДК 378.016

И.В. АЛЕЕВА

I.V. ALEEVA

**ПРИНЦИПЫ СОГЛАСОВАНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ФИЗИКИ
И ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БЛОКА
ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ**

**THE PRINCIPLES OF CONCERTED APPROACH
IN TEACHING PHYSICS
AND DISCIPLINES OF PROFESSIONAL BACHELORS
TEACHING UNIT OF THE UNIVERSITY**

В статье автор анализирует педагогические принципы, позволяющие осуществить согласование содержания курса физики и дисциплин, входящих в вариативную часть программы подготовки бакалавров по направлению подготовки «Управление качеством».

The author analyzes the pedagogical principles to implement the harmonization of the content of physics courses and disciplines included in the variability of the bachelor's program on quality management.

Ключевые слова: адаптация, адаптивная направленность, согласованный подход, принцип обучения.

Key words: adaptation, adaptive orientation, an approach consistent approach, the principle of learning.

Современные тенденции модернизации системы обучения физике на непрофильных специальностях педагогического вуза диктуют необходимость поиска как новых форм организации учебных занятий, методов и приёмов обучения, так и выявления психолого-педагогических условий адаптации содержательных и процессуальных сторон обучения дисциплинам различных циклов основной образовательной программы бакалавриата.

В настоящее время активно осуществляется переход высшего профессионального образования на уровневую систему и новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

Так, в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 221400 Управление качеством содержится перечень видов компетенций, которыми должен обладать выпускник. Среди общекультурных и профессиональных выделим: способность использовать законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа (ОК-11), способность анализировать состояние и динамику объектов деятельности с использованием необходимых методов и средств анализа (ПК-1), способность применять знание задач своей профессиональной деятельности, их характеристики (модели), характеристики методов, средств, технологий, алгоритмов решения этих задач (ПК-4) [9, с. 8].

Задача формирования вышеперечисленных компетенций может решаться осуществлением адаптивной направленности в обучении дисциплин базовой части естественнонаучного цикла («Физика», Б.2) на дисциплины профессионального цикла, входящих в вариативную часть основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 221400 Управление качеством («Материаловедение», «Методы и средства измерения испытаний и контроля»).

Проблема реализации адаптивной направленности дисциплин, имеющих общую предметную область знания, в настоящее время решается в основном в рамках отдельных видов адаптации (Г.А. Бал, И.К. Кряжева, А.Н. Круг-

ский, А.И. Подольский, А.А. Реан, М.В. Ром, Т. Шибутани). Специальные адаптивные технологии обучения разрабатывали и обобщали А.С. Границкая, В.В. Гузеев, Н.П. Капустин, Г.К. Селевко, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбург. Адаптацию на основе законов эргономики изучали В.Ф. Венда, Г.М. Заракowski, В.П. Зинченко, Е.А. Климова, В.Т. Мищук, В.П. Мунипов. Содержательно-процессуальный компонент адаптивной направленности процесса обучения физике и родственных дисциплин рассмотрены в диссертационных работах С.Н. Бабиной, Д.А. Быкова, Т.Н. Гнитецкой, Г.Г. Гранатова, М.Д. Даммер, Ю.П. Дубенского, В.И. Земцовой, И.С. Карасовой, Н.А. Клещёвой, В.В. Лаптева, Р.И. Малафеева, Д.Ш. Матроса, Е.В. Оспенниковой, М.В. Потаповой, Н.С. Пурышевой, Ю.А. Саурова, Е.М. Стариковой, С.А. Старченко, С.А. Суровикиной, В.И. Тесленко, Н.Н. Тулькибаевой, А.В. Усовой, О.Р. Шефер, О.А. Яворука и др. Вопросы, касающиеся инновационных процессов в сфере прикладной направленности адаптации учебного материала на различные циклы бакалавриата и внедрения их в практику высшего профессионального образования по данному направлению, разработаны недостаточно. В частности, проблема адаптивной направленности изучения дисциплин, составляющих базовую часть естественнонаучного цикла («Физика», Б.2) на дисциплины профессионального цикла, входящих в вариативную часть основной образовательной программы бакалавриата («Материаловедение», «Методы и средства измерений испытаний и контроля») требует детального изучения и решения.

В ранее проведённых нами исследованиях показано, что под адаптивной направленностью обучения физике студентов следует понимать совокупность устойчивых и взаимосвязанных адаптаций, определяющих действия и поступки обучающихся, и реализуется в процессе установления двусторонних (перспективных) связей содержания учебного материала дисциплин, имеющих теоретические основания для осуществления преемственных связей. Источником осуществления адаптивной направленности в обучении студентов физике являются двусторонние связи дисциплин различных циклов [1].

Адаптивная направленность в обучении физике студентов непрофильных специальностей может быть осуществлена в условиях согласованного подхода. Подходом называют форму познавательной и практической деятельности [4].

Согласование определяется как действие и состояние в соответствии с глаголом «согласовать» и «согласоваться» и трактуется как приведение в связь, в согласие, в надлежащее отношение между чем либо, устранение разногласия, противоречия [8].

Используя общее понимание терминов «подход», «согласование», уточним сущность понятия «согласованный подход». Это понятие выражает организацию учебно-познавательных непротиворечивых мероприятий по осуществлению адаптивной направленности и трансформации знаний по физике в область дисциплин с целью установления преемственных связей.

Обобщённый подход в подготовке будущих бакалавров требует согласования содержания материала и компонентов процессуальной стороны обучения. Выбор последних осуществляется на закономерностях и принципах, которые В.И. Андреев соотносит как «сущее и должное» [2].

Осуществим анализ понятия «принцип обучения». В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин и др. выделяют несколько десятков принципов, все они, безусловно важны, однако каждый выполняет свою функцию. В настоящее время в литературе нет единого определения понятия «принцип», возможно, потому что не определён его статус. Одни педагоги называют принципом правило, другие требование или дидактические положения.

В.А. Сластёнин определяет принцип обучения как исходное дидактическое положение, которое отражает сущность протекания объективных закономерностей процесса обучения, направленное на развитие личности.

Он отмечает, что в последнее время для описания целостности педагогического процесса наблюдается тенденция объединения принципов, поскольку они проникают один в другой, отражая закономерности процесса обучения. Укрупнение их связано с систематизацией на основе содержательных и процессуальных (организационно-методических) компонентов [7].

Ю.К. Бабанский определяет принцип обучения как требование к процессу обучения, вытекающее из процесса его организации, а также отмечает их взаимосвязь и взаимообусловленность [3].

К содержательным принципам обучения В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов относят принципы гражданственности, научности, воспитывающего обучения, фундаментальности и прикладной направленности обучения. К организационно-методическим принципам, отражающим закономерности социального, психологического и педагогического характера, исследователи относят принципы преемственности, последовательности и систематичности обучения, единства группового и индивидуального обучения, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых, сознательности и творческой активности, доступности обучения при достаточном уровне его трудности, наглядности, продуктивности и надёжности [3].

Заслуживает внимания подход В.И. Андреева к классификации принципов обучения. Отмечая роль Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, В. В. Краевского в систематике принципов и закономерностей, он предлагает свою на основе общенаучных и философских категорий. Рассматривая педагогический принцип как педагогическую категорию, соответствующую основному нормативному положению, базирующемуся на познанной педагогической закономерности и руководствуясь критериями отбора (объективность, ориентированность, системность, аспектность, динамичность, эффективность, теоретическая и практическая значимость), им были выделены следующие семь принципов обучения: системности, оптимальности, динамичности, управления, принцип информативности, социализации, индивидуализации. Эти общие принципы, по его мнению, можно реализовать через совокупность частных принципов, которых педагог выделяет более сорока [2].

Любое деление принципов условно, но правомерно, потому что оно помогает ответить на вопросы о том, чему и как учить. Именно из принципов вытекают правила обучения (методы и приёмы, формы и средства).

Изложенное позволяет заключить, что педагогический принцип относится к сложной категории. Несмотря на то, что в принципах обучения раскрывается концепция построения и управления образовательным процессом, в литературе отсутствует не только общее определение принципа, но и единая их классификация, что усложняет их применение.

Для описания процесса обучения физике студентов непрофильных специальностей, в частности, студентов факультета управления, в соответствии с классификацией В.А. Сластёнина можно использовать следующие принципы обучения: гражданственности, фундаментальной и прикладной направленности (содержательные принципы обучения); преемственности, единства группового и индивидуального обучения, сознательности и творческой активности, наглядности (организационно-методические принципы).

В соответствии с классификацией В.И. Андреева из семи основных принципов обучения в данном исследовании используются принципы: социализации, индивидуализации, системности, динамичности, информативности.

Как видим, принципы, выделенные В.А. Сластёниным и В.И. Андреевым, имеют сходные основания для классификации, поэтому, несмотря на разные названия (социализации, гражданственности), по сути дела речь идёт об одних и тех же требованиях к организации образовательного процесса. Принципы обучения в соответствии с предметом исследования способствуют реализации осуществления согласованного подхода.

Рассмотрим содержание принципов, используемых нами для согласования учебного материала по физике с дисциплинами профессионального цикла основной образовательной программы по направлению подготовки 221400 Управление качеством («Материаловедение», «Методы и средства измерений, испытаний и контроля»).

Принцип фундаментальности и прикладной направленности (В.А. Слостёнин) в традиционной дидактике формулировался как связь обучения с жизнью, теории с практикой. Не случайно в качестве приоритетных направлений реформирование системы высшего профессионального образования рассматривает фундаментализацию базовой подготовки студентов как основу профессионального образования [6].

Данный принцип в систематике В.И. Андреева можно соотнести с принципом информативности, т.к. он согласуется с частным принципом, выделенным педагогом – генерализацией информации.

Фундаментальность в обучении предполагает научность, полноту и глубину знаний и обусловлена характером научно-технического прогресса. Она требует в обучении реализацию принципа систематичности содержания по отраслям знаний, оптимальности соотношения теоретического и практического аспекта в познании, практической направленности в обучении, моделирования и экстраполяции знаний на реальные жизненные ситуации [7].

Фундаментальность физики как науки обусловлена первичностью её понятий и законов, которые отражают, синтезируют и систематизируют закономерности, факты, явления природы и общества. Фундаментальность курса физики, адаптированного на содержание дисциплин «Материаловедение», «Методы и средства измерений, испытаний и контроля», обусловлена следующими характеристиками:

1) целостностью в рамках современной естественнонаучной картины мира. Для разделов физики характерно единство предмета исследования, физических подходов (корпускулярный, континуальный, квантово-полевой, статистический), физических понятий, базовых моделей;

2) направленностью на описание некоторых тем и разделов дисциплин «Материаловедение», «Методы и средства измерений, испытаний и контроля»;

3) практической направленностью на реальные жизненные ситуации в жизнедеятельности человека.

Принцип преемственности (по В.А. Слостёнину) можно соотнести с принципом системности и динамичности (по В.И. Андрееву), который согласуется с частными составляющими принципами, такими как целостность, межпредметные и внутрипредметные связи, проблемность, всестороннее и гармоническое развитие личности и коллектива. Принцип преемственности обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного. Преемственность позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира [7, с. 174]. Отметим, что применительно к дисциплинам «Материаловедение», «Методы и средства измерений, испытаний и контроля» знания по физике имеют перспективную двустороннюю направленность. Данный принцип можно реализовать в соответствии с правилами адаптации и трансформации [1].

Принципом, отражающим социальные аспекты обучения – гражданской ответственности (по В.А. Слостёнину), можно соотнести с принципами социализации и индивидуализации (по В.И. Андрееву), так как они содержательно согласуются с частными принципами: взаимосвязи требований обучения и общества; взаимосвязи учебной, исследовательской и общественной деятельности студентов; взаимосвязи обучения и воспитания с жизнью, с практической деятельностью; учёта современных достижений науки, культуры

и производства в процессе обучения и воспитания; показа личной значимости организуемой деятельности; учёта возрастных и индивидуальных особенностей личности обучающегося, уважения к личности в сочетании с требовательностью, оптимизма, веры в силы и способности личности ученика. Данные принципы выражаются в требованиях содержания образования, развитии субъектности личности, её духовности и социальной зрелости, отражают гуманистическую направленность процесса обучения, как физике так и дисциплин профессионального цикла. Эта направленность образования выражается в распространении идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения и обеспечивает свободное и всестороннее развитие личности в процессе учебной деятельности [5, с. 32].

Для установления диалектических связей между дидактическими единицами курсов необходимо провести понятийно-терминологический анализ дидактических единиц обучения. Для этого целесообразно проанализировать рабочие программы учебных дисциплин, составить синоптическую таблицу. Те вопросы курса физики, которые не связаны с содержанием дисциплин профессионального цикла, могут быть вынесены на самостоятельное изучение.

Основными дидактическими единицами обучения курса физики являются: физические основы механики; колебания и волны; молекулярная физика и термодинамика; электричество и магнетизм; оптика; атомная и ядерная физика; физический практикум (ГОС ВПО 2000 г.).

В соответствии с понятийно-терминологическим анализом основной образовательной программы дисциплин «Материаловедение», «Методы и средства измерений, испытаний и контроля» на основе принципов информатизации (фундаментализации и прикладной направленности) нами выделен содержательный компонент дисциплины профессионального цикла, на который необходимо сделать акцент в обучении студентов физике. Немаловажную роль в согласовании содержания рассматриваемых дисциплин играет принцип индивидуализации и социализации (гражданственности), что в данном исследовании выразилось в обогащении содержания учебного материала данными о достижениях российских ученых в области физики, материаловедения, средств измерений.

Таким образом, несмотря на то, что в настоящее время в литературе отсутствует не только общее определение принципа, но и единая их классификация, можно осуществить согласованный подход в установлении содержательной линии дисциплин предметной и профессиональной подготовки студентов. Процесс обучения физике бакалавров целесообразно строить в условиях адаптивной направленности на дисциплины профессионального цикла в соответствии с принципами: гражданственности, фундаментальной и прикладной направленности, преемственности, единства группового и индивидуального обучения, сознательности и творческой активности, наглядности. К вышеперечисленным принципам следует отнести принципы: социализации, индивидуализации, системности, динамичности, информативности, т.к. они содержательно согласуются с частными принципами, входящими в них.

Литература

1. Алеева, И.В. Обучение физике студентов непрофильных специальностей [Текст] / И.В. Алеева. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2011. – 193 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Бабанский, Ю.К. Педагогика [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1983. – 558 с.
4. Большой толковый словарь рус. яз. / сост. гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.

5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
6. Нечаев, В.Я. Социология образования [Текст] / В.Я. Нечаев. – М. : МГУ, 1993. – 134 с.
7. Слостёнин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостёнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.
8. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков. – М. : Альта-Принт, Дом. XXI век, 2009. – 1248 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 221400 Управление качеством, квалификация – бакалавр : офиц. текст. – М., 2009.

ББК 74.268.1
УДК 378.1

Н.В. ГЕРАСКЕВИЧ

N.V. GERASKEVICH

**КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ
ПЕРСОНАЛЬНОЙ АУТЕНТИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**COMPONENT COMPOSITION
OF PERSONAL AUTHENTICITY IN THE CONTEXT
OF PROFESSIONAL FOREIGN EDUCATION**

Статья освещает теоретические вопросы развития персональной аутентичности в сфере преподавания иностранных языков. Дается содержательный анализ понятия «персональная аутентичность» как философского и психологического феномена, раскрывается смысл составляющих его компонентов с точки зрения лично ориентированного, культурологического и компетентностного подходов в иноязычном образовании.

The article considers theoretical questions on the development of personal authenticity in teaching foreign languages. It describes the concept as philosophical and psychological phenomenon and studies its components in the context of learner centered, culturological and competence-based approaches in foreign language education.

Ключевые слова: персональная аутентичность, идентичность, идентификация, индивидуальность, культуросообразность, мультикультурализм.

Key words: personal authenticity, identity, authentication, individuality, multicultural, cultural conformity.

Задачи, поставленные реформой высшей школы по формированию человека, на первый план выдвигают развитие личностных способностей обучаемых, когда точкой опоры становится их субъектный опыт, персональная аутентичность субъекта.

Современная философия образования предполагает создание на основе субъектно-субъектных отношений эмпатичной коммуникативной среды, то есть таких условий, при которых обучаемый становится активным участником образовательного процесса. Это возможно на основе использования аутентичного содержания предлагаемого материала и оригинального способа его подачи и изучения с опорой на собственную аутентичность личности.

В последнее время большинство концепций учения и обучения иностранным языкам в России и за рубежом позволяют рассматривать данный процесс как более или менее аутентичный с точки зрения преподавания и практического использования языка. Ценность такого обучения заключается в рождении импульсов к саморазвитию личности, её инициативы, формированию своей позиции. При таком взаимодействии развиваются и закрепляются иноязычные компетенции, навыки ведения дискуссии, когда имеющиеся точки зрения обсуждаются, сравниваются, принимаются лично значимые, что позволяет преломить информацию через систему собственных взглядов и ценностей.

Разноплановость научных взглядов на проблему аутентичности и её роли в формировании и развитии профессиональной компетенции обучаемых в процессе иноязычного образования ставит перед нами проблемы компонентно-структурного состава персональной аутентичности.

В отличие от других живых существ человек живёт и действует не столько на основе врождённых форм поведения (инстинктов), сколько на основе культуры как обобщённого опыта предшественников. Для обозначения

ния способа жизни, оптимально соответствующего натуре, то есть predeterminedного ею, идеального используется термин *аутентичный*. Мировоззрение, построенное с позиции аутентичности, есть *аутентизм* [1].

Быть аутентичным – значит быть самим собой. Стремясь к аутентичности, каждый человек обязательно обнаруживает, что он не только живое, но и культурное существо. Принцип аутентичности приложим не только к человеку, но и к человеческим сообществам: они тоже зиждутся на культурной основе в соответствии с идеалами общественного устройства, predeterminedными натурой индивидов, составляющих то или иное сообщество.

С точки зрения гуманистической психологии, *аутентичность* – понятие, отражающее одну из важнейших интегративных характеристик личности, способность человека отказываться от различных социальных ролей, позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению [9].

Психологический смысл аутентичности можно определить как согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование.

Наряду с кажущейся точностью определения, границы понятия аутентичности не совсем чёткие. В зарубежной специальной литературе аутентичность иногда ассоциируется с точностью (*exactitude*), справедливостью (*justesse*), постоянством (*régularité*), искренностью (*sincérité*), правдивостью (*vérité*) [14]. Часто в качестве синонимов термина аутентичности используются такие определения как конгруэнтность (Grinder J., Bandler R.), самость, целостная личность (Perls F.S.), полноценно функционирующая личность (Rogers C. R.), свобода (Allport F.H.), самоактуализация (Maslow A.H.).

Мы полагаем, что в силу неоднородности содержания персональной аутентичности как целостной структуры, данные психологические категории могут входить полностью либо частично в её (аутентичности) состав.

Понятие аутентичности (подлинности) тесно смыкается с понятием конгруэнтности. *Конгруэнтность*, согласно К. Роджерсу, – это совпадение между «реальным я» и «идеальным я». Под первым при этом понимается часть личности, которая самоактуализируется. Под вторым понимается личность, желаемая с точки зрения общества и условий жизни, идеальная как некий стандарт, которого мы никогда не можем достичь, или достижение этого стандарта является нежелательным с точки зрения «реального я» [10, с. 77].

В рамках рассматриваемой проблематики именно такое значение мы придаём термину «конгруэнтность» как отсутствию внутреннего конфликта по поводу собственного поведения.

В таком контексте аутентичность / конгруэнтность – это не образец для подражания, скажем, «чужому» культурному поведению, а выстраданная в борьбе с самим собой свобода в принятии своих уникальных особенностей и неповторимой стратегии построения собственной точки зрения.

Избежать однобокости в понимании аутентичности как философского и психологического феномена помогает обращение к категории самости или целостности личности. Философия описывает самость как способ бытия присутствия, при котором оно соответствует своей природе, то есть самой себе.

С точки зрения общей психологии *самость* представляет архетип (априорный структурный элемент психики) целостности – наиполнейшего человеческого потенциала и единства личности как целого. Как эмпирическое понятие, самость обозначает целостный спектр психических явлений у человека. Она выражает единство личности как целого.

В одной плоскости с определениями самости стоят дефиниции *полноценно функционирующей личности, свободы и самоактуализации личности*, объединяя в своей сущности стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей на основе права выбора, стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности.

Немаловажным фактом является также зависимость аутентичности от существенных качеств таких дефиниций как идентичность, идентификация, индивидуальность, культуросообразность, мультикультурализм.

Идентичность – понятие не менее сложное и многомерное, чем сама аутентичность. Это не только свойство человека, связанное с его ощущением собственной принадлежности к определённой группе людей, но и свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях [8, с. 8]. Идентичность, равно как и аутентичность, является результатом осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других.

Для установления связи между аутентичностью и идентичностью личности важно принимать во внимание типы идентичности.

В специальной литературе мы находим описание гендерной, национальной, гражданской, социальной, культурной, половой, инокультурной, этнической, возрастной, профессиональной, городской, визуальной, корпоративной и др. идентичности.

Все представленные типы идентичности способны стать стимулом для развития аутентичности обучаемого. Работа с аутентичными материалами в процессе изучения иноязычной культуры предполагает проникновение в иной, чужеродный социальный и культурный контекст, что требует также проявления достаточно высокой степени *идентификации*, то есть установления тождественности неизвестного объекта известному на основании совпадения признаков. В ситуации иноязычного общения индивид вынужден мобилизовать все присущие ему идентификационные характеристики.

Говоря о развитии аутентичности и аутентичного поведения средствами неродного языка, важно обратить внимание на проявление национальной идентичности со стороны воспринимающего иноязычную культуру индивида.

В первой половине 90-х годов XX века, проблема концептуализации и классификации национальной идентичности в современных западных исследованиях нашла отражение в работах Энтони Смита (Smith A.), Питера Алтера (Alter P.), Майкла Игнатъефа (Ignatieff M.) и др. П. Алтер дифференцировал концепцию культурной национальной идентичности (Cultural National Identity) и гражданской политической идентичности (Civil National Identity). К основным компонентам культурной идентичности им были отнесены общность традиций (Common Heritage), языка (Language), места проживания (Distinct area of Settlement), религии (Religion), обычаев (Customs), истории (History). Ключевым компонентом политической национальной идентичности П. Алтер считал наличие у граждан политического сознания равенства перед законом [13].

Операционализация понятия гражданской или западной модели национальной идентичности, проведённая Э. Смитом, характеризуется разработкой более сложной системы, включающей следующие компоненты: исторически общие территория, законы и институты (Historic Territory, Law and Institutions); политическое равенство граждан, выраженное в действующей системе прав и обязанностей (Legal-Political Equality that Expresses itself in a set of Rights and Duties); общность гражданской культуры и идеологии (Common Civil Culture and Ideology). Этническая или восточная модель национальной идентичности определяется Э. Смитом следующими ключевыми компонентами: происхождение, понимаемое как принадлежность своему клану (Descent); национальная культура (Vernacular Culture); язык (Language); обычаи (Customs) [17, с. 120 – 121; 18, с. 23 – 25].

В трактовке М. Игнатъефа, гражданская национальная идентичность, распространённая в Великобритании, Франции, США предполагает: общность равноправных граждан; патриотическую приверженность разделяемым всеми политическим практикам и ценностям. Этническая национальная идентичность по М. Игнатъефу означает общность языка, религии, обычаев, традиций, доверие только к представителям своего этноса [15, с. 5 – 50].

Как полагает С. Шульман, мнение которого нам наиболее импонирует, национальная идентичность интегрирует в себе этническую, гражданскую, культурную / инокультурную идентичности.

К компонентам гражданской идентичности отнесены: общность территории; гражданство; приверженность определённой системе политических принципов или идеологии; доверие к политическим институтам и равенство политических прав; желание и согласие быть частью нации.

К компонентам культурной идентичности отнесены неполитические черты культуры: язык; религия; традиции. Основными критериями этнической идентичности названы происхождение и раса [16, с. 559].

Из вышеизложенного становится понятным, что в первой половине 90-х годов XX века при некоторых различиях в определении национальной идентичности, в структуру разрабатываемых систематизированных концепций входил целый ряд общих элементов. Для этнической идентичности – это аспекты общности территории, языка, религии, традиций, привычек [2].

В русле рассматриваемой нами проблематики развития персональной аутентичности в процессе взаимоотношения языков и культур концентрироваться на политической составляющей гражданской идентичности в полном объёме не представляется актуальным. Гендерная, половая, возрастная, профессиональная, городская, визуальная, корпоративная, социальная идентичности, как проблемы в русле других наук, также не могут в полной мере служить объектами нашего анализа, поскольку не имеют прямого отношения к рассматриваемому феномену. Указанные типы идентичности, конечно, дают полноту картины, но мало приближают к предмету данного исследования. Тем не менее, следует признать важность каждой составляющей в многомерной модели персональной аутентичности, в ядре которой, как мы убеждаемся, лежат реальные личностные свойства, личностные характеристики и личностная идентичность [8, с. 8 – 47].

Наиболее значимыми компонентами, которые могут найти своё воплощение в персональной аутентичности, должны быть критерии *культурной / инокультурной и этнической идентичности* как способы отражения реальной социокультурной картины иного мира.

Развитию персональной культурной и этнической идентичности обучаемого в полной мере способствует изучение аутентичных текстов литературно-художественного, культурологического и страноведческого характера.

Л.А. Софронова абсолютно верно отмечает, что изучение культуры (в нашем случае иноязычной культуры) предполагает не только анализ её движения в истории, рассмотрение отдельных её феноменов, исследование на основе культурных кодов, смысловых оппозиций и категорий. Культура может анализироваться сквозь призму идентичности [11, с. 8 – 24].

Человек постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Столкнувшись с неизвестным и непонятным объектом (текстом), человек выясняет, что находится перед ним и пытается распознать его через сравнение. Процесс идентификации строится на основе оппозиции «свой-чужой».

Для определения «себя» и «другого/чужого» человек может использовать самые разнообразные способы. В культуре они отложились в виде устойчивых мотивов распознавания. Они суть проекция культуuroобразующего механизма идентификации. Один из наиболее важных механизмов – мотив узнавания или распознавания. Так обучаемый на основе культурного противопоставления «свой-чужой» может приписать объекту-тексту черты уже известного или вообще отказаться от его идентификации, полагая, что достаточно знать, как этот объект именуется. Тем не менее, в процессе соизучения языков и культур распознавание объекта и отнесение его к ряду уже известных – неременная ступень познания и принятия чужого социума. Не вызывает сомнений тот факт, что для достижения идентичности обучаемый должен овладеть многими инокультурными кодами. Без них он не в состоя-

нии воспроизвести идентификационный канон. Данный принцип базируется на понимании того, что тексты не застывают в своей идентичности и по-разному воспринимаются читателями различных социальных групп и разной ментальности. Вокруг текстов и внутри них выстраивается сеть отношений автора, читателя и героя (если таковой присутствует), которые основаны на механизме идентификации [5, с. 237].

Тема подлинности, человеческой аутентичности получила широкое отражение в литературно-художественных произведениях. Аутентичность проявляется как результат обретения смысла прочитанного через идентификацию поступков персонажей. Следовательно, смысл – важная составляющая аутентичности человека.

Очень характерно воззрения на соотношения смысла и аутентичности выражает А.А. Леонтьев, утверждая, что именно личностные смыслы являются «строительным материалом» образа мира человека [6, с. 279]. По мнению Д.А. Леонтьева, структурными составляющими аутентичной личности выступают следующие смысловые структуры: личностный смысл...; смысловая установка...; смысловая диспозиция... [7, с. 12 – 13].

Если перефразировать цитату В. Франкла [10, с. 43], можно утверждать, что, осуществляя деятельность по поиску смысла, человек реализует свою аутентичность.

Здесь нам трудно что-либо прибавить к изысканиям представителей экзистенциальной психологии. Вышесказанное ещё раз напоминает нам о том, что аутентичность – это не свойство, не черта и не способность личности. Аутентичность – не предмет собственности: это не нечто, что может у человека быть, а может и не быть. Как справедливо заметил В. Франкл, «смысл нельзя дать, его нужно найти» [10, с. 37]. В определённой степени следует говорить, что обретение смысла – это становление индивидуальности, чему может способствовать включение в процесс изучения языков и культур аутентичных текстов и умелое использование последних для проявления самоидентичности личности.

Эти достаточно яркие аргументы в пользу смыслообразующей основы персональной аутентичности позволяют нам обратиться к пониманию трёхчастности аутентичности. В зарубежной психологии предлагается определение аутентичности, состоящее из трёх частей:

- 1) знание и принятие себя («Я чувствую хороший контакт с «настоящим собой»);
- 2) аутентичное самовыражение, неограничение себя («Я всегда делаю то, во что я верю»);
- 3) неограничение другими («Другие люди не способны оказать сильного влияния на меня»).

Опора на такое понимание аутентичности в обучении иностранным языкам помогает обучаемому: во-первых, проявить свои творческие способности на уровне развития профессиональной компетенции («Я всегда делаю то, во что я верю»), во-вторых, толерантно относиться к культурным ценностям представителей изучаемого языка, сохраняя собственную аутентичность в рамках культурологического подхода («Другие люди не способны оказать сильного влияния на меня»), в-третьих, адекватно оценивать свои возможности, не бояться экспериментировать в языке («Я чувствую хороший контакт с «настоящим собой»), что не противоречит личностно ориентированному и компетентностному принципам обучения.

Проявление или не проявление персональной аутентичности в обучении с точки зрения человеческого общения наблюдается при столкновении личностных мотивов и интересов с социальными нормами, доминирующими тенденциями общественного сознания. В такой ситуации аутентичное поведение предполагает цельное переживание непосредственного опыта, не искажённого психологическими защитными механизмами. Обучаемый вовлечённо воспринимает происходящее и затем непосредственно проявляет своё

эмоциональное отношение к нему. Его мысли и действия согласованы с эмоциями. В современных направлениях психологии, разрабатывающих формальную структуру коммуникации, поведение такого человека оценивается как конгруэнтное (то есть, с точки зрения стороннего наблюдателя, информация, поступающая от него по вербальному и невербальному каналам, является согласованной). На пути к аутентичности осуществляется личностный, социальный и культурный рост.

Культурная составляющая индивида неотделима от его аутентичности. Состояние культуры любого народа выступает в качестве основы, базиса, из которого, по мнению Ф.А. Дистервега, развивается новое поколение людей, [4, с. 319 – 321].

Вышесказанное диктует необходимость при развитии персональной аутентичности опираться на принцип культуросообразности образования. *Культуросообразность* предполагает рассмотрение образования как социального института с функцией культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе.

В нашем исследовании принцип культуросообразности означает обучение в контексте культуры, ориентацию иноязычного образования на характер и ценности родной и чужой культуры, на освоение их достижений и их воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в дальнейшее развитие.

Перефразируя тезис К.Д. Ушинского и Ф.А. Дистервега о том, что каждый учитель должен стремиться к гармонии в обучении, представим сложный процесс развития персональной аутентичности как взаимосвязь и взаимозависимость культурного и социального начал, способствующее достижению равновесия между культурной средой и аутентичной сущностью человека. Всё становится на свои места, если мы примем в рассмотрение тот бесспорный факт, что аутентичность неотделима от культуросообразности обучения. Это означает, что процесс обучения, воспитания, творчества в контексте культуры неотделим от культуросообразности как инвариантного компонента в системе персональной аутентичности личности обучаемого. Таким образом, мы можем говорить о необходимости соблюдения культурологического принципа как одного из основополагающих подходов при разработке модели развития персональной аутентичности средствами иностранного языка.

Было бы, однако, ошибочным при анализе понимания персональной аутентичности недооценивать также идеологию *мультикультурализма*, общественного явления, которое служит объектом подробного рассмотрения, главным образом, социологии, политики, экономики и некоторых других наук.

Обращение к истории, культуре, религии своей и другой наций неизбежно наводит на мысль, что только взаимодействие разных культур является залогом полноценного развития каждой отдельной культуры.

В данном тезисе заключается смысл мультикультурализма: каждой культуре гарантирована возможность самореализации и самоутверждения, при условии принятия этой культурой ценностей других наций.

В рамках статьи мультикультурализм как компонент персональной аутентичности представляется в виде толерантного отношения к социокультурным и лингвострановедческим артефактам иноязычной культуры, способствующий межкультурному взаимодействию на различных уровнях.

На материале предыдущего повествования мы в определённой степени удостоверились в закономерности и необходимости сделать акцент в иноязычном образовании на развитии персональной аутентичности обучаемых.

Не повторяясь и не углубляясь в рассмотрение компонентного состава персональной аутентичности, мы вправе обозначить основные подходы, которые обеспечат постоянное обращение к личности обучаемого, его куль-

турным ценностям, толерантности и гуманности иноязычного образования. Более того, каждый компонент персональной аутентичности может быть развит с помощью соответствующего подхода (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов персональной аутентичности и педагогических подходов к обучению

К сожалению, рамки статьи не позволяют провести подробный анализ компонентного состава персональной аутентичности. Однако нельзя забывать, что сущность данного феномена состоит в выявлении значимости всех входящих в данное понятие компонентов. Подводя итог, следует отметить, что компонентно-структурный состав понятия может и должен служить отправной точкой для создания модели развития персональной аутентичности в системе профессионально-ориентированного иноязычного образования в высшей школе.

Литература

1. Аутентизм: мировоззрение, политическая идеология, духовное учение [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://authenticism.ru>.
2. Бунаков, М.Ю. Национализм и национальная идентичность в условиях глобализации: проблемы концептуализации / М.Ю. Бунаков, В.Н. Лукин [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://credonew.ru>.
3. Википедия. Энциклопедия [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org>.
4. Дистервег, Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей. Хрестоматия по истории педагогики [Текст] / Ф.А. Дистервег // Соч. : в 3 т. - М., 2006. - Т. 2. - 400 с.

5. Козлова, Н.Н. Советские люди. Сцены из истории [Текст] / Н.Н. Козлова. - М. : Европа, 2005. - 544 с.
6. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. - М. : Смысл, 1997. - 287 с.
7. Леонтьев, Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Леонтьев. - М., 1988. - 24 с.
8. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. - С. 8 - 47.
9. Мир словарей [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://mirslovari.com>.
10. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс. - М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.
11. Софронова, Л.А. О проблемах идентичности [Текст] / Л.А. Софронова // Культура сквозь призму идентичности. - М. : Индик, 2006. - С. 8 - 24.
12. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. - М. : Прогресс, 1990. - 196 с.
13. Alter, P. Nationalism [Текст] / P. Alter. - London : Edward Arnold, 1994. - 250 p.
14. Centre national de ressources textuelles et lexicales. Dictionnaire [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.cnrtl.fr>.
15. Ignatieff, M. Blood and Belonging: Journeys into the Nationalism [Текст] / M. Ignatieff. - New York : Farrar, Straus, Giroux, 1993. - 258 p.
16. Shulman, S. Challenging the Civic. Ethnic and West. East Dichotomies in the Study of Nationalism [Текст] / S. Shulman // Comparative Political Studies. 2002. - Vol. 35. - N 5. - P. 558 - 559.
17. Smith, A. National Identity [Текст] / A. Smith. - London : Penguin Books Ltd, 1991. - 221 p.
18. Smith, A. The Ethnic Origins of Nations [Текст] / A. Smith. - Oxford : Basil Blackwell, 1986. - 303 p.

ББК Ч30/49 74
УДК 372.881.111.1

Е.В. ЖДАНОВА

E.V. ZHDANOVA

**СОВРЕМЕННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ
ОЦЕНКИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**MODERN TOOLS OF ASSESSMENT
OF STUDENTS' WORK AT THE ENGLISH LESSONS**

В данной статье анализируются значение и важность оценки работы студентов на занятиях по английскому языку, дана структура самооценки. Обосновано применение оценивания устных и письменных проектов с помощью рубрик, представляющих собой шкалу успеваемости студентов по конкретному набору критериев, созданных на базе Интернет-технологий.

In this article the meaning and importance of students work's assessment at the English lessons is analyzed, the structure of self-evaluation is given. The use of oral and written projects evaluation is considered with the help of rubrics representing the scale of students' achievement in a particular set of criteria, created on the base of Internet-technologies.

Ключевые слова: критерии оценки, самооценка, формирующее оценивание, рубрики, Интернет-технологии.

Key words: criteria of evaluation, self-evaluation, formative assessment, rubrics, Internet-technologies.

Проблема оценки студентов является ключевой в преподавании. Трансформация в подходах к учебному процессу заставляет преподавателей ориентироваться в большей степени на так называемое формирующее оценивание [3; 4]. Оно акцентирует внимание не на том, как преподаватель подаёт информацию, а на том, каким образом студенты её получают и воспринимают. Важным представляется достижение целей, а не их определение.

Но следует иметь в виду, что не каждая деятельность студентов заслуживает оценивания. Прежде всего, необходимо составить список учебных целей и заданий, направленных на их достижение. Например, если преподаватель желает, чтобы студенты обучились навыкам принятия решений, необходимо представить задание, которое требует принятия решений.

Существенным фактором для хорошей оценки работы студентов является установление чётких критериев и стандартов, которые, по мнению Валлурда и Андерсона [6, с. 65], способствуют сокращению временных затрат, делают процесс оценивания более гибким и структурированным, предоставляют студентам объяснение предполагаемых целей, к достижению которых необходимо стремиться; помогают им научиться оценивать свои проекты, а также работы других студентов в группе.

Важную роль при этом играет оценивание студентов самих себя. Однако в этом случае нельзя забывать об установлении доверия в группе, когда студенты не будут бояться отрицательных оценок.

Баркли Е., Кросс К., Мэджор К.Х. в своей книге «Стратегии совместного обучения» [1, с. 181] ведут речь о том, что самооценка студентов способствует более глубокому обучению и предлагают использовать спектр возможных вопросов:

Что вы можете сказать о себе как студенте?

Как вы можете применить те знания, которые получили, к новым ситуациям?

Какую связь вы видите между опытом и другими курсами?

Какие вы видите плюсы и минусы в групповых заданиях?

На уроках английского языка нами применяется следующая форма для самооценки студентов, среди характеристик которой выделим самораскрытие студентов, их понимание учебного процесса (табл. 1).

Таблица 1

Sample Self-Evaluation Form	
Name	_____
Group Number	_____
Project Title	_____
Rate yourself on your performance on the project using the following scale: 5 = always 4 = Frequently 3 = sometimes 2 = rarely 1 = never	
I was prepared to contribute to the group	_____
I stayed on task	_____
I listened to others	_____
I participated in discussion	_____
I encouraged others to participate	_____
Overall I felt my performance in the group should	_____

Мы полагаем, что частью формирующего оценивания в учебном процессе являются рубрики (rubrics), которые представляют собой шкалу успеваемости студентов по конкретному набору критериев.

Рубрики делят задание на составные части и содержат детальное описание того, что считается приемлемым или неприемлемым на каждом конкретном уровне выполнения задания.

Использование рубрик подходит для оценки самых разнообразных заданий: исследовательские доклады, отзывы о книгах и фильмах, разнообразные формы устной работы студентов (обсуждения, дебаты, презентации) и может быть обусловлено, на наш взгляд, рядом факторов:

- 1) экономия времени;
- 2) сохранение единого стиля оценки конкретных видов заданий;
- 3) доступность и понятность студентам;
- 4) отслеживание индивидуального прогресса студентов;
- 5) возможность улучшать свои результаты, принимая участие в конструировании рубрик.

Процесс составления рубрик может существенно различаться, но, в целом, формат остаётся неизменным. Рубрика, как правило, содержит описание задания, название умений и навыков или их компонентов (например, понимание, навыки составления презентаций, навыки критического мышления и т.д.), подвергающихся оценке, шкалу возможных уровней и критерии оценки.

Описание включает в себя форму представления материала, использование дополнительных ресурсов, время, необходимое для реализации данного задания. Например, для презентации фильма можно создать следующее описание:

Task Description for Rubric of Film Presentation

Working in groups of four or five, students will develop and present to the class an analysis of an American movie about World War II. This analysis should go beyond a simple synopsis of the movie to discuss how well or poorly the films reflects a particular point of view about the war. You are expected to do additional research to develop this presentation and to use usual aids of some sort. All group members are expected to participate in the presentation.

Шкала оценок демонстрирует, насколько хорошо или плохо выполнено задание студентами. Для смягчения восприятия студентами низких оценок преподаватель зачастую пишет в рубрике: «*high level*» (высокий уровень), «*middle level*» (средний уровень), «*beginning level*» (начальный уровень) или «*excellent*» (отличный), «*competent*» (компетентный), «*needs work*» (требуется доработки).

Хуба и Фрид предлагают свои варианты уровней оценок [5, с. 180]:

1) «*exemplary*» (образцовый), «*proficient*» (продвинутый), «*marginal*» (средний), «*novice*» (начальный);

2) «*Advanced*» (продвинутый), «*intermediate high*» (выше среднего), «*intermediate*» (средний), «*novice*» (начальный).

Благодаря подобным критериям, студенты учатся правильно интерпретировать задание, его структуру и то, как оно будет оцениваться преподавателем».

Существует два основных типа рубрик: аналитические (к каждой категории навыков разрабатываются критерии оценок и уровни освоения знаний) и целостные (уровни знаний единые для всех категорий). Наиболее частотным является второй вид рубрик. Нами, например, успешно применяются рубрики для оценки устных презентаций или монологических высказываний студентов на английском языке, а также рубрики для оценки групповых обсуждений, таких как дебаты (табл. 2, табл. 3).

Таблица 2

Oral Presentation Rubric : Evaluation of Oral Presentations

Category	Distinguished	Proficient	Intermediate	Novice
Content	Shows a full understanding of the topic	Shows a good understanding of the topic	Shows a good understanding of parts of the topic	Does not seem to understand the topic very well
Enthusiasm	Facial expressions and body language generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others	Facial expressions and body language sometimes generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others	Facial expressions and body language are used to try to generate enthusiasm, but seem somewhat faked	Very little use of facial expressions or body language. Did not generate much interest in topic being presented
Preparedness	Student is completely prepared and has obviously rehearsed	Student seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals	The student is somewhat prepared, but it is clear that rehearsal was lacking	Student does not seem at all prepared to present
Time-Limit	Presentation is 5 - 6 minutes long	Presentation is 4 minutes long.	Presentation is 3 minutes long	Presentation is less than 3 minutes OR more than 6 minutes
Vocabulary	Uses vocabulary appropriate for the audience. Extends audience vocabulary by defining words that might be new to most of the audience	Uses vocabulary appropriate for the audience. Includes 1 - 2 words that might be new to most of the audience, but does not define them	Uses vocabulary appropriate for the audience. Does not include any vocabulary that might be new to the audience	Uses several (5 or more) words or phrases that are not understood by the audience

Category	Distinguished	Proficient	Intermediate	Novice
Speaks Clearly	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, and mispronounces no words	Speaks clearly and distinctly all (100-95%) the time, but mispronounces one word	Speaks clearly and distinctly most (94-85%) of the time. Mispronounces no more than one word	Often mumbles or can not be understood OR mispronounces more than one word
Stays on Topic	Stays on topic all (100%) of the time	Stays on topic most (99 - 90%) of the time	Stays on topic some (89 - 75%) of the time	It was hard to tell what the topic was
Comprehension	Student is able to accurately answer almost all questions posed by classmates about the topic	Student is able to accurately answer most questions posed by classmates about the topic	Student is able to accurately answer a few questions posed by classmates about the topic	Student is unable to accurately answer questions posed by classmates about the topic
Posture and Eye Contact	Stands up straight, looks relaxed and confident. Establishes eye contact with everyone in the room during the presentation	Stands up straight and establishes eye contact with everyone in the room during the presentation	Sometimes stands up straight and establishes eye contact	Slouches and/or does not look at people during the presentation
Volume	Volume is loud enough to be heard by all audience members throughout the presentation	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 90% of the time	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 80% of the time	Volume often too soft to be heard by all audience members

Таблица 3

Rubric for Evaluation of Group Debates

Category	Distinguished	Proficient	Intermediate	Novice
Respect for Other Team	All statements, body language, and responses were respectful and were in appropriate language	Statements and responses were respectful and used appropriate language, but once or twice body language was not	Most statements and responses were respectful and in appropriate language, but there was one sarcastic remark	Statements, responses and/or body language were consistently not respectful
Use of Facts/ Statistics	Every major point was well supported with several relevant facts, statistics and/or examples	Every major point was adequately supported with relevant facts, statistics and/or examples	Every major point was supported with facts, statistics and/or examples, but the relevance of some was questionable	Every point was not supported
Information	All information presented in the debate was clear, accurate and thorough	Most information presented in the debate was clear, accurate and thorough	Most information presented in the debate was clear and accurate, but was not usually thorough	Information had several inaccuracies OR was usually not clear

Category	Distinguished	Proficient	Intermediate	Novice
Presentation Style	Team consistently used gestures, eye contact, tone of voice and a level of enthusiasm in a way that kept the attention of the audience	Team usually used gestures, eye contact, tone of voice and a level of enthusiasm in a way that kept the attention of the audience	Team sometimes used gestures, eye contact, tone of voice and a level of enthusiasm in a way that kept the attention of the audience	One or more members of the team had a presentation style that did not keep the attention of the audience
Organization	All arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	Most arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	All arguments were clearly tied to an idea (premise) but the organization was sometimes not clear or logical	Arguments were not clearly tied to an idea (premise)
Understanding of Topic	The team clearly understood the topic in-depth and presented their information forcefully and convincingly	The team clearly understood the topic in-depth and presented their information with ease	The team seemed to understand the main points of the topic and presented those with ease	The team did not show an adequate understanding of the topic

Процесс составления рубрик может показаться, на первый взгляд, трудоёмким, но они способствуют лучшему пониманию сильных и слабых сторон студентов. Рубрики придут на помощь, когда у студентов возникают проблемы с изучением каких-то тем, и необходимо выявить степень их прогресса.

Андерсеном Р.С. создана модель 4x4, согласно которой студенты могут принимать непосредственное участие в конструировании рубрик для оценки своих проектов [2]. Мы адаптировали данную модель к практическим занятиям по английскому языку. Студенты получают конкретное задание. Далее они делятся на группы из четырёх человек и обсуждают категории для оценки, которые, по их мнению, наиболее значимы. Например, для устного высказывания может быть важен грамматический уровень речи, быстрота речи и т.д. После дискуссии представитель каждой группы обосновывает своё мнение по поводу включения в рубрику тех или иных категорий и критериев оценки (все обсуждения ведутся на английском языке). С помощью группового голосования принимается окончательное решение.

Что касается технических возможностей, создать рубрики можно вручную с помощью программы Word или воспользоваться специальными сайтами. Например, на сайте RUBISTAR (<http://rubistar.4teachers.org>) предусмотрена функция сохранения и редактирования рубрик Онлайн, доступ к рубрикам с любого компьютера, а также представлена обширная база готовых рубрик по различным темам: устные проекты, чтение, мультимедиа, искусство, математика, письмо, науки, музыка.

Сайт RCAMPUS (www.rcampus.com) помимо рубрик предлагает пользователю платформу по составлению электронных портфолио. Можно также воспользоваться программой по составлению рубрик LOTE RUBRIC MAKER, которая загружается на компьютер и используется в режиме Оффлайн.

В числе других специализированных сайтов отметим www.isocrates.org, www.rubrix.com, www.rubrics4teachers.com, www.assessmentfocus.com.

Достаточное количество информации о рубриках и их использовании в учебном процессе с обсуждением мнений разных преподавателей по всему миру представлено на сайте: <http://styluspub.com/resources/introductiontorubrics.aspx>.

Таким образом, Интернет-технологии предоставляют широкие возможности для варьирования. Каждый преподаватель может выбрать наиболее подходящий для него сайт и не только создавать с помощью него рубрики для оценивания различных проектов, но и делиться своими наработками с другими преподавателями в мировом сообществе.

В заключении следует отметить, что процесс оценивания студентов в образовании обычно представляет собой лишь сообщение им оценок. Однако в рамках повсеместного распространения коммуникативного метода и гуманизации в обучении необходимо осуществлять переход к иным формам оценивания, которые будут способствовать формированию у студентов определённых знаний, умений и навыков. При этом студенты смогут научиться видеть свои сильные и слабые стороны в обучении, преодолевать трудности в познании сложных языковых тем. Такой формой можно назвать рубрики, преимущество которых состоит в том, что студенты могут сами принимать участие в их конструировании, что развивает навыки критического мышления, которые на сегодняшний день являются неотъемлемой частью компетенций хорошего специалиста. Более того, возможность создания рубрик с помощью Интернет-технологий позволяет распределять время более эффективно, направляя усилия преподавателя на достижение определённых учебных целей.

Литература

1. Barkley, E.F. Collaborative learning techniques. A handbook for college faculty [Text] / E.F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major. - San-Francisco : Jossey-Bass, 2005. - 303 p.
2. Danielle, D. Introduction to rubrics. [Text] / D. Danielle, Stevens and Antonia J. Levi. - Virginia : Stylus Publishing, 2005. - 131 p.
3. Gardner, John. Assessment and learning [Text] / Gardner, John. - London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage Publications, 2006. - 229 p.
4. Grinstein, L. What teachers really need to know about formative assessment? [Text] / L. Grinstein. - Virginia : ASCD Publications, 2010. - 194 p.
5. Huba, M.E. Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning [Text] / M.E. Huba, J.E. Freed. - Boston : Allyn & Bacon, 2000.
6. Walvoord, B. Effective grading: a tool for learning assessment [Text] / B. Walvoord, V. Anderson. - San-Francisco : Jossey-Bass, 1998. - p. 181.

ББК 74р
УДК 37.013.75

О.Н. УТКИНА

O.N. UTKINA

МЕТОДИКА ИЗМЕРЕНИЯ
УРОВНЯ ГРОМКОСТИ ЗВУКА ГОЛОСА ПЕДАГОГА
TECHNIQUE OF MEASUREMENT
OF A LOUDNESS LEVEL VOICES OF THE TEACHER

Использование в учебном процессе современных информационных технологий, недостаточность исследований по определению влияния уровня громкости звука голоса педагога на обучающихся, а также недостаточная разработанность рекомендаций по сохранению и укреплению голосового аппарата педагога – все это свидетельствует о необходимости разработки методики выявления позитивного и негативного уровня громкости звука голоса педагога. В основу методики положена оценка коллективного мнения обучающихся.

Necessity of creation of a technique of revealing of positive and negative levels of loudness of a sound of a voice of the teacher is caused by use in educational process of modern information technology, lack of studies to determine the influence level of the voice of the teacher to a students, insufficient quantity of recommendations about preservation and strengthening a voice of the teacher. The method is based on the collective opinions of students.

Ключевые слова: звук голоса педагога, коллективное мнение обучающихся, позитивный и негативный уровень громкости звука голоса.

Key words: voice of a teacher, the collective opinion of students, positive and negative level of loudness of a sound of a voice.

Важнейшим элементом коммуникативной компетенции педагога является владение голосом. Изучение и совершенствование других ключевых элементов педагогической техники, таких как мимика, пантомимика, представлено в работах [см., например: 2; 3], где отражены инструментальные педагогические измерения, усиливающие позитивные и минимизирующие негативные факторы процесса восприятия обучающимся действий педагога с применением информационных технологий.

Одними из наиболее частых заболеваний педагогов являются нарушения голосообразования, болезни горла. Объясняется это, безусловно, тем, что голос является основным инструментом взаимодействия с учениками. Обычная практика в учебных заведениях – для того, чтобы среди шума обучающиеся услышали голос педагога, последний повышает уровень голоса, переходит на крик.

Под голосом человека, как правило, понимают звук, образуемый в гортани. Громкость звука является субъективным качеством слухового ощущения, позволяющим располагать все звуки по шкале от тихих до громких [5]. Громкость звука – величина слухового ощущения, зависящая от интенсивности звука и его частоты [1]. Громкость звука сложным образом зависит от звукового давления (или интенсивности звука), частоты и формы колебаний [4]. Амплитудная характеристика звуковой волны определяет громкость звука: звук тем громче, чем больше его амплитуда.

Уровень громкости звука – это относительная величина, которая численно равна уровню звукового давления (децибел, дБ). В разных источниках приводятся примерно одинаковые границы допустимых пределов восприятия человеческим ухом звукового давления: человек может слышать звуки громкостью от 10 – 15 дБ и до болевого порога в 130 дБ. При длительном воздействии звука с уровнем громкости болевого порога неизбежно происходит ухудшение слуха, восстановить который впоследствии невозможно.

Использование на учебных занятиях различных современных информационных технологий позволяет «разгрузить» голосовой аппарат педагога. Однако требуются дополнительные исследования по изучению необходимого и достаточного уровня громкости звука голоса педагога в аудиториях различной планировки с применением разнообразных мультимедийных технологий.

Поскольку главным участником образовательного процесса является ученик, студент, слушатель, будем исследовать уровень громкости звука голоса педагога с учётом коллективного мнения обучающихся.

Целью работы является разработка методики, позволяющей определять позитивный и негативный уровень громкости звука голоса педагога.

Под позитивным уровнем звука голоса понимаем такой уровень громкости, который, как минимум, не снижает, а желательно и усиливает когнитивную составляющую процесса обучения. Другими словами, позитивный уровень громкости звука голоса педагога должен подкреплять слова, или, по крайней мере, не противопоставляться им.

Под негативным уровнем звука голоса понимаем такой уровень громкости, который снижает когнитивную составляющую процесса обучения, то есть негативный уровень громкости звука голоса педагога не подкрепляет слова, и, даже, может противопоставляться им.

Будем исходить из следующих предположений.

Во-первых, уровень громкости звука голоса педагога может как позитивно, так и негативно влиять на когнитивную составляющую процесса обучения.

Во-вторых, оценивание обучающимися позитивного и негативного уровня громкости звука голоса педагога должно быть алгоритмизировано, что обеспечивает достоверность коллективного мнения.

В-третьих, анализ позитивного и негативного уровня громкости звука голоса педагога, проведённый на основе коллективного мнения обучающихся, позволит педагогу корректировать уровень громкости своего голоса для различных учебных ситуаций (в аудиториях разнообразных планировок и площадей) с применением современных информационных технологий.

Отметим, что предлагаемая возможность сопоставления индивидуального уровня громкости звука голоса конкретного педагога с позитивным и негативным уровнем громкости, определёнными с учётом коллективного мнения обучающихся, для различных педагогических условий позволит усилить позитивное и минимизировать негативное в звуке голоса педагога, тем самым индивидуализируя его и сберегая голосовой аппарат педагога.

Методика определения позитивного и негативного уровня громкости звука голоса педагога требует решения следующих задач:

- 1) сформировать эмпирическую базу звука голоса педагога различного уровня громкости;
- 2) на основе коллективного мнения обучающихся определить позитивный и негативный уровень громкости;
- 3) обеспечить возможность анализа и корректировки педагогом уровня громкости звука своего голоса путём сопоставления его со сформированной эмпирической базой.

Решение задачи первой. С целью формирования эмпирической базы необходимо провести замеры уровня громкости звука голоса педагогов с помощью информационных технологий и с учётом коллективного мнения обучающихся. При этом информационные технологии используются не только для определения и фиксации характеристик звука голоса педагога, но также могут применяться во время проведения учебных занятий (для учебных целей).

Для упрощения задачи исследователя при проведении расчётов, необходимо зафиксировать общие размеры учебных кабинетов, аудиторий, в которых проводится эксперимент, а также расположение парт и учительского стола (рис. 1).

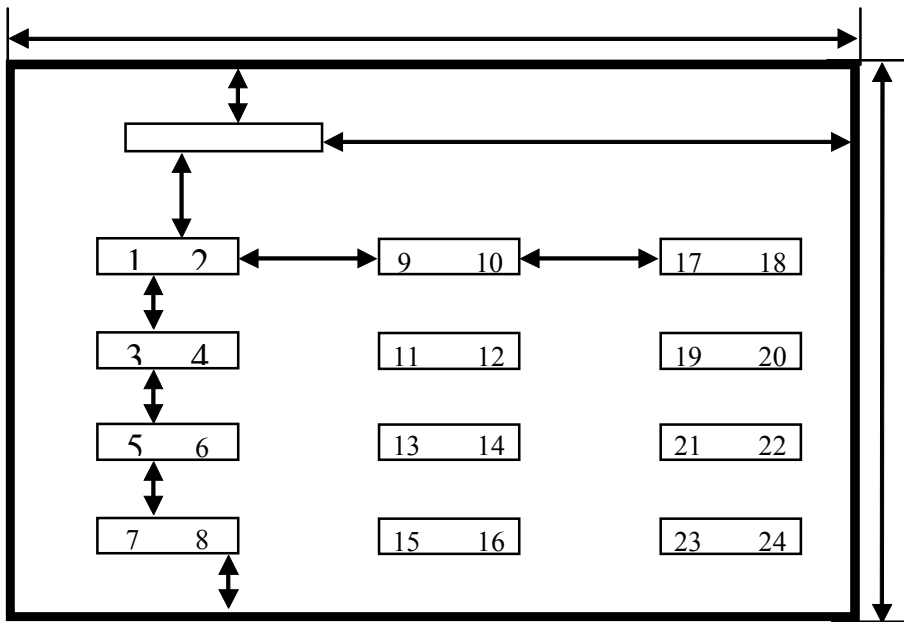


Рис. 1. Схема учебного кабинета / аудитории

Последующее снятие показаний мнений обучающихся, их отношения к уровню громкости звука голоса педагога необходимо провести с обязательным учётом расстояния от педагога (источника звука) до обучающегося (приёмника звука). Необходимо отметить, что фиксация мнения обучающихся может быть произведена с помощью портативных компьютеров и соответствующим программным обеспечением. Эксперимент необходимо провести несколько раз для различных педагогов и обучающихся.

Фиксацию уровня громкости звука голоса педагога проведём с использованием шумомера. Шумомер – это прибор для объективного измерения уровня громкости звука, шума. Устройство фиксирует максимальное и минимальное значения звукового давления. Основными оставляющими элементами шумомера являются измерительный микрофон, усилитель, стрелочный прибор – индикатор. В рамках данного исследования подойдут шумомеры с классом точности не более второго: образцовые средства измерения; приборы для лабораторных и натурных измерений; приборы для технических измерений. Измерители уровня звука по своей конфигурации бывают без и с возможностью подключения к компьютеру по USB-интерфейсу. Последний вариант значительно упрощает процедуру измерения уровня звукового давления.

Будем использовать два шумомера для проведения эксперимента по фиксации уровня громкости звука голоса педагога (минимальные требования: один с возможностью подключения к компьютеру, другой – без).

Регистрируйте с помощью шумомера уровень громкости звука голоса педагога около обучающегося (приёмник звука), используя рис. 1 и видеосъёмку для фиксации расположения педагога (источник звука). Одновременно с помощью другого шумомера регистрируйте уровень громкости около педагога (табл. 1).

Метры	Время, с							
	15°С	16°С	17°С	18°С	19°С	20°С	21°С	22°С
10	0,029	0,029	0,029	0,029	0,029	0,029	0,029	0,029
11	0,032	0,032	0,032	0,032	0,032	0,032	0,032	0,032
12	0,035	0,035	0,035	0,035	0,035	0,035	0,035	0,035
13	0,038	0,038	0,038	0,038	0,038	0,038	0,038	0,038
14	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041	0,041
15	0,044	0,044	0,044	0,044	0,044	0,044	0,044	0,044
16	0,047	0,047	0,047	0,047	0,047	0,047	0,047	0,047
17	0,050	0,050	0,050	0,050	0,050	0,050	0,049	0,049
18	0,053	0,053	0,053	0,053	0,053	0,052	0,052	0,052
19	0,056	0,056	0,056	0,056	0,056	0,055	0,055	0,055
20	0,059	0,059	0,059	0,059	0,058	0,058	0,058	0,058
21	0,062	0,062	0,062	0,061	0,061	0,061	0,061	0,061

Таким образом, время, за которое звук достигнет приёмника на расстоянии от 1 м до 21 м при температуре от 15°С до 22°С, составит 0,003 – 0,061 с. Следовательно, минимальный интервал фиксации мнения обучающихся можно принять за 1 с. Однако в рамках проведения эксперимента интервал времени учёта коллективного мнения обучающихся следует увеличить для создания более комфортных условий как для обучающихся, так и для исследователя.

Решение задачи второй. На основе коллективного мнения обучающихся определить позитивный и негативный уровень громкости звука голоса педагога.

Вначале на основе данных табл. 1 необходимо оценить согласованность коллективного мнения обучающихся для каждого расстояния между источником и приёмником звука. Рассчитав коэффициент конкордации, сделаем вывод о согласованности коллективного мнения обучающихся. Если в результате согласованность получилась слабая, необходимо провести эксперимент по оценке уровня громкости звука голоса педагога заново.

Далее требуется сформировать две корреляционные таблицы, соответственно с положительным и отрицательным отношением коллективного мнения обучающихся к уровню громкости для каждого определённого расстояния (табл. 3).

Таблица 3

Положительное отношение коллективного мнения обучающихся

Расстояние до источника звука	Уровень громкости звука около обучающегося (приёмник звука)	Уровень громкости звука около педагога (источник звука)
1	2	3

На основе полученных таблиц следует определить наличие связи между уровнем громкости звука голоса педагога, коллективным мнением обучающихся и расстоянием до источника звука. Поскольку измерение отношения обучающихся к уровню громкости звука проводилось с использованием двух характеристик: «+», если уровень громкости звука голоса педагога устраивал/нравился обучающимся, и «-», если, наоборот, уровень громкости звука голоса педагога не устраивал/не нравился, – то шкала оценки коллективного мнения обучающихся является дихотомической. Следовательно, для

оценки связи необходимо рассчитать точечный бисериальный коэффициент корреляции. Проверку значения рассчитанного коэффициента проведём по критерию Стьюдента.

Доказав с помощью математических методов согласованность коллективного мнения обучающихся и наличие связи между экспериментальными данными, интерпретируем зависимость в графическом виде. Для этого необходимо отметить значения таблицы с положительным отношением коллективного мнения обучающихся на графике, где в качестве оси абсцисс указывается расстояние до источника звука (м), а ось ординат – значения уровня громкости звука голоса педагога (дБ) (рис. 2).

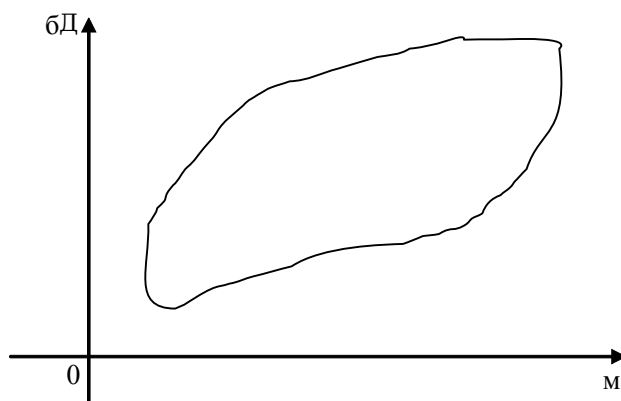


Рис. 2. Область позитивного уровня громкости звука голоса

Получившаяся ограниченная область будет определять диапазон позитивного уровня громкости звука голоса педагога. Аналогичные действия необходимо провести для значений таблицы с отрицательным отношением коллективного мнения обучающихся. Полученная в этом случае ограниченная область будет определять диапазон негативного уровня громкости звука голоса педагога.

Решение задачи третьей: обеспечить возможность анализа и корректировки педагогом уровня громкости звука своего голоса путём сопоставления его со сформированной эмпирической базой.

Для начала необходимо провести замеры уровня громкости исследуемого звука голоса педагога аналогично действиям задачи первой. Затем следует воспользоваться созданными графиками (описанными выше) и проверить, попадают ли для определённого расстояния значения уровня громкости изучаемого звука голоса педагога в сформированную с помощью коллективного мнения обучающихся область: если попадают в ограниченную область для позитивного уровня громкости, то и исследуемый уровень громкости звука голоса педагога можно считать позитивным. В противном случае возникает гипотеза о негативности изучаемого уровня громкости звука голоса педагога. Проанализируем зависимость расстояния и уровня громкости с помощью графика негативного уровня громкости звука голоса педагога: если значения попадают в заштрихованную область, уровень громкости звука голоса педагога негативный. Если нет, то необходимы дальнейшие исследования уровня громкости звука голоса.

Безусловно, графический метод имеет ряд недостатков, например, точность входных и выходных данных. Считаю целесообразным использование математических методов регрессионного анализа для расчёта функции, описывающей распределение эмпирических значений расстояний и уровня

громкости звука голоса. Тогда, построив уравнение регрессии, достаточно подставить экспериментальные значения исследуемого уровня громкости в математически описанную зависимость и сделать вывод.

На основе сопоставления изучаемого звука голоса педагога и созданной с учётом коллективного мнения обучающихся базы (ограниченные области, уравнения регрессии) сформулировать рекомендации по корректировке уровня громкости звука голоса педагога.

Разработанная методика определения позитивного и негативного уровня громкости звука голоса педагога с учётом коллективного мнения обучающихся позволит усилить позитивное и минимизировать негативное влияние факторов обучения. Кроме того, корректировка уровня громкости звука голоса педагога позволит сохранить голосовой аппарат педагога. Перспективными видятся следующие исследования: изучение полётности звука голоса педагога, тембра голоса.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. - М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. - С. 314.
2. Мирошниченко, А.А. Информационно-математическая составляющая педагогической техники [Текст] / А.А. Мирошниченко, О.Н. Уткина // Фундаментальные исследования. - 2011. - № 8. - Ч. 3. - С. 545 - 548.
3. Мирошниченко, А.А. Пантомимика педагога: кинематический аспект [Текст] / А.А. Мирошниченко, О.Н. Уткина // Вестник Ижевского государственного технического университета. - 2011. - № 2. - С. 218 - 221.
4. Физика. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. - М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. - С. 138.
5. Физическая энциклопедия [Текст] : в 5 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. - М. : Советская энциклопедия, 1988. - Т. 1. - С. 539 - 540.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT AUTHORS

Абашина Валентина Васильевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета

Abashina Valentina Vasilyevna - Ph.D., Education, Associate Professor, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: pre_school@surgpu.ru

Алеева Ирина Владимировна - кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры высшей математики и информатики Сургутского государственного педагогического университета

Aleeva Irina Vladimirovna - Ph.D., Education, Lecturer, Department of Mathematics and Informatics, Surgut State Teachers Training University

E-mail: irinaaleeva@mail.ru

Алёшина Татьяна Геннадьевна - старший преподаватель кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета

Aleshina Tatiana Gennadievna - Senior Lecturer, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: ttal@mail.ru

Андропова Анна Геннадьевна - аспирант кафедры лингвистического образования и межкультурных коммуникаций Сургутского государственного педагогического университета

Andronova Anna Gennadievna - Post Graduate, Department of Language Education and Intercultural Communication, Surgut State Teachers Training University

E-mail: andronova.surgpu@gmail.com

Баракова Ольга Витальевна - доктор филологических наук, профессор кафедры филологии Югорского государственного университета

Barakova Olga Vitalievna - Doctor of Philology, Professor, Department of Philology, Ugra State University

E-mail: barakova_ov@mail.ru

Богданова Марина Владимировна - кандидат социологических наук, научный сотрудник Научно-исследовательского института прикладной этики Тюменского государственного нефтегазового университета

Bogdanova Marina Vladimirovna - Ph.D., Sociology, Leading Researcher, Applied Ethics Research Institute, Tyumen State Oil Gas University

E-mail: etika2@tsogu.ru

Верченко Ирина Александровна - преподаватель кафедры психологии Сургутского государственного педагогического университета

Verchenko Irina Alexandrovna - Lecturer, Department of Psychology, Surgut State Teachers Training University

E-mail: irina_verchenko@mail.ru

Гераскевич Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурных коммуникаций Сургутского государственного педагогического университета

Geraskevich Natalia Valerievna – Ph.D., Education, Associate Professor, Department of Linguistic Formation and Intercultural Communications, Surgut State Teachers Training University

E-mail: nata_skazka@rambler.ru

Гимазов Ринат Маратович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья»

Gimazov Rinat Maratovich – Ph.D., Education, Senior Research, Laboratory of the Healthy Lifestyle and Health

E-mail: rmgi@mail.ru

Горяина Юлия Павловна – аспирант Института Дальнего Востока РАН, г. Москва

Goryaina Julia Pavlovna – Post Graduate, Institute of Far Eastern Studies RAN, Moscow

E-mail: julia_g@mail.ru

Жданова Елена Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного университета экономики, статистики и информатики

Zhdanova Elena Victorovna – Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics

E-mail: ezhdanova@mesi.ru

Завёрткина Евгения Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Дальневосточного федерального университета

Zavyortkina Yevgenia Vasilyevna – Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of English Language, Far Eastern Federal University

E-mail: evgenia_zav@yahoo.com

Заворохин Василий Петрович – старший преподаватель кафедры истории и социально-гуманитарных наук Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова

Zavorokhin Vasily Petrovich – Senior Lecturer, Department of History and social-humanitarian sciences, Ishim State Pedagogical Institute named after P.P. Ershov

E-mail: selik98@mail.ru

Зайцева Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры филологии, журналистики и массовых коммуникаций Омской гуманитарной академии

Zajtseva Tatyana Jurevna – Post Graduate, Department of Philology, Journalism and Mass Communications, Omsk humanitarian academy

E-mail: zaya77-omsk@mail.ru

Захожая Татьяна Михайловна – кандидат исторических наук, проректор по учебной работе, заведующий лабораторией инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета

Zakhozhaya Tatyana Mikhailovna – Ph.D., History, Vice-Rector responsible for Academic and Educational Affairs, Head of the Innovative Educational Technology Laboratory, Surgut State Teachers Training University

E-mail: pr_studies@surgpu.ru

Зыховская Наталья Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Южно-Уральского государственного университета

Zykhovskaya Natalia Lvovna – Ph.D, Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, South Ural State University

E-mail: ladoga_@mail.ru

Кашкарёва Алена Петровна – аспирант кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета

Kashkareva Alain Petrovna – Post Graduate, Department of Philology and Journalism Education, Surgut State Teachers Training University

E-mail: alynochka_6@mail.ru

Кириллова Елена Анатольевна – соискатель кафедры русской истории Российского государственного педагогического университета им. Герцена

Kirillova Elena Anatolievna – Co-researcher, Department of Russian History, Russian State Pedagogical University named after Herzen

E-mail: yahook7@googlemail.com

Круц Ирина Владимировна – аспирант кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета

Kruts Irina Vladimirovna – Post Graduate, Department of Philology and Journalism Education, Surgut State Teachers Training University

E-mail: i.kruts@bk.ru

Кузнецова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики, директор Филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова в г. Коржаме Архангельской области

Kuznetsova Irina Victorovna – PhD, Pedagogy, Associate Professor, Department of the Mathematics and Information, Branch of Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov in Koryazhma, Arkhangelsk region

E-mail: kfpгузо@atnet.ru

Лёвин Сергей Владимирович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, Балашовский институт

Lyovin Sergei Vladimirovich – Ph.D., History, Associate Professor, Department of History, Saratov State University named after N.G. Chernyshevski, Balashov Institute

E-mail: Serg. Lewin@yandex.ru

Макаров Михаил Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института

Makarov Michael Ivanovich – Ph.D., Education, Associate Professor, Department of Chair of Social Pedagogy, Moscow Humanitarian Pedagogical Institute

E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Мариупольский Андрей Михайлович – кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Алтайской академии экономики и права

Mariupolsky Andrey Mihajlovich – Ph.D., History, Associate Professor, Department of Socially-Humanities Science, Altay Academy of Economy and the Rights

E-mail: mam28865@mail.ru

Новикова Наталья Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы и фольклора Института филологии и журналистики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Novikova Natalya Vladislavovna – Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of Russian literature, Institute of Philology and Journalism of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

E-mail: novikovanv@mail.ru

Павалаки Ирина Фёдоровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета

Pavalaki Irina Fedorovna – Ph.D., Pedagogy, Senior Research Scientist of the Innovative Educational Technology Laboratory, Surgut State Teachers Training University

E-mail: corpedagogics@surgpu.ru

Рассказова Наталья Петровна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета

Rasskazova Natalya Petrovna – Ph.D., Chair of Department of Special Education Teachers and Special Education, Surgut State Teachers Training University

E-mail: pre_scool@surgpu.ru

Руднева Светлана Фёдоровна – кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы Гимназии № 1, г. Нижневартовск

Rudneva Svetlana Fedorovna – Ph.D., Philology, Teacher of Russian Language and Literature, Gymnasium № 1, Nizhnevartovsk

E-mail: rudneva_sf@mail.ru

Рыжов Дмитрий Михайлович – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и гуманитарных дисциплин Шадринского филиала Московского государственного университета гуманитарных наук

Rygov Dmitry Mikhailovich – PhD, Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogic, Psychology and Humanities, Shadrinsk branch of the Moscow State University for the Humanities

E-mail: Gelios500@yandex.ru

Салахова Альфира Сaitгараевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурных коммуникаций Сургутского государственного педагогического университета

Salakhova Alfira Saitgaraevna – Ph.D., Philology, Associate Professor, Department of Language Education and Intercultural Communication, Surgut State Teachers Training University

E-mail: linguistics@surgpu.ru

Софронов Родион Павлович – кандидат педагогических наук, заместитель декана по воспитательной работе биолого-географического факультета Северо-Восточного федерального университета

Sofronov Rodion Pavlovich – Ph.D., Education, Deputy Dean on Educational Work, Faculty of Biology and Geography, North-Eastern Federal University

E-mail: vorovul@yandex.ru

Ставринова Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории инновационных образовательных технологий Сургутского государственного педагогического университета

Stavrinova Natalya Nikolaevna – Doctor of Education, Leading Research Scientist of the Innovative Educational Technology Laboratory, Surgut State Teachers Training University

E-mail: aboratory@surgpu.ru

Терехова Нина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики института психологии и педагогики Тюменского государственного университета

Terekhova Nina Vasilyevna – PhD, Education, Associate Professor, Department of the General and Social Pedagogics of Institute of Psychology and Pedagogics, Tyumen State University

E-mail: arty838@mail.ru

Уткина Оксана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, теории и методики обучения информатике Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко

Utkina Oksana Nikolaevna – PhD, Education, Associate Professor, Department of Computer Science, Theory and Methods of Teaching Computer Science, Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

E-mail: fisete@yandex.ru

Федосеева Лариса Николаевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры латинского и русского языков Рязанского государственного медицинского университета

Fedoseeva Larisa Nikolaevna – Ph.D., Philology, Senior Lecturer, Department of Latin and Russian languages, Ryazan State Medical University.

E-mail: LN-FEDOSEEWA@yandex.ru

Цысь Ольга Петровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Нижневартковского государственного гуманитарного университета

Tsys Olga Petrovna – Ph.D., History, Associate Professor, Department of History of Russia, Nizhnevartovsk State Humanitarian University

E-mail: tsysv@rambler.ru

Шейна Марина Борисовна – преподаватель Осинского профессионально-педагогического колледжа

Sheina Marina Borisovna – Lecturer, Osa Teacher Traing College

E-mail: mscheina@mail.ru

Шпар Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета

Shpar Tatyana Vladimirovna – Senior Lecturer, Department of the Foreign Languages Chair, Bashkir State Agrarian University

E-mail: tatsch-tat@yandex.ru

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ АВТОРАМИ

Научный журнал «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» **включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук.

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» **41900**.

Научный журнал «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» публикует статьи по следующим разделам:

1. Педагогика.
2. Психология.
3. Филология.
4. История.
5. Социология.
6. Физиология человека.

Объем статьи: от 10000 до 20000 печатных знаков.

Сроки публикации определяются по мере комплектования журнала.

Все статьи проходят **рецензирование**. Результаты рецензирования и решение редколлегии о принятии представленной статьи к публикации в журнале «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» сообщаются авторам по электронной почте.

Для аспирантов необходимо представление отсканированной рецензии научного руководителя. При этом внутреннее рецензирование в СурГПУ остаётся обязательным.

После того как статья пройдет рецензирование и будет принята к публикации, автору высылается договор.

Небольшие исправления стилистического и формального характера вносятся в статью без согласования с авторами. При необходимости более серьезных исправлений правка согласовывается с авторами или статья направляется авторам на доработку. Исправленная рукопись (электронный вариант) должна быть возвращена в редакцию не позднее чем через неделю.

Все авторы должны представить **персональные данные**:

1. Фамилия, имя, отчество.
2. Ученая степень.
3. Звание.
4. Должность и место работы.
5. Адрес с почтовым индексом.
6. Контактные телефоны.
7. Электронный адрес.

Тексты статей и сведения об авторах представляются в электронном и печатном (2 экз.) виде. Файлы со статьёй и персональными сведениями могут быть представлены как на дискете (диске), так и вложением в электронное письмо, отправленное по указанному адресу.

Правила оформления рукописи статьи

Электронная копия	Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе <i>Microsoft Word</i> и сохраняется с расширением <i>doc</i> . В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами
Гарнитура (шрифт)	Times New Roman. Размер кегля - 14 пт
Форматирование основного текста	Абзацный отступ - 1 см. Междустрочный интервал - полуторный. Все поля - 2 см
Оформление статьи	В начале статьи указываются индексы ББК и УДК . Далее идут инициалы и фамилия автора, город, название статьи. Далее следует аннотация. Объем - до 8 строк. Слово «аннотация» не пишется. После аннотации указывается до 8 ключевых слов
Примечания. Списки литературы	<p>Примечания, комментарии и пояснения к тексту статьи даются в виде концевых сносок. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, например: [2, с. 160]. Список обозначается словом «Литература», размещается в конце статьи и оформляется с соблюдением ГОСТ 7.1 2003, например:</p> <p>Боголюбов, А.Н. О вещественных резонансах в волноводе с неоднородным заполнением [Текст] / А.Н. Боголюбов, А.Л. Делицын, М.Д. Малых // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 3, Физика. Астрономия. - 2001. - № 5. - С. 23 - 25.</p> <p>Вишняков, И.В. Модели и методы оценки коммерческих банков в условиях неопределенности [Текст] : дис. ... канд. экон. наук / И.В. Вишняков. - М., 2002. - 234 с.</p> <p>Добродомов, И.Г. История одной идеи В.Н. Сидорова [Текст] / И.Г. Добродомов // IX Житниковские чтения : Развитие языка : стихийные и управляемые процессы : материалы всерос. науч. конф., г. Челябинск, 26 - 27 февр. 2009 г. / И.Г. Добродомов. - Челябинск : Энциклопедия, 2009. - С. 3 - 13.</p> <p>Игнатъева, Т.М. Педагогическое управление [Текст] / Т.М. Игнатъева. - М. : Флинта, 2006. - 198 с.</p> <p>Коменский, Я.А. Великая дидактика [Текст] // Соч. : в 2 т. / Я.А. Коменский. - М., 1982. - Т. 1. - С. 422 - 446.</p> <p>Никитин, П. Мониторинг в образовании [Текст] / П. Никитин, М. Мирошниченко // Учительская газ. - 2001. - 12 окт. - С. 3.</p> <p>Особенности вариабельности ритма сердца у больных артериальной гипертонией со структурными признаками гипертензивной энцефалопатии [Текст] / Н.Л. Афанасьева [и др.] // Сибирский медицинский журнал. - 2009. - № 4. - Вып. 2. - С. 31 - 35.</p> <p>Sporber, D. Relevance [Text] / D. Sperber, D. Wilson. - New Jersey : Blackwell Publishing, 1995. - 327 p.</p>
Таблицы, рисунки, диаграммы	Все таблицы, рисунки, диаграммы и прочие графические объекты размещаются строго в рамках указанных полей
<i>Не допускается вставка разрывов страниц, разделов и т.д.</i>	

Название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторах (ФИО, ученая степень, звание, должность и место работы) **представляются на английском языке после русской версии.**

Редколлегия научного журнала **оставляет за собой право отклонять** представленные материалы, если они не соответствуют установленным требованиям.

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

ПУБЛИКАЦИЯ СТАТЕЙ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ БЕСПЛАТНО.

Ответственный редактор журнала: кандидат филологических наук **Зворыгина Ольга Ивановна.**