

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

№ 1

2009

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Рябова М. Э.</i> Социально-философское осмысление динамики социокультурных процессов в контексте цивилизационного развития.....	3
<i>Шукишина Л. В.</i> Социальные иллюзии как предмет философского анализа.....	13
<i>Кошарный В. П.</i> Л. П. Карсавин: историко-философские предпосылки и метафизические основания трактовки русской революции.....	21
<i>Маслянка Ю. В.</i> Онтология «смысла жизни» в ракурсе конкретно-всеобщего философского подхода.....	34
<i>Тихонов А. С.</i> Идеальность и действенность психики.....	43

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Осьмухина О. Ю.</i> Автор в поисках себя: формы функционирования авторской маски в отечественной прозе	52
<i>Чернин В. К., Жаткин Д. Н.</i> Элегия Альфреда Теннисона «Умирающая лебедь» в русских переводах XIX в.: опыт сопоставительного анализа.....	58
<i>Конкина Л. С., Подмарев Е. А.</i> И. А. Ильин об истоках творчества И. А. Бунина	70
<i>Напцок М. Р.</i> Словотворчество как уникальный компонент дискурса В. Набокова	76
<i>Кезина С. В.</i> Микросистема красного цвета в истории русского языка (семантический аспект).....	83

ПЕДАГОГИКА

<i>Кутняк С. В.</i> Исследование возможностей карьерного роста современного учителя	92
<i>Боликова Л. Ю., Суворова В. О.</i> Влияние ценностных ориентаций на формирование профессионального самоопределения старшеклассников	101
<i>Яремко Н. Н.</i> Дидактический анализ некорректной задачи.....	109
<i>Дубовый Л. М., Ручкова Н. А.</i> Инновационные технологии подготовки педагогов-психологов.....	118

Богомолов А. И., Деркаченко В. Н., Арюткина Т. А. Прогнозирование успеваемости обучающихся по специальным дисциплинам на основе регрессионных уравнений	124
Акутина С. П. Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив	133
Яковлева Е. В. Логические методы как средство формирования логической культуры студентов	143

УДК 161.2

М. Э. Рябова

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ДИНАМИКИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Исследована динамика социокультурных процессов, которая рассмотрена через призму цивилизационного развития общества. Сделан вывод о важности осмысления реалий современности методами социальной философии, что требует расширения задач самой социальной философии.

Ключевые слова: социокультурная методология, динамика изменений, цивилизационное развитие, субъект исторического действия, двойственность культуры, программирующие свойства языка, комплекс амбивалентностей, новые задачи социальной философии.

Abstract. The dynamics of sociocultural processes was studied in the light of civilization development of the society. The conclusion about the importance of the realities' understanding through the contemporary methods of social philosophy was made, that requires enlargement of the number of objects studied by social philosophy.

Keywords: sociocultural methodology, dynamics of changes, civilization development, the subject of historical process, the ambiguity of culture, program language characteristics, the complex of ambivalences, new objects of social philosophy.

Введение

Бесспорный постулат, что, с одной стороны, общественные процессы воспроизводятся деятельностью людей, реализующих исторически сложившуюся культуру, ее накопленное содержание, а с другой – культура рождается этими отношениями, их деятельным характером, осмысляется обычно через призму специфики конкретной цивилизации. Например, применительно к российскому обществу эту задачу решает известный философ А. С. Ахиезер на основе разработанной им социокультурной методологии [1]. Однако концепция динамичного общества, требующего для обеспечения выживаемости развития массовой способности принимать все более эффективные решения, выходит за рамки изучения России, она касается любого общества, любой цивилизации, хотя и в разных формах и масштабах.

В усложняющемся мире нарастает динамика тонких изменений в социокультурных процессах. При этом, как подчеркивают И. И. Ионов и В. М. Хачатурян, появление современных форм цивилизационного самосознания «было подготовлено длительным развитием западноевропейской философской и исторической мысли, связавшей особым образом представления о разуме, природе человека, естественном праве и гуманном обществе, отличном от церковного общества, каким являлась средневековая Европа, что позволило создать секуляризованный, практически не зависимый от религии

общественный идеал, способный помочь в решении многих социальных и личных проблем человека, на новой основе сплотить общество и дать ему исторические ориентиры, качественно отличные от прошлых» [2, с. 367]. Следовательно, динамика социокультурных процессов связана с тенденцией совершенствования человека в ходе цивилизационного развития. Человек санкционирует тот или иной тип деятельности и присущие ему цели. И тогда вопрос о динамике социокультурных процессов трансформируется в проблему развития человека. Необходим анализ этой проблемы. Исследуя тенденции развития человека, цивилизации, необходимо ответить на вопросы: на чем базируется система социокультурных процессов современной цивилизации? Что меняется и может измениться в этой системе в результате человеческой деятельности? Цель настоящей статьи заключается в социально-философском осмыслении динамики социокультурных процессов, реальной их оценке в контексте цивилизационного развития общества, в том числе в выявлении возможности, перспектив в решении задач выживания в новых условиях, в выработке стратегии действий в построении будущего.

Человек как субъект исторического действия

Представления о субъекте возникли как представления человека о внешнем, т.е. о мире, как бы состоящем из субъектов. В начале человеческого пути каждая вещь воспринималась как субъект, обладающий способностью самоизменяться, оборачиваться в другую вещь или предмет. Субъект в историческом контексте – это человек, осознающий себя как Другого, вступающий в контакт с миром, делающий изменения общества результатом своих инноваций.

В литературе уже освещалось, что проблема динамики субъекта, развития способности накапливать культурный опыт, его специфику – возрастающее по своей важности направление исследования человека, всех составляющих форм его деятельности в истории цивилизационного развития [3, с. 136; 4, с. 50–64]. Любое изменение общества есть непосредственный результат решений, выносимых личностью, реализующей тем самым потенциал субъекта. Следовательно, активность человека, в том числе его мышления, представляет собой деятельную силу общества. Приводя в движение все предметное тело цивилизации, субъект постулирует своей деятельностью универсальные формы и связи бытия. Возможности творческого отражения действительности и его характер были на разных этапах неодинаковыми, что связано с различной трактовкой самого понятия «субъект».

В античной философии формы человеческой субъективности выражались различными понятиями. У Гераклита она предстает в виде идеи Логоса, пронизывающего все сущее, у Анаксагора – это Нус, у Платона – мир идей. Но все эти понятия подразумевали потенциал человека, реализуемый в творчестве. Следовательно, понятие «субъективность» отражало способность человека быть субъектом, что отличало его от вещи, орудия.

Другая трактовка субъекта появляется в Средневековье. Субъект отождествляется с индивидуальной мерой сопричастности человека божественному началу. Сущность человека – в Боге. Согласно Августину Блаженному, вся дохристианская философия была подвержена ошибке превознесения власти разума как высшей силе человека [5, с. 453].

В Новое время под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек. Разум воспринимается как основа человеческой субъективности и противостоит другому Я-объекту. Такое истолкование субъекта мы находим у Декарта, противопоставившего понятия «субъект» и «объект».

Начиная с Шопенгауэра, понятие субъекта постепенно расширяется, в качестве субъекта начинают рассматриваться не только отдельные индивиды, но и группы, коллективы, классы, государство.

Рождаясь как потенциальный субъект всеобщей способности к творчеству, человек всегда несет в себе стремление к преодолению своей ограниченности, связанной с частичностью его функций в обществе. Для человека выработка внутренней ориентации в цивилизационном развитии есть важнейшая проблема, которую он решает всю жизнь.

Современный индивид функционирует в ситуации комплексно осуществляемых, глобально значимых изменений, которые не могут не оказать влияние на сущность субъекта, становящегося во все большей степени «самовоспроизведением» в процессе присвоения им в своей деятельности всеобщности. Способность человека осваивать и воплощать всеобщее появилась, очевидно, вместе с человеком как субъектом познавательной деятельности. Однако превращение всеобщего в особый объект исследования могло произойти лишь на сравнительно высоком уровне созревания общества, сопровождающемся возникновением философии. Ориентация на всеобщее есть одно из проявлений социальных сдвигов в обществе, связанных с подтачиванием веры в незыблемость исторически сложившихся форм и условий жизнедеятельности, общения. Каждый шаг становления человека возможен лишь тогда, когда он, преодолевая хаос многих фактов, способен вычленивать и сформулировать какие-то новые характеристики своей деятельности, раскрывающие возможности освоения предметного мира. Эти характеристики соотносятся одновременно с этапами саморазвития человека. Открытие человеком новых возможностей есть, вместе с тем, ступень в развитии знания, очередного ведущего звена, клеточки, служащей организующим центром для накопленного опыта, логической основой для снятия относительной сложности.

Человеческая деятельность в связи с вышесказанным выступает как рефлексивная форма движения, означающая, что человек фокусирует свою креативную энергию на задаче освоения собственной сущности. Возникновение рефлексии связано с появлением чисто человеческой способности расчленения своего поведения, и прежде всего вычленения деятельности, имеющей предметом как самую себя, так и внешний мир.

Происходящие в настоящее время преобразования не просто отвечают новому уровню познавательной сферы. Научные подходы и открытия в осмыслении действительности, технические достижения, среди которых доминирует практически снявший границы общения Интернет, определяют принципиально другую среду познавательной деятельности и условия формирования отношения к ней. Обновление мышления не ограничивается овладением определенной суммой технологических навыков. Складывается тип мировоззрения, осевым представлением которого выступает созидательная активность, понимаемая как непрерывный процесс смыслопорождения. Творчество заключается не в иллюзии сознания так или иначе перетолковывать сущест-

вующее, а в деятельном бытии, в котором человек не остается раз и навсегда ставшим, ориентирующемся на неизменные ценности, а находится в движении становления. Человек есть субъект исторического действия, своих отношений, предметного мира культуры цивилизации. Превращение субъекта из послушного исполнителя в активного созидателя продиктовано потребностью воспроизводства современного мира. Одним из важнейших достижений нашего времени является новая субъектная позиция в накопленном знании. Так, если предмет классического рационального познания существует независимо от субъекта, то в сегодняшнем освоении действительности субъект введен в познающее сознание. Формирующемуся субъекту характерно не только углубление деятельности по отношению к предметному миру, но и расширение интереса к осмыслению форм и уровней своего бытия. Именно в деятельности, обладающей интегральными свойствами, реализуется субъектная сопричастность к всеобщему. С точки зрения социокультурной теории и методологии изучения общества субъект рассматривается как социокультурная категория. Специфика субъекта заключается в том, что он как бы погружен в характерную для данного сообщества культуру, им воспроизводимую. Вслед за В. С. Стёпиным, под культурой понимается система «исторических развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [6, с. 8]. Акцентируя внимание на воплощении в цивилизации в первую очередь технологического аспекта культуры и ее ориентации на все возрастающее развитие, цели которого постоянно меняются в зависимости от конъюнктуры потребностей человечества, отметим, что современная цивилизация сопровождается непрерывной сменой технологий и внедрением новаций, качественно меняющих параметры общественной системы, социокультурные программы деятельности.

Язык как социокультурная программа

Культура общества представлена, прежде всего, личностной культурой, их множеством, что проявляется в многосмысленности деятельности человека. Выступая, с одной стороны, как личностная, а с другой – как имманентная сообществу в целом, культура характеризуется двойственностью. Человек пытается превратить свою культуру в субкультуру сообщества, в которое он входит, и одновременно субкультуру сообщества – в личностную культуру. Поляризация двух культур провоцирует их противостояние в рамках общества и одновременно стимулирует диалог между обозначенными полюсами. Такой диалог, воплощая качественные изменения социума, является важным фактором цивилизационного развития. Указанная двойственность свидетельствует об отсутствии автоматизма в цивилизационном процессе.

Важнейшую, возможно главную, форму двойственности человека, всех его функций можно видеть в языке. Не в *одном* языке или *многих* языках, а в языке как сложном образовании – средоточии тех черт, которые помогают обрисовать облик человека в его определяющем отношении к собственному коду и способу использования этого кода. Каждое слово языка превращается в механизм перехода между смыслами. Подобные переходы открывают возможность изменений в историческом масштабе. Специфика жизнедеятельно-

сти человека с самого своего возникновения заключалась в способности воспроизводить себя как целое, как сообщество, воспринимать осуществляемый ритуал, например, как танец. Такое состояние понималось как стремление слиться с божеством, не исключалось вмешательство враждебных духов. В основе воспроизводства на первоначальном этапе лежит не логическая работа мысли, а аффект [7, с. 9], эмоциональные механизмы. Их содержание оценивалось на основе дуальной оппозиции «комфортное – дискомфортное». На человеческом уровне развития аффекты-сигналы интерпретируются одновременно через развивающуюся культуру соответствующей общности. Культурное, психологическое содержание человека было пронизано представлением о Другом как некой силе, которая подает сигналы, определяет действия Я.

В культуре подобные образцы деятельности, поведения, общения представляют собой программы социальной жизни. Они закрепляются в языке, послужившем средством высвобождения аффектов. При этом естественный язык наряду с языками культуры (искусства, науки, политики и т.д.) выступает особой программой социальной жизни. Язык задает схему членения мира на объекты соответственно уровню развития человеческой деятельности. Исследования архаичных языков, их сравнение с современными европейскими языками выявили различия в способах объектного членения мира. Например, Б. Уорф отмечал в языке индейского племени хоппи отсутствие понятий «пространство» и «время», поэтому в нем нельзя сформулировать положения о пространстве и времени как арене, на которой происходит движение тел, лежащее в основе ньютоновской механики. Следовательно, язык – это выработанные обществом модели членения предмета мысли. Благодаря им возможно мышление, способное упорядочивать мир.

Кроме того, любой язык включает в свой состав смыслы фундаментальных мировоззренческих понятий, выражающих понимание базисных ценностей культуры той или иной эпохи. Язык вписан в длительность, постоянно подвержен изменениям и, не отбрасывая архаизмы, готов вобрать в себя все самое современное, отвечающее насущным потребностям. В результате в языке происходит аккумуляция разнородных знаний, что и делает его ценным свидетельством прошлых эпох. Например, Руссо уверял, что в языке можно прочесть историю свободы и рабства, а Михаэлис усматривал в них историю верований. М. Фуко добавляет к сказанному: «Известно, что одним словом *δόξα* греки обозначали славу и мнение; выражением *das liebe Gewitter* германцы выражали свою веру в полезные свойства грозы» [8, с. 121].

Язык задает определенную программу общения. Слово возникло как противоречивое единство запрета (табу) и его преодоления. Слово есть переход между противоположностями, т.е. возможность изменения смысла на полярный. Аффекты, которыми жил человек, пронизывались словами, которые постоянно интерпретировались через указанную выше дуальную оппозицию. Подобные представления, по видимости, выступали как результат абсолютной заданности, что породило даже у современных исследователей представления о бессубъектности людей как игрушек культурных ситуаций, сочетаний позитивных и негативных приказов Других.

Эта особенность слова в процессе развития культуры, формирования цивилизации, переходит в письменность. Появление пиктографического письма требует знаков-детерминантов для решения все той же задачи пре-

одоления неоднозначности в тексте, обеспечения переходов между *абстракциями*. Умение преодоления неоднозначности в тексте начинает интерпретироваться не только как некоторая особая форма перехода между смыслами, но и как характеристика всеобщего развития способности человека к переходу в двойственном, противоречивом социокультурном мире.

Современная эпоха радикальных трансформаций неизбежно сказывается на развитии языка, изменении его программирующих свойств. Информационные технологии порождают новый тип культуры, оказывающий огромное влияние на язык. Например, Интернет для большинства людей выступает не столько хранилищем языка, сколько упрощенным транслятором разговорного языка, где преобладает иноязычная лексика, несущая новые смыслы, что не может не оказывать своего воздействия на программирующую структуру языка.

Влияние новых технологий – это только один аспект бытия языка в культуре общества. Сегодняшние преобразования разворачиваются на фоне ускоряющихся процессов глобализации, благодаря чему происходит распространение стандартов массовой культуры. Массовая культура вкупе с новыми информационными технологиями становится одним из мощных средств трансляции современных западных ценностей, формируя новый тип сознания и личности. Безусловно, любые изменения языка под влиянием социокультурных перемен – вполне закономерны. Но перемены сегодня происходят исключительно быстро. Они спрессованы настолько в небольшой временной отрезок, что потенциально несут опасность негативного воздействия на язык, человека, общество.

Любые масштабные изменения в обществе неизбежно сопровождаются трудно прогнозируемыми двойственными реакциями, зависящими от сложившегося менталитета и исторических традиций определенной общности людей, содержания языка. Ученые отмечают такой факт, что повсеместно осуществляется языковой сдвиг к немногим языкам. «Всего в мире в конце завершившегося века было больше 6000 языков <...> в ближайшее десятилетие останется не более десятой их части – около 600 языков» [9, с. 89]. Однако интенсификация языкового общения определяется не количеством языков в мире, а количеством языков, которые сходятся в одной личности, что проблематизирует и стимулирует личность. Подчеркнем, что этот процесс касается не только естественных языков, но и языков культуры, что приобретает особое значение в современном мире. Кроме того, не следует забывать, что продолжается процесс дифференциации языков. И, что особенно любопытно, усиливается активизация языков в некоторых регионах. Например, Испания добивается признания в международных европейских организациях языков четырех своих языковых групп.

Следовательно, программирующие свойства языка имеют множество двойственных аспектов. С одной стороны, язык как социокультурная программа порождает противоречия, несоответствия между языками всех типов, но с другой – ставит человека перед необходимостью их преодолевать на основе формирования культурных инноваций. Трудно сказать, каким образом будут протекать эти процессы в разных культурах. Но точки роста новых ценностей фиксируются даже в стандартах современной западной культуры, экспансия которой наблюдается повсеместно. Сбережение и развитие национальной культуры с этой точки зрения важны для всего человечества.

Нельзя не отметить в связи со сказанным, что поворот от старого к новому происходит в мышлении и деятельности, лежит в основе диалектики анализа и синтеза, включающей логическое основание. Способность человека формулировать и воплощать абстракции, т.е. превращать абстракции мысли в абстракции своих отношений, открывает возможность формировать цивилизацию, осваивающую абстракции.

Ведущий фактор изменений в социокультурных процессах

Противоречия между человеком и цивилизацией, а также внутриязыковые, внутрикультурные противоречия постоянно амбивалентно переходят друг в друга. Сложные процессы можно игнорировать, лишь рассматривая человека, цивилизацию как статичные явления, что становится совершенно неоправданным в процессе познания динамичного мира. Целостный комплекс амбивалентностей представляет собой механизм развития человека. Очевидно, для описания, познания сложного механизма, формирующего целую систему амбивалентных отношений, необходимо выделение некоторых узловых пунктов.

Подход к саморазвитию человека требует возрастающего усиления внимания к факторам, условиям повышения способности людей принимать все более эффективные решения, включающие проекты. Чем же определяется их результативность? Среди ряда факторов увеличения способностей человека важнейшим является рост *разнообразия* условий, средств, которые служат необходимой предпосылкой поиска, выбора соответствующих путей. Следует иметь в виду, что при всей опасности для общества роста дезорганизации, тем не менее, определенный его уровень необходим. Его существование в определенных рамках стимулирует развитие способностей людей создавать инновации, в конечном итоге вырабатывать все более эффективные решения, на которых основано повышение качества самообразования во всех без исключения формах. Исходное разнообразие – необходимая предпосылка формирования проблемного поля.

В общественных науках до сих пор не оценены в достаточной степени роль и место разнообразия на всех уровнях культуры и общества. Накопление в разных науках представлений о превращении сложности в особую проблему, которая может рассматриваться независимо от конкретных форм ее выражения, впервые нашло свое относительное обобщение в появлении кибернетики. Она основывалась на осознании существования столь динамичных сложных систем, что изменение одного фактора служит непосредственной причиной изменения очень многих факторов. Наука стремилась избегать их исследования. Кибернетика открыла новые горизонты. Она дала человечеству надежду на создание эффективных методов для изучения систем чрезвычайной внутренней сложности и управления ими. Опыт кибернетики подводит к созданию фундаментальных методов, которые позволяют атаковать психологические, социальные и экономические недуги, *побивающие* (термин У. Р. Эшби) своей внутренней сложностью. Стало утверждаться, что корень современных проблем не зависит от их специфики, т.е. не зависит от того, являются ли они экологическими, войны и мира, техническими и т.д. Множество проблем есть лишь разные формы бесконечно разнообразной, но в основе своей единой проблемы. Именно она «побивает» нас, выступая в формах нескончаемого разнообразия проблем. Усложнение, по сути, синте-

тическая опасность, результат роста разнообразия, которое попадает в проблемное поле субъекта.

Термин «разнообразие» достаточно «наглядно определяет число различных элементов в системе» [10, с. 66]. Разнообразие выступает как объективная характеристика расчлененности мысли, деятельности, общества, несущая усложнение проблем. Его рост – симптом усложнения общества, увеличения проблематизации воспроизводства, культурного основания цивилизации. Но одновременно умножение разнообразия есть условие, стимул саморазвития субъекта, т.е. повышения способности разрешать проблемы, эффективно воспроизводить себя, общество в целом. Разнообразие характеризуется двойственностью. С одной стороны, происходит торможение углубленного понимания наиболее сложных процессов, т.к. умножение разрозненных знаний без достаточных адекватных обобщений приводит к потере способности адекватно ориентироваться в этом множестве. Но, с другой стороны, разнообразие стимулирует развитие. Оно проблематизирует личность, тем самым ставит ее в трудное положение, возможно – на край катастрофы, например интеллектуальной, тем самым стихийно, быть может неосознанно продвигаясь к логической катастрофе, что чревато социокультурной катастрофой. Эта двойственность уже отмечалась в науке. Например, А. Дж. Тойнби писал: «Человечество нуждается в единстве, но внутри образованного единства оно должно позволить себе наличие многообразия» [11, с. 599]. Отсюда анализ динамики саморазвития требует возрастающего внимания к механизму превращения роста разнообразия в рост творчества личности. Личность, осваивая культуру, выступает как субъект концентрации, аккумуляции разнообразия мировой культуры через те или иные формы диалога и одновременно превращается на этой основе в субъекта, формирующего разнообразие. Сложность и интенсивность культуры приводят к разнообразию форм культуры, воспроизводство которых обогащает культуру личности, увеличивает ее внутреннее богатство. Значение разнообразия заключается в том, что оно, с одной стороны, побуждается стремлением людей нейтрализовать противоречия, т.к. любая форма разнообразия создает основу для различий, для возникновения противоречий, что вызывает, возможно, опасное усложнение. Но, с другой стороны, это усиливает потребность субъекта преодолеть двойственность, стимулируя тем самым развитие творческих способностей человека. Преодоление двойственности разнообразия происходит через интерпретацию, через обобщения, через синтез, через развитие способностей человека. В этом ключ к способности личности развиваться в качестве активного субъекта развития общества, общественных отношений, что и является предметом интереса социальной философии.

Разнообразие – мера общественного богатства культуры и одновременно атрибут бытия. Общество существует как качественно неоднородное, разнообразное пространство территории, культуры и т.д. Умножение разнообразия общества – основа его устойчивости, в том числе как потенциального носителя новых смыслов, потому что разнообразие открывает возможность эффективных ответов на возрастание вызовов истории. Люди нуждаются в естественных, а если таковых не хватает – в искусственных, источниках разнообразия, без чего невозможен творческий процесс, невозможно воспроизводство.

Культура, ее всевозможные формы несут в себе своеобразный социокультурный запускающий механизм диттера, постоянно создающий вероят-

ность неоднозначной интерпретации. Эффект дитгера пронизывает всю умственную деятельность человека, без которой творческий, интеллектуальный застой был бы неизбежен. В различных формах знания это давно стало предметом внимания. Например, Гераклит был убежден, что им открыт «вечно напряженный и тревожный ритм бытия, всеопределяющий Закон жизни» [12, с. 193]. Такой «тревожный ритм бытия», очевидно, и есть один из механизмов, вызывающий разнообразие. Иначе говоря, возникает ситуация, нацеливающая личность на освоение точек роста той или иной формы деятельности, на определенную тенденцию превратиться самой в точку роста в рамках всей системы сложившихся отношений. Любой акт прогресса цивилизации немыслим без повышения разнообразия и выступает неизбежным, возрастающим по важности фактором саморазвития личности, ведущего к значимым изменениям общества.

Вывод, который можно сделать из вышеизложенного, заключается в том, что цивилизация по своей сути функционирует как постоянно создающая собственное разнообразие. Этот механизм и создает основу для выработки постоянных инновационных решений через диалог, коммуникацию, где сталкиваются элементы разнообразия, складываются и снимаются все более сложные проблемы как в мышлении, так и в деятельности. Снятие проблемности разнообразия становится стимулом, предпосылкой развития человека и цивилизации.

Заключение

Переход к принципиально новому в развитии цивилизации означает прорыв на качественно иную траекторию движения. На протяжении длительного периода существования цивилизации каждый шаг социального движения воплощает исторически сложившиеся способности субъекта. Человеческая деятельность раскрывается через изучение законов развития логики самоизменения, через возникновение способностей человека к обобщению благодаря синтезу качественного богатства языка, культуры, что является, в сущности, динамичным определением самого человека, движущим фактором качественных сдвигов в цивилизации. В условиях современности все более очевидной становится необходимость использования мирового опыта социальной философией, причем не только опыта науки и философии, но и нравственного развития, ее способности к переосмыслению этого опыта в связи с потоком новых проблем изменяющегося мира. Тем самым формируются новые задачи самой социальной философии, что, однако, требует отдельного рассмотрения.

Список литературы

1. Ахиезер, А. С. Труды / А. С. Ахиезер. – М. : Новый хронограф, 2006.
2. Ионов, И. И. Теория цивилизаций от античности до конца XIX века / И. И. Ионов, В. М. Хачатурян. – М. : Алетея, 2002.
3. Рябова, М. Э. Иноязычие как психологический фактор формирования субъекта усложняющегося общества (дуальная оппозиция и ситуация конфликта) / М. Э. Рябова // Мир психологии. – 2005. – № 2.
4. Рябова, М. Э. Человек как субъект усложняющихся коммуникаций / М. Э. Рябова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2008. – № 1 (5).

5. **Кассирер, Э.** Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М. : Гардарики, 1998.
6. **Стёпин, В. С.** Культура / В. С. Стёпин // Вопросы философии. – 1999. – № 8.
7. **Маковский, М. М.** Феномен Табу в традициях и в языке индоевропейцев. Сущность – формы – развитие / М. М. Маковский. – М. : КомКнига, 2006.
8. **Фуко, М.** Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – СПб. : А-сэд, 1994.
9. **Иванов, Вяч. В.** Лингвистика третьего тысячелетия. Вопросы к будущему / Вяч. В. Иванов. – М. : Яз. славян. культуры, 2004.
10. **Бир, Ст.** Кибернетика и управление производством / Ст. Бир. – М. : Наука, 1965.
11. **Тойнби, А. Дж.** Постижение истории / А. Дж. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991.
12. **Кессиди, Ф. Х.** От мифа к логосу: Становление греческой философии / Ф. Х. Кессиди. – СПб. : Алетейя, 2003.

Рябова Марина Эдуардовна

доктор философских наук, профессор,
кафедра методологии науки
и прикладной социологии,
Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева
(г. Саранск)

Ryabova Marina Eduardovna

Doctor of Philosophy, professor,
sub-department of science methodology
and applied sociology,
Mordovia State University
named after N. P. Ogarev (Saransk)

E-mail: ryabovame@mail.ru

УДК 161.2

Рябова, М. Э.

Социально-философское осмысление динамики социокультурных процессов в контексте цивилизационного развития / М. Э. Рябова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 3–12.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИЛЛЮЗИИ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Анализируется феномен социальных иллюзий как предмет философского анализа, рассматриваются понятия «реальность», «заблуждение», «миф», «утопия», «мираж». Выделяются структура и функции социальных иллюзий.

Ключевые слова: социальные иллюзии, реальность, заблуждение, миф, мираж, структура, функция.

Abstract. Social illusions as a subject of philosophical analysis. In L.V. Schukshina's article is analyzed the phenomenon of social illusions as the subject of philosophical analysis, a such apprehensions as reality, myth, mirage, aberrations are analyzed. The structure of social illusions functions are accentuated.

Keywords: social illusions, reality, aberrations, myth, mirage, structure, functions.

Для философской классики вопросы реальности существования внешнего мира, объективности были вопросами первостепенной важности. Наиболее последовательное развитие идея плюралистичности реальности, множественности «возможных миров» получает в концепции Н. Гудмена, оказавшей значительное влияние на современную философскую мысль и гуманитарные науки. Концепция Н. Гудмена стала центром самых жарких дискуссий, посвященных проблемам реальности во второй половине XX в.

Гудмен считает, что «мир» состоит, скорее, из способов описания мира, нежели из самого мира и множества различных миров. Он пишет: «Мы можем... предположить, что реальный мир – это мир одной из альтернативных правильных версий (или групп версий, связанных некоторым принципом сводимости или переводимости), и расценивать все другие версии как версии этого же самого мира, отличающиеся от стандартной. Физик принимает свой мир за реальный, а изъятия, дополнения, нерегулярности, переакцентирования, свойственные другим версиям, приписывает несовершенству восприятия, практической спешке или поэтической специфике. Феноменалист признает мир, с которым человек знакомится при помощи данных органов чувств, а изъятия, абстракции, упрощения и искажения, присущие другим версиям, считает продиктованными научными, или практическими, или художественными, соображениями. Для «человека с улицы» большинство версий, выдвигаемых наукой, искусством и чувственным восприятием, определенным образом отклоняется от знакомого, пригодного для использования мира, слепленного на скорую руку из фрагментов научной и художественной традиции и своей собственной борьбы за выживание. В самом деле, этот мир чаще всего принимают за реальный, поскольку действительность в мире, подобно реализму в изобразительном искусстве, является в значительной степени вопросом привычки» [1, с. 137]. Иначе говоря, гудменовский плюрализм простирается как на сферу эпистемологии, так и на область онтологии. В его концепции происходит инверсия классической эпистемологической парадигмы, предполагавшей предзаданность объекта познания, вытекающую из существования единственной реальности. Согласно Н. Гудмену, никакой пред-

заданности в познании не существует, мы всегда изначально структурируем то, что затем приобретает статус познавательного объекта в данной исследовательской сфере.

Как отмечает М. В. Лебедев, «согласно Гудмену, действительность не скрыта от нас; однако постигать ее можно не только одним способом, но множеством способов. Конечно, существуют системы, не согласующиеся с нашим опытом; но вместе с тем имеется и множество различных систем, которые «соответствуют» миру, причем некоторые из них представляют собой полностью равнозначные альтернативы» [2, с. 363]. Признание множественности версий мира в различных концептуальных системах приводит к выводу о невозможности существования какого-либо одного полного описания реальности. Любой познавательный объект, по Н. Гудмену, может иметь различные характеристики в различных категориальных «сектах», причем их «совмещение» может оказаться в некоторых случаях невозможным, т.к. различные систематизации могут представлять собой взаимно несовместимые альтернативы. В связи с этим также пересматривается проблема истинности/правильности тех или иных суждений о реальности, поскольку рассуждать о них в подобных категориях, согласно Н. Гудмену, имеет смысл лишь относительно определенного способа описания (интерпретации), предполагаемого в данном эпистемологическом акте.

Дискуссии по поводу гудменовских идей продолжают до сих пор и не потеряли своей остроты. Нас же концепция «множественности» миров интересует в контексте взаимодействия с категорией «иллюзия». Мы придерживаемся той точки зрения, что множественность не уничтожает тот мир, в котором мы живем, а, наоборот, помогает его понять и изменить. Мир, в котором мы живем, представлен в разных «ипостасях», и от человека, от его выбора зависит, как и при помощи чего он будет познавать его и жить в нем. Мы считаем, что иллюзия – это одна из составляющих «множественности миров», посредством которой человек может познавать окружающий мир, действительность и самого себя. Без плюрализма подобной «множественности», иллюзий личности и социума, не может быть подлинной «встречи с миром», т.к. реальность не может быть понята однозначно раз и навсегда. Создавая свои собственные иллюзии, человек рефлексировал, надеется, ищет выход и тем самым познает реальность, познать которую только рациональными методами невозможно.

Сегодня становится ясно, что вопросы реальности, проблемы существования социума, существования внешнего мира тесно связаны с проблемой развития и формирования социальных иллюзий.

Проблема социальных иллюзий на сегодняшний день является неразработанной, не раскрыты механизмы их формирования, факторы, влияющие на их развитие, истоки их возникновения, механизмы их преодоления, а также их влияние на отдельного человека и социум, нет ясности и в определении самого термина. Так, в словаре русского языка С. И. Ожегова иллюзия понимается как обман чувств, нечто кажущееся, нечто несбыточное, мечта [3, с. 354]. В Советском энциклопедическом словаре под иллюзией понимают «искаженное восприятие действительности, обман восприятия», а именно:

– иллюзия – это следствие несовершенства органов чувств, свойственное всем людям;

– иллюзии обусловлены особым состоянием психики (например, страхом), наличие ложно воспринимаемого реального объекта отличает их от галлюцинаций;

– иллюзии – это ложные представления, связанные с определенными социальными установками индивида;

– иллюзии – это несбыточная надежда [4, с. 448].

Философский энциклопедический словарь дает нам следующее определение *иллюзии*: «Иллюзия (лат. *Illusio* – обман) – поверхностное представление, чистая фантазия; в практической жизни – облегчающий самообман («предаваться иллюзиям») вместо трезвого взгляда на факты» [5, с. 431]. Иллюзии – это предмет постоянных непрекращающихся споров в различных областях знаний: философии, социологии, психологии и т.д. Часто их связывают и отождествляют с заблуждениями, мифами, утопиями, обманом. Попытаемся выявить специфические черты этих понятий. Чаще всего, на наш взгляд, отождествляют иллюзию с заблуждением, в ряде научных работ они являются синонимами.

По мнению французского исследователя Ф. Дюпона, можно выделить следующие критерии, различающие эти понятия.

Первый критерий различия состоит в области применения, гносеологической для первой и онтологической – для второй: заблуждение является противоположностью истины, иллюзия – противоположностью реальности; заблуждение проявляется в высказывании или знании (тогда это будет ложная мысль), иллюзия – в реальности или в бытии (тогда это будет ложная реальность). Но понятие ложной реальности противоречиво, и понятие иллюзии в этом смысле будет таковым же: иллюзия – это не ложная реальность (ибо для этого надо было бы, чтобы она была ничем, что ее уничтожило бы как иллюзию), а то, что ложно принимается за другую реальность, нежели то, чем она действительно является (веревку, которую принимают за змею; мираж, который принимают за оазис; сон, который принимают за приключение...). Иллюзия в этом смысле будет только ошибкой относительно реальности, т.е. заблуждением.

Таким образом, необходимо найти нечто другое, то, что объясняет различие. Оно четко сформулировано И. Кантом: «Иллюзия является обманом, который сохраняется, даже когда известно, что предполагаемый объект не существует» [6, с. 54]. Иллюзия, иначе говоря, появляется каждый раз, когда заблуждение или видимость сопротивляются знанию об истине, продолжают нас обманывать, когда мы уже более не обманываемся. Именно в этом смысле, объясняет И. Кант в «Критике чистого разума», трансцендентальная видимость есть «иллюзия»: мы действительно не можем ее избежать даже тогда, «когда мы обнаружили в ней иллюзию». Но именно в этом смысле, что более расхоже, мы говорили об иллюзии смыслов: «Даже астроном не смог бы помешать тому, что Луна представляется ему более крупной при восходе, хотя он не позволит себе обманываться этой видимостью» [6, с. 54].

Следовательно, есть позитивность иллюзии, и именно это показал Б. Спиноза: если заблуждение есть только отсутствие знания, иллюзия – или, как говорил Б. Спиноза, воображение – «уменьшается в той степени, в какой она еще сохраняется, когда исчезает отсутствие знания: знание, что Земля вращается вокруг Солнца никогда никому не мешало видеть, что Солнце вращается вокруг Земли... Иллюзия, значит, не является следствием незна-

ния, а является результатом невозможности в данный момент – даже когда мы ее знаем – понять истину. Таковы оптические иллюзии: знаменитая палка, которая в воде кажется сломанной, попытайтесь-ка ее увидеть иначе. Не будучи ничем иным, как заблуждением, иллюзия в этом смысле не могла бы стать истиной: иллюзия существует, напротив, каждый раз, когда истина, даже известная, скрывается или гримируется и обманывает в чем-то даже того, кто о ней знает. Истина не является зрелищем – вот и все, и именно в этом любое зрелище, без сомнения, иллюзия» [7, с. 142]. «Глаза, – говорил Лукреций, – не могут знать природу вещей...» [8, с. 131].

Это – есть традиционное различие между иллюзией и заблуждением, но оно не единственное. Мы находим другое, совершенно несовместимое с предыдущим, в трудах З. Фрейда. «Иллюзия, – объясняет он, – не является тем же, что и заблуждение», но он добавляет (то, что не сказал бы И. Кант): «Иллюзия не всегда обязательно является заблуждением» [9, с. 25]. Заблуждение, действительно, есть только простое отклонение по отношению к реальности или к истине, каково бы ни было происхождение этого отклонения. Напротив, происхождение иллюзии ее определяет: ее характеризует, как пишет З. Фрейд, «что она – производное от человеческих желаний» [9, с. 33]. Иллюзия приближается тем самым к бредовой идее в психиатрии, но она отличается своим отношением к реальности. «Бредовая идея, по сути», мы подчеркиваем этот фактор, «находится в противоречии с реальностью», в то время как «иллюзия не является обязательно ложной, то есть неисполнимой или противоречащей реальности» [9, с. 17]. Достаточно примера бедной девушки, которая верит, что принц женится на ней... Речь идет, конечно, об иллюзии. Вещь, однако, не является совершенно невозможной (несколько случаев этого рода, отмечает З. Фрейд, действительно случались), и это может произойти. Это ничего не меняет: вера, о которой идет речь, даже когда она будет подтверждена, останется иллюзией ввиду того, что она основана на желании (а не на знании); иллюзия в том, что принц действительно женится, и это суть определения З. Фрейда, остается не меньшей иллюзией, чем другие... Иллюзия, хотя она также могла быть ложной и каковой она чаще всего является, не является, таким образом, некоторым типом заблуждения (к чему сводились в итоге оба предыдущих определения), но просто и в более общем смысле некоторым типом веры. «Мы называем иллюзию верой, когда в мотивации таковой реализация желания является превалирующей, и мы при этом не учитываем связи этой веры с реальностью, так же как иллюзия сама по себе отказывается от подтверждения ее реальностью» [9, с. 26]. Истинная или ложная иллюзия – это вера желающая (а не желаемое) или желание, в которое веришь (а не то, которое внушает доверие!). Это желание, которое принимается за знание, и в этом, не будучи действительно ложным, оно не сумело бы стать таковым.

Это третье значение, не принадлежащее исключительно З. Фрейду, самое близкое к распространенному. Обольщаться – это, конечно же, означает для каждого принимать свои желания за действительность. Иллюзия в этом значении имеет нечто общее с оптимизмом или верой, с надеждой. Действительно, надежда присутствует каждый раз, когда желание не знает, будет ли оно удовлетворено: надеяться – это желать, не зная; а иллюзия присутствует всякий раз, когда это незнание отрицается или неизвестно: обольщаться – это надеяться, веря, что ты знаешь. Иллюзия – это надежда, которую считают ис-

тинной, это есть также формула веры, что позволило З. Фрейду написать, что все религиозные учения являются иллюзиями. Разговорный язык учит нас тому, что иллюзии утрачиваются, и это соответствует данному значению: утрачивать иллюзии – это не только избавляться от ошибок, это отказываться от некоторого числа надежд или ободряющих верований. Иллюзия – это надежда, которая верит в себя; разочарование – это утрата иллюзии, которая себя осознает; эти значения иллюзий совместимы, они дополняют и объясняют друг друга.

Понятия «истина» и «иллюзия», «реальность» и «иллюзия», на наш взгляд, являются взаимообъясняющими и взаимодополняющими. Истина – своеобразная обратная сторона иллюзии. Мы поддерживаем точку зрения о том, что только при сохранении истины в качестве высшей ценности возможно понимание сущности социальных иллюзий. Если предположить, что иллюзия – это верование, происходящее из человеческих желаний, то из этого следует, что все наши ценности могут быть или являются иллюзиями. Тогда что такое ценность? Ценность – это некое представление во что мы верим, что мы любим, а именно благо, красота, любовь, справедливость. Человек в жизни, как правило, не стремится к тому, чего он не желает, напротив, для человека вещь хороша тогда, когда он стремится к ней, ее жаждет и желает. Это и есть иллюзия. Можно ли сделать из ценности иллюзию, а из истины ценность, не сводя истину к рангу иллюзии? На наш взгляд, решение содержится в следующей фразе: истина является ценностью, и, как таковая, она иллюзорна; но она иллюзорна как ценность, а не как истина.

Мы согласны с мнением В. Х. Беленького о том, что иллюзии и заблуждения – во многом однотипные, действенные, взаимопревращаемые феномены, предметом которых является социальная действительность в целом или ее части [10, с. 113].

Иллюзии часто отождествляют с мифами, что, на наш взгляд, не верно. Миф – это «предание, символическое выражение некоторых событий, имевших место у определенных народов в определенное время, на заре их истории». Миф может являться основанием социальных иллюзий. Их своеобразной базой.

Что касается утопий, миражей и иллюзий, то сходство между ними глубоко относительно: утопия – образ идеального (страна, которой нет, – чаще идеал желаемого общества), «что обычно не присуще иллюзиям, мираж возникает независимо от воли людей, тогда как иллюзия есть плод человеческого сознания» [10, с. 113].

Если проанализировать основные результаты отечественной социологии после ее возрождения в 60-е гг. до конца 90-х гг., то можно без сомнения утверждать, что объектом всех заслуживающих внимания социальных исследований являлась социальная реальность во всем ее противоречивом развитии (В. Н. Иванов, Ю. Ф. Левада, А. Ослон, В. А. Ядов, и др.). Проблемы социальных иллюзий в научных трудах Ж. Т. Тощенко, С. В. Харченко понимаются как «подобие социальной действительности, создаваемой в воображении человека взамен подлинного знания предмета, явления, события и т.п.» [11, с. 108]. А. Ослон рассматривает иллюзию в контексте социальной реальности. Он считает, что освободиться от социальных иллюзий можно при помощи социологических опросов, способных правдиво и объективно охарактеризовать социальную реальность. По его мнению, «больше всего соци-

альных иллюзий возникает у тех, кому по необходимости приходится размышлять о структуре общества. К таковым относятся... политики, партийные деятели, а также их консультанты и т.д. Чаще всего... политики живут в иллюзорном мире, а поэтому, чтобы не оказаться в плену иллюзорных политических проектов, трезво смотреть на социальную реальность, нельзя игнорировать авторитетные опросы населения» [12, с. 5].

Все крупные работы и монографии российских социологов, выдержавшие испытание временем, были связаны с анализом социально-экономических, социально-политических и социально-культурных проблем. Реальность обретала облик в самых различных видах: анализа трудовых отношений на производстве, образа жизни, проблем города и деревни, дискуссионных вопросов семьи, образования, личности, религии и т.д. Все без исключения осуществленные исследования направлены на анализ социальных процессов и явлений, которые позволяют выявить состояние реально функционирующего общественного сознания и поведения людей. Реальное сознание, по мнению ученых, представляет собой сочетание рационального и эмоционального, переплетение мировоззренческих элементов, устоявшихся традиционных связей и привычек. Оно – продукт как индивидуального коллективного творчества, возникшего как реакция на непосредственное восприятие действительности, как отражение сложившихся условий существования, выражаясь в общественном мнении, умонастроениях людей. И наконец, реальное сознание отражает общественное противоречие, широкую гамму повседневных иллюзий, нередко очень близких по своей сути к обыденному сознанию.

По мнению Ф. Гарифиллина, все мы живем в мире иллюзий и манипуляций [13]. Именно это мир отличает нас от животных. Иллюзии – это искаженное восприятие объекта. В качестве объекта может выступать все возможное, начиная с мыслей человека и кончая историей человечества. Автор приводит также собственную классификацию иллюзий. Манипуляции являются сознательным процессом создания субъектом иллюзий о себе и окружающем мире, социуме. Таким образом, по мнению ученого, манипуляции являются производными от иллюзий и неотделимы от них. В работах А. В. Курпатова дается психотерапевтический анализ данного феномена и прежде всего таких человеческих иллюзий, как иллюзии опасности, страдания, счастья, взаимопонимания и любви [14, с. 231].

Социальные иллюзии – феномен неоднозначный. Большинство исследователей отводят иллюзиям негативную роль и считают, что они тормозят общественное, социальное развитие, мешают человеку добиться успеха. Мы же придерживаемся точки зрения о том, что иллюзия – это одна из важнейших жизненных ценностей человека, выражающая его устремления, чаяния. Социальные иллюзии способны не только тормозить развитие как личностное, так и социальное, но и свидетельствуют о человеческом потенциале, расширении границ возможного преодоления пределов нынешней ситуации, сотворении своего будущего.

Мы определяем иллюзию как ложное восприятие, как некое желание, осуществить которое пока что невозможно, как желание успеха и позитивного результата, как личностную позицию, аттитюд, как элемент жизненной структуры и состояние бытия.

Иллюзия во многом определяет поведение человека и его личность. Именно уровень воспринимаемой индивидом вероятности достижения той

или иной цели определяет эмоциональное состояние личности и ее поведенческие усилия.

Социальные иллюзии – это целенаправленное желание блага, успеха, которое во многом определяет эмоциональную составляющую, поведенческие усилия, силу воли и желания человека. Социальные иллюзии позволяют индивиду концентрировать свои желания, генерировать собственные планы и способы достижения цели.

Иллюзия есть внутренний ресурс человека. Она находится в центре его бытия, делает возможным его устремления. Это шаг к будущему, цели, к выходу из трудной ситуации.

Мы полагаем, что иллюзия – это нерастраченная активность человека, она утверждает бытие, придает ему смысл, отрицает абсурдность жизни, отвергает бесплодность и поражение.

Итак, социальная иллюзия – это одна из составляющих «множественности миров», посредством которой человек может познать окружающий мир, действительность и самого себя. Существующая реальность не может быть понята однозначно. Без плюрализма подобной «множественности» иллюзий личности и социума не может быть подлинной «встречи» с окружающим миром, социумом, познать который только рациональными способами невозможно.

Развитие социальных иллюзий осуществляется в контексте общего развития индивида в социуме, человек сам является предметом иллюзий, создает и разрушает их.

Движущей силой развития иллюзий выступает несоответствие между реальным и идеальным, между возможностями, желаниями и потребностями индивида, между тем, каков субъект и каким бы он хотел или должен стать, чего хочет или хотел бы добиться в жизни.

Возникновение социальных иллюзий, их разновидностей во многом зависит от того, что вкладывает человек в понятие «смысл жизни». Поиск «смыслов» происходит в диалектике наделения смыслом социума, окружающего мира и поиска собственного смысла. При этом в разных сферах общественной жизни человек осмысливает Бытие разными средствами: в искусстве – через образы, нравственные понятия, в науке – через систему понятий и приемы мышления.

Список литературы

1. Гудмен, Н. Способы создания миров / Н. Гудмен. – М., 2001.
2. Лебедев, М. В. Миротехнологии Гудмена / М. В. Лебедев // Гудмен Н. Способы создания миров. – М., 2001.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1986.
4. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохоров. – М., 1981.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. – М., 1983.
6. Кант, И. Антропология / И. Кант. – СПб., 1900.
7. Спиноза, Б. Избранное / Б. Спиноза. – Минск, 1999.
8. Лукреций, К. О природе вещей / К. Лукреций. – М., 1937.
9. Фрейд, З. Будущность одной иллюзии / З. Фрейд. – М.; Л., 1930.
10. Беленький, В. Х. Социальные иллюзии: опыт анализа / В. Х. Беленький // Социс. – 2001. – № 5.

11. **Тощенко, Ж. Т.** Социальное настроение / Ж. Т. Тощенко, С. В. Харченко. – М., 1996.
12. **Ослон, А.** Опрос как лекарство от социальных иллюзий / А. Ослон // Социальная реальность. – 2006. – № 10.
13. **Гарифиллин, Ф.** Иллюзионизм личности – философско-психологическая концепция / Ф. Гарифиллин. – Йошкар-Ола, 1997.
14. **Курпатов, А. В.** Самые дорогие иллюзии / А. В. Курпатов. – СПб., 2006.

Шукина Людмила Викторовна

кандидат философских наук, профессор,
кафедра философии для естественно-
научных и инженерных специальностей,
Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева
(г. Саранск)

Shukshina Ludmila Viktorovna

Candidate of Philosophy, professor,
sub-department of philosophy for majors
of natural sciences and engineering,
Mordovia State University
named after N. P. Ogarev (Saransk)

E-mail: Belyaevaya@mail.ru

УДК 101.1:316

Шукина, Л. В.

Социальные иллюзии как предмет философского анализа /
Л. В. Шукина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион.
Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 13–20.

**Л. П. КАРСАВИН: ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ТРАКТОВКИ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ**

Аннотация. Рассматриваются философско-теоретические основания концепции революции Л. П. Карсавина – видного русского философа и одного из теоретиков евразийского движения. Автор обосновывает положение о том, что взгляды многих русских философов конца XIX – начала XX в. на революцию уходили своими корнями в христианскую философию истории и антропологию. Л. П. Карсавин, отталкиваясь от общих положений христианской метафизики, развил оригинальное учение о симфонической личности, которое и стало основой его собственной метафизики революции.

Ключевые слова: принцип триединства, метафизика революции, симфоническая личность, евразийство, морфология революции, религиозно-культурное возрождение.

Abstract. In this article philosophical-theoretical basis of revolution concept of famous Russian philosopher and one of the theorists of Euroasian movement L. P. Karsavin is considered. The author makes clear that views on revolution of many Russian philosophers of the end of XIXth – the beginning of XXth century have their roots in christian philosophy of history and anthropology. Having based on general positions of christian metaphysics L. P. Karsavin developed his original «symphonic personality» teaching which became the foundation of his own metaphysics of revolution.

Keywords: the principle of triunity, the metaphysics of revolution, the symphonic personality, the Eurasianism, the morphology of revolution, the religious-cultural renaissance.

Тема «Л. П. Карсавин и революция» вызывала и вызывает неоднозначную реакцию. Так было в начале 20-х гг. XX в., так происходит и в наше время. Основные аргументы критиков философа сводятся к утверждению невозможности для человека, принадлежащего к образованнейшей части русского общества, признать и принять революцию с ее безграничным насилием, морем крови соотечественников, разрушением экономики, культуры, всех основ русской жизни, революцию, ставшую причиной трагедии для многомиллионного населения России. Все это действительно было. Но, тем не менее, позиция Л. П. Карсавина нуждается в прояснении, причем в прояснении в контексте солидной традиции метафизики революции, существовавшей в России, по крайней мере, с последней трети XIX в., а также в контексте собственной идейной эволюции знаменитого историка и философа.

В осмыслении проблематики революции в русской религиозно-философской мысли первой половины XX столетия можно выделить три основных уровня анализа: религиозно-метафизический, философско-исторический и конкретно-социологический. Первый связан с рассмотрением сущности революции как формы радикального преобразования мира в ее космологических и онтологических основаниях. Вторым предполагал рассмотрение проблемы революции в рамках всемирной и отечественной истории. Здесь анали-

зировались причины социальных революций, наиболее существенные элементы ее механизма. Применительно к истории России наибольшее внимание привлекал вопрос о судьбах страны в пореволюционный период. На конкретно-социологическом уровне исследовались социально-политические аспекты революционных событий в России в 1905–1907 гг., а также в феврале и октябре 1917 г., процессы, происходившие в стране после победы большевиков.

Все три уровня анализа явно или неявно присутствовали, хотя и в разной степени выражения, в большинстве публикаций русских религиозных мыслителей, в которых поднималась тема революции. Все три чрезвычайно важны для понимания сущности и специфики религиозно-философского истолкования революции. Но определяющее значение все же имеет подход, условно обозначенный выше как религиозно-метафизический.

Толкование революции как глубокого качественного изменения в политической и экономической сферах восходит к изначальным и куда более радикальным религиозно-метафизическим построениям, подчеркивающим пропасть между Богом и миром. «Все малые революции – научная и художественная, социальная и религиозная – представляют собой разные формы и уровни отражения единой, великой Революции, которая есть Бог», – пишет А. И. Болдырев в статье «Христианство как абсолютная революция», опубликованной в первом выпуске «Философской газеты» за 2000 г. [1].

Взгляды многих русских философов конца XIX – начала XX в. на революцию уходили своими корнями в христианскую философию истории и антропологию. Религиозно-философское видение проблемы революции связано с фундаментальной для христианства задачей преодоления земного зла. А это достижимо лишь в абсолютной революции, преимущественно внутренней, внесословной и внеклассовой. Ее результат – событие космического масштаба. Это – революция праведников, пророков, святых. Ее оплот – Церковь. Это – не дело человеческое. Это – деяние Божие. Это бунт одиночек – героев, гениев и святых, – которые могут опереться лишь на соборность [1].

Центральным методологическим основанием трактовки революции выступает идея преобразования мира через внутренние духовные процессы, включая мистическую любовь, творческий порыв, искусство и т.п. Эта идея не раз высказывалась и обосновывалась в истории русской мысли. Эта тема всегда была характерной для русской духовной традиции. Она стояла в центре религиозно-философских учений Вл. Соловьева, С. Булгакова, Н. Бердяева, Д. Мережковского, С. Франка, П. Флоренского, Г. Федотова и других представителей русской религиозной философии конца XIX – начала XX в. Согласно этим учениям, смысл и назначение мирового бытия представлялись как процесс соединения мира и Бога, что предполагало преобразование мирового бытия, вхождение его в бытие божественное. В преодолении несовершенства эмпирического бытия через устранение состояния распада, восстановление утраченной целостности и совершенства русские философы видели смысл и назначение истории человечества.

Эти вопросы находились в центре русской религиозно-философской мысли, прежде всего – метафизики всеединства. Задача эта была определяющей и для других течений русской религиозной философии.

Метафизика революции Л. П. Карсавина развивалась в русле указанных основополагающих идей. Уже вскоре после революционных событий 1917 г. Карсавин пишет ряд историософских работ, осмысливающих революцион-

ный опыт России, ее значение и миссию в мировой истории («Жозеф де Местр», 1919–1922; «Восток, Запад и русская идея», 1922; «Философия истории», 1923). С началом участия в евразийском движении выходят в свет «Феноменология революции» (1927), «Евразийство. Опыт систематического изложения» (1926), где освещена Л. П. Карсавиным проблематика революции, «Без догмата» (1926). Переход евразийства из идейного течения в «социальное дело», в движение требует приложения имеющихся метафизических и историософских положений Карсавина к реальной ситуации, их политизации, т.е. превращения в идеологию, что он и осуществляет почти в каждом номере еженедельной газеты «Евразия», выходявшей с ноября 1928 г. по февраль 1929 г. («О смысле революции», 1928; «Три подхода», 1928), в статье «Erwägungen über russische Revolution» (1929), опубликованной в первом номере журнала «Russische Gedanken».

Поиски религиозного смысла революции начались еще в работах «Восток, Запад и русская идея» и очерке «Жозеф де Местр».

Философско-теоретической основой этих поисков стал принцип всеединства, в наиболее полном виде развитый В. С. Соловьевым. У Карсавина он дополняется принципом триединства, выражающим основные традиции процессов становления и развития: первоединство – саморазъединение – самовоссоединение. Принцип триединства дал возможность придать картине бытия динамический характер и сделал метафизику Карсавина чрезвычайно приспособленной для анализа исторического процесса [2, с. 83–88; 3, с. 366–405].

Наряду с принципом триединства, конституирующим начало карсавинской онтологии, является утверждение личностного характера бытия, вылившееся, в конечном счете, в концепцию бытия как иерархии «симфонических личностей». Всевозможные совокупности людей – народ, нации, классы и др. – рассматриваются в качестве самостоятельных «соборных» личностей, выступающих как «высшие личности» по отношению к включенным в них совокупностям низшего порядка, своим «моментам», «индивидуациям», в которых они «стяженно» присутствуют. «Высшая личность, – писал Л. П. Карсавин, – есть всеединство индивидуализирующих ее низших личностей. И она сама, и все они суть личности, обладают формой личности в силу акта Абсолютного, которое есть Абсолютная личность. В этом смысле все индивидуализирующие высшую личность низшие личности конституируются не ею, а Абсолютным» [4, с. 103].

Изучение исторического процесса для Карсавина – это в первую очередь анализ всеединой личности – народа, выявление его «качествований», в которых личность актуализирует себя. В нарисованной Карсавиным иерархии симфонических личностей учение о симфонической личности впервые развивается мыслителем в работе «Церковь, личность и государство» (1927): человек занимает самое последнее место, и роль его сводится к тому, чтобы лучше выразить в себе, своей жизни все личности более высокого порядка.

В 20-е гг. идеи Карсавина, на которых в значительной мере было построено здание евразийства, подвергаются критике в среде русской послеоктябрьской эмиграции. Многих настораживало вытекавшее из общих принципов мировоззрения Карсавина умаление самостоятельности и самоценности индивидуальной человеческой личности, в этом виделось ограничение ее свободы. «Такого типа мышление, – писал Бердяев, – будет более базироваться на категории необходимости, чем на категории свободы, будет подчи-

нять личность коллективу и не очень будет склонно вводить монумент нравственной оценки в политику» [5, с. 142]. Несколько позже тот же Бердяев оценивал концепцию симфонической личности еще более резко: «Учение о симфонической личности означает метафизическое обоснование рабства человека» [6, с. 30].

Все же следует признать эти оценки не вполне справедливыми. Сам Карсавин подчеркивал, что эмпирическое развитие человечества не теряет своего смысла во всеединстве, моментом которого оно является. «Мне кажется, – писал он, – что на почве развитых (в «Философии истории» – В. К.) соображений эмпирическая ценность эмпирической истории обоснована несравнимо больше и лучше, чем на почве самых воодушевленных декламаций о свободе и творчестве человека. Именно с нашей точки зрения исторический процесс есть процесс Богочеловеческий. И утверждение всевременности... никоим образом не противоречит свободе человечества и человека. Напротив, только это утверждение и способно обосновать свободу» [4, с. 335].

Метафизика и философия истории Карсавина непосредственным образом сказывались на трактовке революции.

Революция для него – это некоторое состояние или качественное изменение симфонической нации-личности, в ней проявляется таинственная стихия жизни. Она одновременно и опасная болезнь симфонической личности, которая приводит ее к смерти, и явление народное, творческое. Революция – смерть симфонической личности. Но в смерти старой личности рождается новая индивидуация высшей личности [7, с. 68].

На основе тезиса о единстве симфонической личности Карсавин делает вывод о том, что все «однородные» состояния ее не что иное, как разбедненные в пространстве и времени проявления одного состояния. Иначе говоря, в любом конкретном проявлении революция обнаруживает в себе революцию как таковую, и мы, изучая, например, французскую революцию, изучаем тем самым любую революцию. Как полагал Карсавин, именно наличие общего и закономерного в революциях и позволяет подвергнуть их научному изучению.

В очерке о Жозефе де Местре он находит рассуждения французского мыслителя о французской революции, применимые и к революции русской [8, с. 93–118].

Выводы, к которым мыслитель пришел в указанной работе, следующие. Во-первых, революция – определенное качественное изменение нации-личности. Это явление народное. Он вполне согласен с Ж. де Местром, что не люди руководят революцией, а революция пользуется людьми в своих собственных целях. Во-вторых, это качественное творческое. В-третьих, деятелями исторического процесса (революционного) являются коллективные личности. В-четвертых, деятели революции – лишь пешки в исторической стихии. В революции проявляется стихия жизни, в ней творится не то, что замыслили ее лидеры. И, наконец, в-пятых, идеал социальной жизни следует искать не в прошлом, а в будущем.

В своем учении о революции Карсавин предлагал совершенно новый подход к пониманию причин и природы революции. Этот подход разделяли и его коллеги по евразийскому движению. Взгляды Карсавина на революцию получили отражение в программных документах евразийского движения. Евразийцы сознательно отделяли себя от других направлений русской эмиг-

рации, подходы и средства которых к преодолению революции казались им недостаточными. Рассматривая историю страны в аспекте ее будущего социально-политического устройства, евразийцы отвергали как демократическую республику западного образца, так и реставрацию монархического режима, не устраивало их и возвращение к конституционной монархии образца 1905–1917 гг.

Русская революция рассматривалась ими как результат тяжелой внутренней болезни, которая может быть вылечена не через лечение симптомов болезни, внешних ее проявлений, а через познание и понимание глубочайших ее причин. Что касается внешних событий революции, то они казались легко объяснимыми. Важнее предсказать ее дальнейший путь на основе обнаружившихся закономерностей революционного процесса. Рассматривая революцию как коренной поворот в исторических судьбах страны, один из лидеров движения П. Н. Савицкий утверждал, что главной задачей является осмысление и осознание совершившегося и совершающегося выхода России из рамок современной европейской культуры, истолкование его с точки зрения философии, для которой «зарождение, развитие, умирание культур суть внятные, непреложные акты» [9, с. 10].

Революция для Л. П. Карсавина и евразийцев являлась ничем иным, как здоровой реакцией России на европеизацию и разрушение европейской культуры, которая в России приняла особенно острые формы. Однако уяснение ее подлинного смысла, главной идеи – дело не простое.

Трудность, считал Л. П. Карсавин, состояла в том, что ни те, кто являлся непосредственным участником и творцом революции, ни те, кто не хотел в ней участвовать, не в состоянии глубоко понять революцию. Первые – потому что им не до осмысления, а вторые в силу психологических причин не способны дать объективный анализ явления. Поэтому долг находящихся на периферии событий – всесторонне проанализировать феномен революции.

Во всякой революции Карсавин различал формальную сторону, во всех революциях одинаковую, и реальное содержание и задание, идею данной революции.

С формальной стороны, каждая революция проходит в своем развитии несколько фаз. Первая фаза связана с вырождением и гибелью старого «правлящего слоя», саморазложением «правлящего слоя». На данном этапе происходит утрата задач и потребностей государства, теряется пафос государственности. Данные процессы находят свое выражение в борьбе интеллигенции с правительством.

Но разложения старого правящего слоя еще недостаточно для начала революции. Необходимо и наличие здорового субъекта государственности, народа, который осознает значение государственности. Через разрушение старого государственного устройства этот народ выступает на свою защиту, а евразийцы объясняли связь каждой революции с войной [7, с. 42–46].

На второй фазе воцаряется анархия, все становится неопределенным, инстинктивное вытесняет сознательное, гибнут старые формы государственности. Одновременно осуществляются поиски нового правящего слоя, новой власти, болезненное и медленное их рождение. Характерным для революционной анархии Л. П. Карсавин считал не то, что никто не признает никакой власти, а то, что каждый сам себя считает такой властью [7, с. 48–50]. Возникновение партии с жесткой дисциплиной, воссоздание государственного

аппарата – единственно возможный путь перехода от революционной анархии к новой государственности.

С появлением новой государственности революция вступает в третью фазу. Государственность, утратив исторически религиозную санкцию проявляется в виде грубой силы, снова разделяя народ на «управляемых» и «управляющих». В качестве переходного возникает революционный правящий слой. В конце этой фазы исчезает революционная идеология, освобождается место для новой, жизнеспособной государственности [7, с. 51–54]. А революционный «правлящий слой», выполнив свою миссию, т.е. закрепив отрицание старого «правлящего слоя» и сделав восстановление его невозможным, уходит с исторической арены. Так революция переходит в четвертую фазу, где утверждается власть, лишенная всяких идеологических аксессуаров. Руководители новой формации уже не имеют напряженной воли к власти. Они действуют, опираясь на окрепший государственный аппарат, начинающую разлагаться партию и, по инерции, на революционные традиции. Правящая элита живет, заботясь преимущественно только о себе, и лишь в целях самосохранения занимается решением неотложных государственных задач. Идет «серая» работа при полном равнодушии масс к политике [7, с. 61].

В пятой, и заключительной, фазе, революции народ находит свое настоящее правительство, консолидирующее правящий слой. Это правительство в тесной связи с правящим слоем призвано покончить с остатками революционного доктринерства, осмыслить новую государственность и свое появление во главе ее при помощи нового комплекса идей, который не создается революцией, а коренится в глубине народного духа. Революция может лишь способствовать их обнаружению. Новая национально-государственная идеология возобновляет связь с прошлым и возвращает народ на его историческую дорогу, с которой тот сошел в эпоху революции и даже до нее [7, с. 64].

Такова морфология революционного процесса, предложенная одним из ведущих теоретиков евразийства – Л. П. Карсавиным. Как уже отмечалось, это внешнее описание революции опиралось на определенную систему философских взглядов.

Л. П. Карсавин, как известно, весьма критически относился к методологии исследования общества, ставившей во главу угла материальную сторону жизни. Однако делал при этом оговорку, что в силу единства исторического бытия познавать его можно по любому проявлению, в том числе и по характеру организации экономической жизни. И все же главный недостаток исторического материализма философ усматривал в том, что тот, считая первоосновой бытия экономические отношения, разъединяет симфоническую личность на телоподобные системы и тем самым отрицает ее как личность. Для Карсавина теория классового строения общества и признание классовой борьбы основным содержанием истории – это отражение факта разложения современного западного общества, исчезновение в капиталистической цивилизации личного начала.

Основной порок материалистической методологии Карсавин видел в гипостазировании отдельных качествований как индивидуальной, так и симфонической личности, в одностороннем подходе к ее изучению. Между тем в эмпирии симфоническая личность, по Карсавину, выражает себя в разных качествах с неодинаковой полнотой, в зависимости от конкретных условий: иногда преимущественно политически, иногда экономически, религиозно-

но и т.д. Поэтому, отрицая абсолютизацию тех или иных сторон, проявлений симфонической личности, философ считает методологически важным исходить из наиболее показательного качества в данный момент развития. Для периода революции наиболее показательным качеством является качество политическое.

В эмпирической действительности неизбежны неполнота соборности, ограниченность личности и ее свободы. Эмпирически неизбежны пассивность и угнетаемость одних, насилие и принуждение со стороны других. «Воля к самоутверждению за счет других, т.е. уничтожение других, поглощение их в себе, несовершенно выражает онтологическое стремление всякой индивидуальности быть всем» [4, с. 129]. Интересно его замечание о рабочем классе: «Здоровый инстинкт к расширению качества за пределы своей органической функции, т.е. к воспроизведению в себе, в своей специфичности высшей всеединой личности, претерпевает существенное искажение. Он становится инстинктом разрушительным, выражающимся в желании поставить себя в эмпирической данности этого момента на место других «классов», а их уничтожить или поработить» [4, с. 156]. Это, по мнению философа, может привести «к физическому истреблению носителей культуры и к утрате себя во внешнем усвоении ее жалких остатков» [4, с. 156]. Теория классового строения и классовой борьбы указывает на действительную умаленность общества, на утрату им своей надорганичности и действительности, ниспадение коллективных индивидуальностей к роли органов. А это уже признак возможного конца культуры.

В эмпирии носителем сознания и воли симфонической личности является «правлящий слой», который выражает их не вполне совершенно, о чем свидетельствует противопоставленность правящего слоя остальному обществу. Ограниченно понимаемую волю правящий слой осуществляет путем принуждения, что приводит к напряженности между управляющими и управляемыми, нередко выливающейся в конфликты. Из правящего слоя органически вырастает правительство, эмпирически выражающее реальное единство симфонической личности. Рано или поздно правящий слой отрывается от народа и замыкается в себе, теряет органические связи с народом, перестает его понимать, денационализируется и вырождается. В силу каких причин происходит саморазложение правящего слоя, Карсавин не поясняет. И это не случайно. Карсавин вообще отрицал возможность причинного объяснения истории, считал неприменимым понятие причинности к непрерывным процессам. Изложенные выше взгляды Л. П. Карсавина на исторический процесс, его концепция общества как симфонической личности прямо связаны с интерпретацией революции. Революция представляет собой, с точки зрения философа, длительный процесс «вырождения правящего слоя, уничтожения его национальной государственной стихией и создания нового правящего слоя» [7, с. 41]. Революция – факт политической истории, но, будучи явлением политическим, она захватывает все сферы общественной жизни, обостряя и социально-экономические конфликты. Возрождение симфонической личности предполагает рождение нового правящего слоя, нового правительства, т.е. возникновение нового государственного бытия симфонической личности. Возрождение это возможно лишь при опоре на абсолютно значимые идеи, искать которые нужно в историческом прошлом.

Теория революции Карсавина была положена в основу платформы евразийского движения и применена к анализу революционных событий в России. Это особенно наглядно проявилось в одном из программных документов евразийского движения, ряд формулировок которого явно принадлежал руке Карсавина. «Революция, – говорилось в нем, – это гибель старой России как особой симфонической личности, индивидуировавшей русско-евразийскую культуру, и смерть ее в муках рождения России новой, новой индивидуации Евразии... Гибель старой России точнее определима как отрыв правящего слоя от народа и саморазложение этого слоя, жизненная часть которого, впрочем, впитана новым правящим слоем» [10, с. 46–47].

Оценивая революцию как реакцию на острейший кризис европеизированной культуры, Л. П. Карсавин и его единомышленники-евразийцы видели в ней исходный пункт для создания в России своего собственного культурного мира, который будет отличаться как от европейского, так и от азиатского и не будет при этом механическим смешением этих культур. Речь шла о построении принципиально новой культуры – евразийской, основанной на специфических географических, исторических, экономических и духовных реалиях евразийского континента. В этой связи революция 1917 г. интересовала евразийцев прежде всего не как социально-политическое событие, а явление «национально-метафизическое», духовное, «стихийный сдвиг основных форм бытия» [11, с. 109].

Нужно сказать, что для евразийства было весьма характерно противопоставление внешнего и внутреннего слоев событий. Они постоянно подчеркивали двойственный характер революции, говорили, вслед за Ж. де Местром, о несовпадении в ней замыслов и результатов, лозунгов и подлинного смысла событий. И если внешняя, социально-политическая и экономическая, сторона революции представлялась им вполне объяснимой при помощи рационалистической методологии, то к внутренней, глубинной стороне революции, национально-метафизическому ее содержанию, имеющему стихийную природу, традиционные методы познания и объяснения казались евразийцам неприменимыми. Понимание стихийной сущности революции возможно лишь путем проникновения в ее «психическую природу», совокупность окружающего ее «психического пафоса». «Углубляясь только в эту сферу непосредственного познания жизни, – писал П. П. Сувчинский, – можно открыть и утвердить свою истину жизни, истину данной эпохи, истину данных поколений...» [11, с. 103]. Эта установка вполне согласовывалась с развиваемым Л. П. Карсавиным пониманием истории как социально-психического развития человечества. Утверждение объективно-стихийного характера революции послужило фундаментом для критики широко распространенных на Западе, в том числе и в кругах русской эмиграции, субъективистских трактовок революции как «заговора», сознательно-волевых действий определенных социальных групп. Для Л. П. Карсавина большевизм – это лишь «индивидуализация некоторых стихийных стремлений русского народа» [4, с. 310], в числе которых наибольшее значение имели «жажда социального переустройства», инстинкт государственности, великодержавия и т.д. Именно в силу этих обстоятельств власть большевиков оказалась приемлемой для русского народа. «Мы не утверждаем, – писал Л. П. Карсавин, – что большевики идеальная власть, даже что они просто хорошая власть. Но мы допускаем, что они власть наилучшая из всех ныне в России возможных» [4, с. 307].

Выделение стихийного начала революционного процесса, впрочем, не означало полного игнорирования евразийцами начала сознательного и волевого. Но оно относилось теоретиками движения лишь к одному из факторов целостного исторического развития, управляемого законом «гетерономии целей» [12, с. 237–238]. Интересно, что при этом они отмежевывались и от теории факторов, считая ее проявлением эклектизма и претендуя на создание особого историософского синтеза, способного адекватно отразить симфоническую культурную личность как живое, органическое единство многообразия.

Начало революционной эпохи в России Л. П. Карсавин и другие евразийцы относили ко времени петровских преобразований, которые положили начало противоборству двух линий русского духовного развития: русского религиозного творчества (в XIX в. в литературе и философии представлена именами Гоголя, славянофилов, Достоевского, Вл. Соловьева, в художественной культуре – Ал. Ивановым, М. Врубелем) и просветительской линии, ориентированной на Запад и получившей завершение в большевизме.

Революция 1917 г. явилась кульминационным пунктом окончательной европеизации России и в то же время началом ее *выхода* из-под влияния европейского культурного мира. И если в первое время, считал Г. В. Флоровский, она была воспринята лишь как правительственный переворот, смена власти, то затем пришло осознание ее в качестве глубокого «культурно-бытового потрясения» [12, с. 232, 235]. Поэтому Л. П. Карсавин и евразийцы ставили перед собой задачу помочь эмиграции осознать историческую необходимость революции как свершившегося факта; разгадать ту надындивидуальную ритмику жизни, которая привела к ней.

Внешнее проявление революции – постепенное разложение, денационализация правящего слоя России под воздействием западного просветительского рационализма, что привело к отрыву этого слоя от народных масс. Стремление силой европеизировать страну неизбежно должно было окончиться катастрофой. К числу позитивных результатов Октябрьской революции они относили освобождение страны от сложившихся международных связей. Но еще более важным евразийцам представлялось то, что **большевики, укрепив разваливавшуюся русскую государственность, тем самым способствовали приближению решения национальных исторических задач** [13, с. 36]. В этой связи они осуждали ту часть русской эмиграции, которая не хотела признать Октябрьскую революцию в качестве исторического факта и пыталась любыми средствами ее преодолеть.

Особенно это касалось попыток использовать иностранную военную интервенцию. Евразийцы категорически отвергали такой путь, справедливо видя в нем возможность утраты самостоятельности страны. Для евразийцев такого рода позиции представлялись следствием крайне узкого понимания смысла революции лишь как революции социальной, результата саморазвития капиталистического общества. При таком понимании смысл борьбы сводился к внешнему устранению советской власти. Между тем русская революция для евразийцев была не просто социально-экономическим явлением, вырастающим на базе капиталистического развития. Это была **именно русская революция**, которая не могла произойти в европейских условиях. И потому понять ее подлинный смысл, найти пути преодоления ее негативных последствий можно только, досконально зная исторические условия.

Евразийцы выделяли два плана, в которых была подготовлена и осуществлена революция: социально-политический и религиозно-культурный. «Революция, – писал все тот же П. П. Сувчинский, – раскрыла всю ненависть и невозможность приспособления русских народных масс к целому ряду фактов и явлений дореволюционной культуры, и воспринял народ так легко и стихийно лозунг классовой борьбы именно потому, что почувствовал в нем не один только случай посчитаться с имущественно наделенными, но и возможность избавиться от господства над собой чужеродной культуры» [14, с. 31].

Следствием евразийского анализа русской революции был вывод о том, что жизнеспособное русское возрождение может быть достигнуто только путем возвращения к подлинно русским духовным истокам. А отсюда, проблема преодоления большевизма – это не проблема его внешнего устранения, а проблема мировоззренческая, проблема устранения его духовных корней. «В области культуры, в области духа лежат корни и истоки русской революции, и из этой области только может прийти ее подлинное преодоление» [12, с. 291]. Положение это не было новым для российской революциологии. Истоки его – в философско-исторической концепции «Вех». Евразийцы, пожалуй, только усилили славянофильские мотивы объяснения русской истории.

Необходимо отметить, что евразийская методология философско-исторического анализа, в значительной степени построенная на идеях Л. П. Карсавина, была довольно противоречивой. С одной стороны, как уже отмечалось, отвергалась возможность причинного объяснения исторических явлений, подчеркивалась мысль об истории как «творческой импровизации», с другой – нередко демонстрировался жесткий детерминизм, исключавший какую-либо вариантность событий. Вся российская история XVIII–XIX вв. рассматривалась как подготовка революции 1917 г. в качестве исходного пункта для построения евразийского государства. Выше было показано, что евразийская оценка Октябрьской революции заметно отличалась от позиции той части эмиграции, которая стояла на реставраторских позициях, признанием стихийно-объективного характера революционного процесса в России. Революция – это глубинный переворот, катастрофа, с которой необходимо смириться.

Единственно верный выход из создавшегося положения – точнее определить смысл и историческое значение революционных событий и сделать их основой для нового исторического синтеза, который бы «преодолевал голую противоположность самоутверждающейся и самодержавной личности и объективную закономерность мирового бытия, который бы совместил правду радикального индивидуализма с правдой космического логизма...» [12, с. 264, 271].

Итак, *основной смысл русской революции и ее кульминационного пункта – Октября 1917 г. виделся Л. П. Карсавину не только в коренном изменении социально-политической структуры общества, но главным образом в создании предпосылок для формирования нового типа культуры и нового типа государственности через всенародное религиозно-культурное возрождение*. Этот результат революции если и не оправдывал в глазах сторонников евразийского движения ее неприятные стороны, проявления жестокости и бесчеловечности, то во всяком случае способствовал переносу нравственной оценки революционных событий совершенно в другую плоскость. Признание объективно необходимого характера революции и ее результатов Л. П. Карсавин и евразийцы пытались отделить от вопроса об оценке нравственной необходимости.

Революция как исторический факт и как нравственная ценность – для них два совершенно различных объекта. Искусственное разделение объективно-научного и аксиологического аспектов социального познания – это одна из особенностей евразийской методологии, отличавшая ее от других направлений эмигрантской общественной мысли.

В послереволюционной России идеологи евразийства хотели видеть начало движения к такому социальному действию, которое должно было стать основой для «русского Ренессанса 20-х гг.» [15, с. 141].

Позиция евразийцев, вылившаяся в принятие революции как события, имеющего объективное основание независимо от мотивов, выглядела гораздо реалистичнее, чем установки реставраторского крыла, обнаружившего, говоря словами Н. Бердяева, нечувствительность к истории. Позитивное значение теории и практики большевизма идеологи евразийства видели в том, что, подготовив и осуществив революцию, он устранил антинациональный правящий слой и разбудил национальные силы широких масс. В новом, пореволюционном поколении евразийцы видели будущее национальной России. Отсюда вытекало и их отношение к Советскому Союзу: евразийцы призывали не разрушить возникшие после революции государственные формы, а использовать их в качестве исходного момента для строительства будущей России-Евразии.

Размышляя о смысле русской революции, Л. П. Карсавин и его коллеги по евразийскому движению отказывали в возможности его разгадки как западному марксизму, так и русскому коммунизму, претендуя на создание собственной концепции, которая, не являясь материалистической, но и не отвергая материальные факторы общественной жизни, даст монистическую картину исторического процесса [16, с. 288]. И если марксизм выполнил историческую миссию отрицания капитализма, то евразийству предназначалась роль отрицания коммунизма как системы ценностей, сохранившей, на их взгляд, многое из капиталистической эпохи. Большевизм для них – всего лишь промежуточная стадия на пути освобождения российско-евразийского мира от западного влияния. Обосновывая ведущую роль будущей России в создании новой культуры, евразийцы отталкивались от глубоких изменений в структуре русского общества в результате революционных событий, изменений, которые вызвали к активной созидательной деятельности свежие силы русского общества.

Проблема революции, разработка которой составляет заслугу Л. П. Карсавина, стала как бы центром евразийского учения, разделяющим его на две части. В первой части осмысливался дооктябрьский период истории России, вторая была посвящена созданию проекта нового общественного устройства России-Евразии. Решение последней задачи увязывалось с анализом практики первых лет послеоктябрьского развития страны, «господства большевизма», если использовать терминологию евразийцев. Речь шла о первых двух десятилетиях Советской власти. Оценка результатов социально-экономического и политического развития страны в этот период была неоднозначной. С одной стороны, положительный отклик евразийцев вызывала внешняя политика страны, направленная на установление добрососедских отношений со странами Востока, естественно связанными с Россией. Во внутренней политике благоприятное впечатление произвело провозглашение всех народов, населяющих Евразию, «народами СССР», что расценивалось

как признак отказа от русификации населения [5, с. 47; 17, с. 166]. С другой стороны, евразийцев не устраивало продолжение курса на европеизацию, сильнее всего проявлявшееся в претворении в жизнь социалистических идеалов, заимствованных на Западе.

Несмотря на новые возможности, открывшиеся перед Россией после Октября 1917 г., Советский Союз для евразийцев был не более чем «юридическим фасадом Евразии» [17, с. 172], скрывавшим в себе значительные противоречия. Задача России – показать, наконец, свою собственную природу и вернуться к исполнению своего собственного исторического предназначения, создать свою собственную русско-евразийскую культуру, коренным образом отличную от европейской. Зачатки такого сознания теоретики движения усматривали в советской политике и ставили перед собой задачу помочь им полностью проявиться.

Л. П. Карсавин, таким образом, предложил оригинальную трактовку революции. Противопоставил ее тем, кто замкнулся на непризнании, кто пытался видеть причины в накопленных грехах, искал виновников в народе, интеллигенции, коварстве большевиков, кознях других государств и т.д. Его концепция – органическое следствие метафизических позиций, учения о личности. Он был настоящим русским гуманистом, патриотом, мечтавшим о всеедином человечестве, сохранившем национально-индивидуальные черты, о достойном будущем России и ее народа.

Список литературы

1. **Болдырев, А. И.** Христианство как Абсолютная революция / А. И. Болдырев // <http://www.metakultura.ru/vgora/filosof/Bold.htm>; <http://www.phg.ru/issue1/fg-1.html>
2. **Хоружий, С. С.** Карсавин и де Местр / С. С. Хоружий // Вопросы философии. – 1989. – № 3.
3. **Wetter, J.** Karsavins Ontologie der Dreienheit. Die Struktur des kreaturlichen Seins als Abbild der gottlichen Dreifaltigkeit / J. Wetter // *Orientalia Christiana Periodica*. – 1943. – V. IX. – № 3–4.
4. **Карсавин, Л. П.** Философия истории / Л. П. Карсавин. – СПб. : АО Комплект, 1993.
5. **Бердяев, Н.** Утопический этатизм евразийцев / Н. Бердяев // Путь. Орган русской религиозной мысли / под ред. Н. А. Бердяева. – Париж, 1927. – № 8.
6. **Бердяев, Н.** О рабстве и свободе человека (Опыт персоналистической философии) / Н. Бердяев. – Париж : YMCA-press, 1939.
7. **Карсавин, Л. П.** Феноменология революции / Л. П. Карсавин // Евразийский временник. – Париж : Евразийское книгоиздательство, 1927. – Кн. 5.
8. **Карсавин, Л. П.** Жозеф де Местр / Л. П. Карсавин // Вопросы философии. – 1989. – № 3.
9. **Савицкий, П. Н.** Два мира / П. Н. Савицкий // На путях. Утверждение евразийцев. – М. ; Берлин : Геликон, 1922. – Кн. 2.
10. **Евразийство** // Опыт систематического изложения. – Берлин : Евразийское кн-во, 1926.
11. **Сувчинский, П. П.** Вечный устой / П. П. Сувчинский // На путях. Утверждение евразийцев. – М. ; Берлин : Геликон, 1922. – Кн. 2.
12. **Флоровский, Г. В.** О патриотизме праведном и греховном / Г. В. Флоровский // На путях. Утверждение евразийцев. – М. ; Берлин : Геликон, 1922. – Кн. 2.
13. **Сувчинский, П. П.** К преодолению революции / П. П. Сувчинский // Евразийский временник. – М. ; Берлин : Геликон, 1923. – Кн. 3.

14. **Сувчинский, П. П.** Идеи и методы / П. П. Сувчинский // Евразийский временник. – М. ; Берлин : Геликон, 1924. – Кн. 4.
15. **Сувчинский, П. П.** Два ренессанса 1900-е и 1920-е годы / П. П. Сувчинский // Версты. – Париж, 1926. – № 1.
16. **Karsavin, L. P.** Erwagungen uber die russische Revolution / L. P. Karsavin // Der russische Gedanke / International Zeitschrift fur russische Philosophie, Literaturgeschichte und Kultur. Hrsg. von B. Jakovenko. – Bonn, 1929/1930. – № 1.
17. **Вернадский, Г. В.** Опыт истории Евразии с половины VI века до настоящего времени / Г. В. Вернадский. – Берлин : Евразийское книгоиздательство, 1924.
18. **И. Р.** Наследие Чингис-Хана. Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока. – Берлин : Евразийское книгоиздательство, 1925.

Кошарный Валерий Павлович

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

Kosharniy Valery Pavlovich

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

УДК 1(091)

Кошарный, В. П.

Л. П. Карсавин: историко-философские предпосылки и метафизические основания трактовки русской революции / В. П. Кошарный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 21–33.

ОНТОЛОГИЯ «СМЫСЛА ЖИЗНИ» В РАКУРСЕ КОНКРЕТНО-ВСЕОБЩЕГО ФИЛОСОФСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. Анализируются три современных подхода к трактовке смысла человеческого существования: феноменологический, онтологический, постмодернистский. Преимущественное внимание уделяется онтологии «смысла жизни», в рамках которой «смысл» рассматривается через призму концепций материи, развития, сознания. В работе применяются конкретно-всеобщая диалектика и логика, позволяющие выявить новые аспекты онтологии «смысла жизни».

Ключевые слова: смысл жизни, онтология, феноменология, материя, развитие, сознание, сущность человека, объективность.

Abstract. In the article three modern approaches to the human existence interpretation are analyzed, the ontological, the phenomenological and the postmodernistic ones namely. With the consideration of the ontology of human life essence what is chiefly in the centre of attention, the notion of essence itself is estimated within the conceptions of matter, development, consciousness. The concrete-universal dialectics and logic method used in the work permit the new aspects of the ontology of human life essence to be sorted out.

Keywords: human life essence, ontology, phenomenology, matter, development, consciousness, human's essence, objectivity

Актуальность проблематики «смысла жизни» в условиях тотального кризиса мировой цивилизации, находящего свое специфическое преломление в современной российской действительности, не вызывает сомнений. Вместе с тем в современной философии обнаруживается несколько разнонаправленных, но далеко не равноправных и не равноценных по своему содержанию, подходов к выявлению смысла человеческого существования («смысловых парадигм»):

- 1) феноменология смысла человеческого существования;
- 2) смысловая «нигитология» (= философский постмодернизм);
- 3) онтология смысла человеческого существования.

Та пропасть, которая пролегает сегодня между первыми двумя и последней парадигмой есть, с нашей точки зрения, пропасть между «философией-как-литературой» и «философией-как-наукой»; между фривольностью и серьезностью в философии, по Д. Деннету [1, с. 95]. Сложившаяся ситуация, однако, далеко не безобидна в контексте «агонии самой реальности» (Ж. Бодрийяр), «столкновения цивилизаций» (С. Хантингтон), кризиса планетарных масштабов, того, что И. Валлерстайн точно определил как столкновение/противостояние современностей: ложной, иллюзорной современности и «подлинной современности освобождения» [2, с. 186].

«Феноменология смысла» соотносится преимущественно с «философским субъективизмом» в его неклассическом варианте (феноменология, неокантианство, философия жизни, экзистенциализм), восстанавливающим и реинтегрирующим основные концепты средневекового и нововременного (прежде всего философии И. Канта) смысловых типов. Ее отличительными чертами выступают: наивные попытки понять «смысл» «из него самого», т.е. на

основе комплекса субъективных/интерсубъективных переживаний, жесткое противопоставление субъекта и объекта, гуманитарных и естественных наук, антисистемность, механицизм, который, в конечном счете, распространяется и на внутренний мир субъекта с его бессодержательной «длительностью», обреченной вечно вращаться в «герменевтическом круге».

«Смысловая нигитология» – новейшая, возникающая во второй половине XX в., тенденция трактовки «смыслов»/«смысла жизни», соответствующая философскому постмодернизму, парадигмам постструктурализма и деконструктивизма. Разрушая логоцентрическую парадигму классического и отчасти неклассического типов философствования, «смысловая нигитология» перекликается с архаичной, дофилософской формой смыслообразования – мифологическим смысловым типом. Между тем философский постмодернизм постепенно распространяет свое влияние на все сферы философского знания, в том числе и на философию естествознания, с жесткой критикой чего уже выступили многие известные западные ученые – Нагель, Серль, Деннет и др. Этический плюрализм, «полифония смыслов», с одной стороны, а с другой – неадекватная, поверхностная трактовка естественно-научных теорий – закономерные следствия использования логически несостоятельных, архаичных, по Серлю, философских абстракций и установок, лежащих в основе философии постмодернизма. Проводя детальный анализ теоретических принципов и стиля Ж. Деррида, Дж. Р. Серль открывает ключевую ошибку его философии. По мнению Серля, Деррид, продолжая линию Декарта, Гуссерля, Хайдеггера, не освобождается в полной мере от веры в *необходимость* существования трансцендентальных оснований опыта и науки. Но поскольку они не обнаруживаются, то делается вывод о несостоятельности науки (с ее логоцентрической парадигмой) как таковой. Современный философский и литературный «деконструктивизм» опирается, по Серлю, на посыпки, восходящие (как ни странно) к логическому позитивизму. Все теоретические принципы, которые нельзя подвергнуть механической процедуре верификации, объявляются «неопределенными», что открывает простор «свободной игре символов», в которой «действительность» – это еще один текст [3, с. 69].

Не отличаются глубиной и содержательностью господствующие сегодня постмодернистские трактовки синергетики, обнаруживающие себя, в частности, в рамках западных и некоторых отечественных вариантов концепции «универсального эволюционизма», акцентирующих роль случайности и неопределенности в способе существования материи. При этом нетрудно проследить тот «логический», «смысловой» вектор, который выстраивается философским постмодернизмом: сущностная неопределенность мира и человека – ценностно-смысловой, этический плюрализм. В то же время более или менее серьезный анализ основных посылок и концептов синергетики («самоорганизация», «стрела времени», «странный аттрактор», в котором движение системы определенным образом детерминировано, и т.д.) свидетельствует о близости этой теории диалектической картине мира. Так, И. Р. Пригожин, соглашаясь с Энштейном, отвергавшим случайность как единственный ответ на вопросы физической теории, заключает, что последняя должна следовать «узкой тропой» между детерминизмом и неопределенностью [4, с. 163]. Синергетика, в известной мере акцентирующая внимание на «случайностной» стороне процессов развития, не исключает и другой – определяющей, с нашей точки зрения, – стороны, раскрывающей изначально присущую «миро-

вой Суперсистеме» тенденцию *закономерного саморазвития*, «спонтанной самоорганизации». В этом отношении синергетика представляет собой своеобразный *случайностный «сколок»* с диалектики.

«Расцвет» постмодернизма – красноречивое свидетельство заката господствовавшего в рамках западной «фундаментальной онтологии» феноменолого-субъективистского подхода. Безуспешные попытки преодолеть ограниченность феноменологического подхода, восходящего к классическому рационализму (Декарт, Кант) и неизбежно ограничивающегося весьма туманными, абстрактными ценностно-смысловыми иерархиями и схемами, были предприняты М. Хайдеггером и Ж.-П. Сартром. Соглашаясь с мнением ряда исследователей [5, с. 354], мы считаем, что эти попытки, по существу, оказались «онтологиями» *в рамках феноменологии*, сохраняющими ее основную, предвзятую посылку и раскрывающими смысл Бытия/Sein через смысл Dasein. При этом последнее трактуется не как *действительное бытие человека*, его *сущность*, но как противоречивый комплекс субъективных/интерсубъективных переживаний и констатаций. Оставаясь в русле «феноменологии смысла», но пытаясь при этом в какой-то степени «объективировать» переживания субъекта, т.е. найти онтологические основания «смысла», указанные авторы (как и поздний Гуссерль) обнаружили серьезные «бреши» в собственном подходе.

Таким образом, философия XX в., в известном смысле, засвидетельствовала *конец истории философии*, безальтернативный характер принципов *объективности* и *развития*, обнаружила явную тенденцию к «философскому объективизму», который, впрочем, в рамках западной социологии ограничился «реляционным способом мышления». Продвигаясь, безусловно, заметным шагом вперед по сравнению с феноменолого-субъективистским подходом, структурализм в то же время свидетельствует о слабости, непроработанности фундаментальных философских абстракций сущности мира и человека, лежащих в основе западной социальной онтологии. Своеобразный «антиэссенциализм» последней скрывает под собой антиномичную, несостоятельную, с логической и философской точек зрения, абстракцию человека как *animal rationale*. По этой же причине не имеют успеха предпринимаемые в рамках западной философии попытки решения проблемы сознания, идеального, «атаки на «бастион сознания».

Единственная работающая *онтология субъективности*, «смысла жизни», опирающаяся на действительно современные абстракции материи как объективной реальности и человека как интегрального социально-материального существа и предполагающая глубокое вторжение в материал частнонаучного знания, естественных и общественных наук, была предложена в XX в. в рамках советского марксизма. Показательна в этом отношении его оценка крупнейшим американским исследователем советского естествознания и философии Л. Грэхемом – как впечатляющего интеллектуального достижения, по универсальности и степени разработанности не имеющего равных среди современных систем мысли [6, с. 415].

В то же время необходимо отметить, что и в рамках советской философии возникали серьезные, «системные» сложности, препятствовавшие, в определенной мере, выявлению онтологических характеристик смысла существования. Преодоление этих сложностей, с нашей точки зрения, возможно лишь в рамках новой, конкретно-всеобщей (в отличие от традицион-

ной, абстрактно-всеобщей) логики построения теории научного материализма [7, с. 122], т.е. на уровне *конкретно-всеобщей теории материи и процесса ее развития*. На протяжении нескольких десятков лет данная теория разрабатывается в рамках Пермской университетской философской школы (В. В. Орлов, Т. С. Васильева, А. Н. Коблов, О. А. Барг и др.), получая окончательное концептуальное оформление в 1990-х гг.

Концентрируя свое содержание вокруг основной, стержневой идеи *единого закономерного мирового процесса*, конкретно-всеобщая теория позволяет обнаружить ряд важнейших законов и закономерностей развития, оставшихся в тени при абстрактно-всеобщем подходе. Анализ эмпирического материала фундаментальных наук через призму идеи единого мирового процесса позволяет выявить *всеобщий закон развития*, определяющий последовательность основных форм материи, с «железной необходимостью» приводящей к появлению социального качества. Этот закон отражает глубинную «сквозную» логику развития от низшего к высшему, проявляясь в целом ряде закономерностей соотношения низшего и высшего: возникновения высшего из низшего; включения низшего в высшее; сохранения низшего в виде среды высшего; подчинения низшего высшему; интегральной природы, качества высшего. Многомерная картина развития углубляется далее в связи с обнаружением *конвергентной* и *аккумулятивной* закономерностей развития, представляющих количественную и качественную стороны всеобщего закона развития. С количественной стороны развитие заключается в неуклонном закономерном сокращении распространенности высшего по отношению к низшему («конус развития»). С качественной стороны развитие представляет собой аккумулятивный процесс непрерывного накопления и «уплотнения» содержания предшествующего развития на высшем уровне.

Существенно углубляя «классический» абстрактный подход, концепция единого закономерного мирового процесса дает ключ для решения возникших «системных» проблем, служит основанием для *конкретно-всеобщей концепции смысла существования* в его общефилософском аспекте. Прежде всего необходимо отметить, что выработанное на основе конкретно-всеобщего подхода представление о мире (и каждом отдельном объекте) как иерархической системе, включающей низшее, высшее и их связь, тем самым доказывает бесконечность мира, бесконечный характер его развития как движения от низшего к высшему. «Диалектика высшего и низшего включает в себя «принцип» бесконечности» [8, с. 101]. В то же время доказательство бесконечности мира, в котором возникает и существует человек, имеет позитивный смысл только в том случае, если эта бесконечность не является «чуждой» для человека, принадлежит ему, если это *его собственная бесконечность*. Последнее, в свою очередь, связано с доказательством *необходимости* возникновения человека в структуре универсума, фундаментального, субстанциального характера феномена «человек» в бесконечном мире. Такие доказательства обнаруживаются при «совмещении», приведении в целостную систему конкретно-всеобщих закономерностей развития.

Поскольку каждая форма материи, включая социальную (человека), возникает из низшей, опирается на низшую, в том числе и как среду развития, она тем самым находится в глубоком «генетическом» родстве, единстве со всем предшествующим процессом развития. Высшее, таким образом, возникает в силу определенной *внутренней необходимости*, заложенной в природе

низшего, предшествовавшего бесконечного процесса развития. В то же время, подчиняя себе низшее, высшее обладает интегративным качеством, не сводимым к совокупности качеств и содержаний низшего, т.е. «выводит» необходимость на новый уровень, раскрывает ее глубинный «смысл». Интегративное качество высшего как наиболее сложного фрагмента мира репрезентирует интегративное качество мира в целом. «Вклад» высшего в этом отношении превосходит вклады других – менее богатых фрагментов [9, с. 89]. Высшее в известном смысле самообосновывает себя, «продвигается к полюсу субстанциальной самодостаточности», раскрывает свою собственную необходимость, определяет характер дальнейшего развития. Эволюция интегративного качества мира определяется внутренними законами и сущностью высшего, выражающего и концентрирующего тенденции, присущие миру в целом. «Одной из них, похоже, является постепенное формирование миром особого центра управления эволюцией собственного качества... До появления человека мир развивался «под управлением» живого, до него – химического и т.д.» [10, с. 57]. Однако вписывается ли человек в полной мере в обычную (до появления человека) логику развития мира? Утверждение, что социальное качество неизбежно должно быть «снято» более высоким качеством, сущностью, ведет, в конечном счете, к пониманию человека как рядового существа в мире, рядового особенного. Его необходимость в таком случае оказывается рядовой необходимостью, обладающей *ограниченным* смыслом, не связанной с бесконечностью.

Дальнейшее сопоставление конкретно-всеобщих закономерностей развития наталкивает на вывод о том, что человек – далеко не рядовое существо в структуре бесконечного мира. Уже со стороны конвергентной закономерности обнаруживается интересный факт – социальная сущность, по всей видимости, представляет собой вершину «конуса» развития материи, ту точку, в которой характер и логика развития претерпевают существенные изменения (поскольку предположение о конце развития является логически несостоятельным). Причины этого изменения, «нарушения» обычной логики, связаны, очевидно, с качественной (интенсивной) стороной процесса развития – аккумуляцией, ростом богатства содержания, достигающего определенного «предела» в сущности и способе человеческого существования. Загадка эта может быть решена с учетом того, что «развитие материи есть развитие ее «вглубь», в самое себя, что на высшей ступени развития – в человеке – происходит своеобразное «закручивание» развития на себя» [11, с. 9]. Если в мире всеобщее существует как бы в «разлитом виде», во всем бесконечном многообразии вещей и явлений, то в человеке оно представлено как *«целое, в обобщенной и концентрированной форме»* [12, с. 101]. Человек выступает как *«концентрированная, персонифицированная, автономно действующая всеобщность»* [12, с. 103], наиболее глубоко выражающая и производящая *всеобщий* смысл.

Сущность человека как концентрированная всеобщность, тотальность, включает в себя в свернутом виде всю бесконечную сеть высшего/низшего и их связей, максимально приближаясь к субстанциальной самодостаточности. Этим определяется уникальный характер феномена «человек»: «им завершается формирование центра, через который система мира управляет своим дальнейшим развитием» [10, с. 58]. Человек поэтому является тем «космическим фактором», с которым связано дальнейшее развитие мира, «размыкание замыкающегося круга Вселенной», открытие второй «полубесконечности».

Достоинством конкретно-всеобщего подхода к выявлению смысла человеческого существования в его онтологическом плане является возможность проникновения в *объективное содержание* «смысла» как специфического духовного феномена, обнаружения его генетической структуры, «укорененности в бытии». А это, в свою очередь, позволяет лучше понять его идеальную, субъективную форму – «загадочность» смысла, фиксируемую на уровне феноменологии. Попытка рассмотреть «смысл» в объективном ключе, с одной стороны, таит в себе опасность редукции его специфического содержания (того, что вкладывается в понятие *осмысленности*), наблюдающуюся, например, в статье Н. С. Имянитова, который утверждает, что смысл «*существует независимо, в связях и закономерностях объективного мира*» и что «*механизм формирования... смысла вполне объективен*» [13, с. 90]. С другой стороны, с учетом ряда предварительных замечаний [14, с. 144], подобный подход позволяет раскрыть объективное содержание «смысла».

С позиции конкретно-всеобщей теории, «смысл», отражающий сущность человека, представляет собой интегральный, бесконечно глубокий феномен. Наиболее общее содержание смысла человеческого существования может быть представлено в виде *матрицы смысла*, образованной последовательностью сущностей (качеств, значений) бесконечного мира. «Смысл» – это, безусловно, социальный феномен, возникающий на уровне человека, способного целенаправленно действовать, производить себя и осмысливать это. Но в то же время поскольку сущность человека включает бесконечное число уровней организации материи, то логично предположить, что «смысл» имеет свои *аналоги, прафеномены* на низших ступенях организации материи. Таким аналогом на уровне живого, например, является самосохранение, выражающее сущностную сторону биологической жизни, ее определенную целостность и целенаправленность [15, с. 129]. «Смысл» явления, как справедливо замечает Имянитов, зависит от пласта реальности (контекста), в котором оно рассматривается, т.е. от занимаемого им «этажа» в иерархической структуре мира, от *уровня сложности*. Каждый материальный объект «мировой суперсистемы» функционирует и развивается как целостный организованный ансамбль, обладающий определенной вертикальной структурой. Гипотеза о характере этой структуры была высказана В. В. Орловым в 60-е гг. В рамках данной гипотезы [16] вводятся представления об изоморфном соответствии систем высшего и низшего уровней, о наличии «системы-двойника» («теневой системы») высшего на низшем уровне, позволяющие, в частности, решить проблемы «рождения смысла», «командующей роли мысли». В данном контексте вырабатывается и более глубокое понимание целостного качества, сущности высшего, интегрирующей бесконечное множество целостностей низшего.

Эквиваленты «смысла» на низших уровнях, по-видимому, могут быть определены как *значения* одних объектов для других. Физическая, химическая, биологическая системы элементов, подчиненные собственно социальной системе, воспринимают социальные смыслы в «очищенном» виде как физические, химические, биологические значения. Каждый акт осмысления, выявления смысла глубоко фундирован в бесконечной генетической структуре человеческой сущности. Смыслы предметов и явлений окружающего мира утверждаются человеком не произвольно, а на основе бесконечно глубокой смысловой матрицы человеческой сущности. В то же время смыслы несут в себе колоссальное приращение содержания по отношению к бесконечности..., физическим, химическим, биологическим значениям, хотя и реализуют-

ся на основе последних. Именно человек наделяет «смыслом», т.е. значением в контексте всеобщности и бесконечности, объекты физического, химического, биологического порядков.

Важнейшую роль в конкретно-всеобщей концепции смысла играет проблема сознания, идеального. Разгадка «тайны смысла» тесно связана с разгадкой «тайны сознания», его способности генерировать «смыслы». «Атаки на «бастион сознания» за последние полвека в англоязычной философии, связанные со стратегиями функционализма, элиминативизма, эмерджентизма и т.д., хотя и способствовали углублению данной проблематики, но не привели к разгадке «тайны сознания» [17, с. 150]. Об этом свидетельствуют незатухающие споры по поводу онтологического статуса сознания, реальности ощущений, восприятий («квалиа») и самосознания, самости как источника значений и смыслов, по поводу возможностей искусственного интеллекта (AI). Коренным недостатком большинства современных концепций сознания, с нашей точки зрения, является отказ от решения проблемы сознания в предельно широком, «метафизическом» ключе через сопоставление категорий материальное/идеальное, с одной стороны; с другой – отсутствует конкретно-всеобщий философский подход к данной проблеме, когда идеальное последовательно «выводится» из бесконечного мирового процесса. Кроме того, есть основание предполагать, что большинство современных концепций сознания базируется на давно устаревших абстракциях материи и человека, редуцирует *социальный* субстрат до биологического или даже физического качества.

С позиций современного диалектического материализма, конкретно-всеобщей теории материи и развития, специфическая сущность сознания заключается в его идеальности, способности отображать, адекватно воспроизводить сущность бесконечного мира. *Идеальный образ*, продуцируемый мозгом, а точнее – человеком, представляет собой содержательное, бесконечно глубокое отображение действительности. Универсальность сознания, идеального, его способность отразить все, что существует и может существовать в мире, опирается на универсальность материального субстрата человека, в котором обобщено и свернуто основное содержание всех форм материи.

Сознание есть *субъективный образ объективного мира*: объективное содержание предстает в нем в субъективной форме как «отражении-переживании человеком самого себя». Научный анализ природы сознания, специфики идеального, его замкнутости, целостности, активности проливает свет и на феномен «смысла», который, фигурально выражаясь, фокусирует, сводит в «одну точку» бесконечность, бесконечное содержание мирового процесса. «Вселенским» смыслом человеческой деятельности является реализация субстанцией своих возможностей, и сознание – необходимая инстанция на пути их перехода в действительность, их, так сказать, сборный пункт» [18, с. 138]. Специфическая «пустота» сознания оборачивается, таким образом, его «всесодержательностью», субъективность «пуста», потому что бесконечна [19, с. 105], она «всегда наполнена тем «семантическим вакуумом», который генерирует универсальный материальный субстрат человека» [18, с. 138]. Человеческая субъективность всегда чревата бесконечным многообразием возможностей и «смыслов». При этом смысл человеческого существования выступает в качестве ее центрирующего начала, стержня, от которого расходятся и к которому приходят смысловые линии универсума, возможности природы-человека. С появлением человека появляется и феномен «смысла»,

«запускающий», актуализирующий смыслы бесконечного мира. «Человеческий смысл» – это вершина, «для-себя-бытие» значений бесконечного мира.

Итак, подводя итоги, заметим, что в данном исследовании мы сфокусировали внимание преимущественно на концепции единого закономерного мирового процесса, формирующей наиболее общий, фундаментальный слой конкретно-всеобщей теории смысла человеческого существования. Отчасти это объясняется большей проработанностью марксистской концепции единого закономерного исторического процесса, во многом пересекающейся с практически общепризнанной сегодня теорией постиндустриального (информационного) общества. Однако главная причина нашего пристального внимания к проблемам «вселенского» смысла человеческого существования кроется в характере и тенденциях развития современного глобального кризиса цивилизации. Человечество, очевидно, впервые в своей истории подошло к той роковой черте, когда его собственные нерешенные социальные проблемы и конфликты приобретают вселенский масштаб. Вопрос о том, какую «современность» и какую «философию» мы выберем, предопределил наше будущее. В этом контексте научная социология настоятельно требует обращения к «СМЫСЛУ», исследованию *объективных* социально-экономических тенденций развития родовой и индивидуальной человеческой сущности, требует утверждения обновленных ценностей *труда, коллективности, свободы* в решении глобальных проблем цивилизации.

Список литературы

1. Деннет, Д. Постмодернизм и истина. Почему нам важно понимать это правильно? / Д. Деннет // Вопросы философии. – 2001. – № 8.
2. Валлерстайн, И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / И. Валлерстайн. – СПб. : Университетская книга, 2001. – 416 с.
3. Серль, Дж. Р. Перевернутое слово / Дж. Р. Серль // Вопросы философии. – 1992. – № 4.
4. Пригожин, И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / И. Пригожин. – Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 208 с.
5. Гайденок, П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденок. – М. : Республика, 1997. – 495 с.
6. Грэхем, Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л. Р. Грэхем. – М. : Политиздат, 1991. – 480 с.
7. Орлов, В. В. Научная философия в начале XXI века / В. В. Орлов // Новые идеи в философии. – Пермь, 2000. – Вып. 9.
8. Орлов, В. В. Человек, мир, мировоззрение / В. В. Орлов. – М. : Молодая гвардия, 1985. – 220 с.
9. Барг, О. А. Проблема интегративности и конкретно-всеобщий уровень понимания действительности / О. А. Барг // Новые идеи в философии. – Пермь, 1998. – Вып. 7.
10. Барг, О. А. Человек и мир: как материя заставляет человека ее усложнять // Новые идеи в философии / О. А. Барг. – Пермь, 1997. – Вып. 6.
11. Орлов, В. В. Фундаментальные проблемы философской антропологии / В. В. Орлов // Новые идеи в философии. – Пермь, 1997. – Вып. 6.
12. Орлов, В. В. История человеческого интеллекта. Ч. 3. Современный интеллект / В. В. Орлов. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1999. – 183 с.
13. Имянитов, Н. С. Объективные смыслы жизни и существования / Н. С. Имянитов // Вопросы философии. – 2006. – № 7.

14. **Маслянка, Ю. В.** Онтология «смысла жизни» и концепция единого закономерного мирового процесса / Ю. В. Маслянка // Новые идеи в философии. – Пермь, 2008. – Вып. 17.
15. **Капранов, В. А.** Проблема смысла жизни в свете концепции уровней / В. А. Капранов // Философия пограничных проблем науки. – Пермь, 1968. – Вып. 2.
16. **Орлов, В. В.** Психофизиологическая проблема. Философский очерк / В. В. Орлов. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1966. – 438 с.
17. **Юлина, Н. С.** Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования. Ч. 2 / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 2004. – № 11.
18. **Барг, О. А.** Феномен смысла жизни, природа сознания и научная философия / О. А. Барг // Новые идеи в философии. – Пермь, 2000. – Вып. 9.
19. **Ватин, И. В.** Человеческая субъективность / И. В. Ватин. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1984. – 200 с.

Маслянка Юлия Владимировна
ассистент,
кафедра философии,
Пермский государственный
университет

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

E-mail: ecv@yandex.ru

УДК 128
Маслянка, Ю. В.

Онтология «смысла жизни» в ракурсе конкретно-всеобщего философского подхода / Ю. В. Маслянка // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 34–42.

ИДЕАЛЬНОСТЬ И ДЕЙСТВЕННОСТЬ ПСИХИКИ

Аннотация. Рассмотрена проблема соотношения физиологического и психического, отношения психической деятельности к ее органу – мозгу. Подчеркивается, что область сознания качественно отличается от нейрофизиологических процессов. Обозначены различные подходы к решению данной проблемы с последующей критической их оценкой.

Ключевые слова: идеальное, материальное, интроспекция, отражение, монизм.

Abstract. The problem of the correlation of the physiological and the psychic, the relation of a psychic activity to its organ – brain is considered in this article. It is emphasized that the sphere of consciousness differs by its quality from neurophysiological processes. There are pointed out different approaches to the solution of this problem with the following critical estimation.

Keywords: theoretical, material, introspection, reflection, monism.

Идеальность (иначе говоря – нематериальность) как общепризнанная характеристика психики до сих пор является кардинальным препятствием на пути к решению проблемы регулятивной ее функции. На эмпирическом уровне нет проблемы. Проблема возникает при теоретическом ответе на вопрос: каким же образом нематериальная психика может быть причиной материальных следствий?

Категория идеального – гносеологическая абстракция, отвлеченная от интроспективной видимости феномена психического образа. К сожалению, из-за того, что многие авторы почти отождествляют в данном случае абстракцию с ее эмпирическим феноменом, реальность, существующая на уровне видимости, воспринимается ими как самодостаточная реальность. Идеальное – результат двойного отвлечения от реальности: 1) как категория, т.е. абстракция от интроспективного феномена видимости; 2) как феноменальная видимость, отвлеченная от нейроотражения.

Ниже предпринимается анализ феноменологии отражения под углом зрения идеи относительности, обсуждается природа идеального с выходом за пределы гносеологии и наук о духе человека. Феномен идеального, рассматриваемый как эффект относительности, имеет не только гносеологический (психологический), но и широкий онтологический статус существования.

Отражение трактуется в философской литературе как воспроизведение особенностей отражаемого объекта в соответствующих изменениях отражающего объекта. В результате причинного воздействия происходит перенос упорядоченности от одного объекта к другому (В. С. Тютин, А. М. Коршунов).

Это общепринятое положение, отвечающее духу материалистического монизма, полностью теряет свой смысл, как только прилагается (применяется) к анализу психического отражения. С этого момента отражение раздваивается на отражение материальное и идеальное, телесное и духовное. Чтобы отражение в мозгу могло приобрести качество психического отражения, ему недостаточно быть только отражением. Для этого оно должно быть наделено нематериальностью, т.е. качествами, имманентно присущими духовной сущности.

Критикуя В. П. Тугаринова за аналогию психического отражения действительности с изображением на фотографии, В. М. Ковалгин пишет, что такие «анalogии, ставящие знак равенства между отражением объективного мира в сознании и изображением предметов на фотокарточке, в конечном счете могут привести к отождествлению сознания и материи» [1].

«Познавательный образ отличается от фотографического снимка, зеркального изображения, от знака и иероглифа так, что он дематериализованный, идеальный, психический, подвижный образ, существующий в человеческом сознании. Фотографический снимок, зеркальный образ, знак, иероглиф – также отражения, образы, но образы физические, которые можно наблюдать, можно снять. Познавательный образ – образ психический, идеальный, который нельзя наблюдать, непосредственно воспринимать или фотографировать» [2].

Отнесение мысленных образов к категории идеальных, а физических изображений – к категории материальных может быть принято лишь с указанием конкретных условий, в которых используются эти категории. Нет идеальных и материальных образов самих по себе, взятых безотносительно определенной точки отсчета. Мысленные образы идеальны с точки зрения внутреннего наблюдателя, расположенного в интроспекции. Мыслящее «Я» видит их именно такими, какими их изображают философы: нематериальными, т.е. лишенными всех свойств объекта, известных классической физике. Кроме мысленных образов, субъект располагает другим классом психических отражений: ощущениями, восприятиями. Чтобы сделать последние объектом интроспективного анализа, необходимы особые волевые усилия и навыки наблюдения. Как правило, ощущения и восприятия не осознаются нами как особые внутриспсихические акты. Мы их переживаем как непосредственную данность свойств и объектов внешнего мира. Именно это последнее обстоятельство делает физические формы отражения материальными наряду со всеми явлениями и предметами внешнего мира. Все, что существует вне сознания и способно отражаться в сознании, считается в гносеологии материей, сюда же относится и отражение (изображение), данное нам в органах чувств.

Казалось бы, на этом можно поставить точку. Но это неверно. Психические и физические формы отражения являются лишь разновидностями единой сущности – отражения как всеобщего свойства материи. Теперь необходимо перенести обсуждение проблемы с гносеологической плоскости на онтологическую. Там, где есть разновидности одного и того же явления, должна быть базовая структура, составляющая суть или основу существования данного явления. Это значит, что в различных формах отражения есть нечто общее, которое делает разделение образов на материальные и идеальные условным и, следовательно, лишенным онтологического основания. Иначе говоря, переходя с гносеологической плоскости анализа на онтологическую, мы заявляем, что нет фундаментального различия между физическими и психическими формами отражения. Смысл, вкладываемый гносеологией в понятие идеального, содержится в любом изображении, как психическом, так и физическом. Такое положение может быть воспринято одиозным лишь для читателя, воспитанного в условиях гносеологического тоталитаризма, продиктованного книгой В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Сам термин «онтология» был изгнан из этой книги. Почти все вопросы, входящие в компетенцию «онтологии», решались в ней исключительно исходя из гносеоло-

гических предпосылок. Даже проблема материи – исконно онтологическая – сведена к феноменологии сознания: материя – это то, что не есть сознание.

Анализируя субъективную реальность, выходя за рамки этой реальности, в качестве объекта анализа мы берем отражение.

Не только в образах восприятия и мысленных представлениях, но и во всех разновидностях физических форм отражения содержится нечто такое, что может быть мысленно извлечено из субстрата отражения. Философ, иллюстрирующий идеальность психического на конкретных примерах, говорит: «Мыслью о еде нельзя утолить голод, на мысленные деньги нельзя купить одежду, мыслью об оружии нельзя сразить врага» [3]. Другой философ, несогласный с такого рода критерием определения идеальности, резонно возражая против него, пишет: «Всякий знает, что зеркальным отражением или фотографическим снимком нельзя утолить голод, на зеркальное отражение денег нельзя купить одежду и зеркальным отражением оружия нельзя сразить врага...» [4]. Нет более очевидной вещи, чем различие между вещью и ее изображением. Было бы тривиальным заниматься доказательством нетождественности вещи ее невещественному изображению. Мираж и действительность – не только различные, но и фундаментальные противоположности. «Вещь» вещи рознь. Вещь как мираж не заменит реальной вещи: она лишена вещественности, всех атрибутов реально существующей вещи. Метко заметил по этому поводу финский философ-марксист Тууре Лехен: «Зеркало, как и мозг, есть материя, но в зеркальном образе нет и частицы материи. Зная это, ни один разумный человек не станет, подобно обезьяне, искать себя за зеркалом» [5].

Действительно, мир и мираж, изображающий этот мир, – две формы реальности. Было бы в высшей степени неразумно принимать их за один и тот же объект и не находить между ними различия.

По своему предметному содержанию предмет и изображение тождественны, но в то же время и различны. Они тождественны на феноменальном уровне своего существования, но различны по субстрату. Предмет наделен собственным субстратным бытием, существует в «своем теле» в виде вещества или какого-нибудь физического поля, а его «двойник», данный в изображении, лишен своей субстратности, поэтому он называется бестелесным. В самом деле, «двойник», в принципе, не может существовать без какого-либо материального субстрата, но это не входит в противоречие с принципом конкретности истины. «Двойник» лишен не всякой субстратности, а лишь субстратности своего оригинала. Эффект предметной реальности или эффект присутствия, сопутствующий, например, восприятию кинокартины, является очевидным свидетельством «регионального» тождества. «Нематериальность», «бестелесность», «неосвязаемость» теней, проекций, миражей и иных форм физических отражений, в принципе, ничем не отличаются от идеальности (точнее, «бестелесности», «сверхчувственности» и т.д.) «предметного мира», данного субъекту в интроспекции [6].

Таким образом, эффект «нематериальности» во всех сферах отражения имеет один и тот же механизм, одну и ту же природу. Это положение фундаментально значимо для решения проблемы материального единства мира. Из него следует, что не только предмет, изображенный на картине, но и предмет, данный личности во внутреннем плане его сознания в «чистом» виде, не выходит за рамки материального единства мира. Субъект, сличающий психиче-

скую реальность с реальностью внешнего мира, имеет дело не с абстракцией (лишенной предметного содержания) психической реальности, а с конкретными формами его существования – мысленными образами предметов и явлений внешнего мира. Отсюда следует, что человек сравнивает не просто беспредметное сознание с предметным внешним миром, а «внешний мир внутри нас» с «внешним миром вне нас». Первый из них получил название идеального, а второй – материального, точнее, сравниваются два «экземпляра» одного и того же предмета: воображаемого и реального.

Таким образом, при различении материального и идеального сравниваются не две субстанции, а лишь две формы существования бытия: бытия самого по себе и его изображения, различающиеся в актах отражения.

При внимательном анализе высказываний наших философов, исходящих из гносеологических предпосылок научного материализма относительно природы идеального, нетрудно убедиться, что они употребляют термин «идеальное» для обозначения «предметного мира», представленного в голове человека как содержание психического отражения. Именно для характеристики «мира внутри нас», его отличия от мира, существующего вне нас, они широко употребляют понятие идеального. Идеальное – это тот же самый «внешний» мир, только «пересаженный» в голову человека и преобразованный в ней. Больной, страдающий галлюцинацией, не различает этих миров. Мир, «пересаженный» в его голову, он принимает за реальный.

Характеристика идеальности должна быть дана с учетом конкретности истины, т.е. с учетом той конкретной ситуации, в которой она действительна. Она существует не вообще, а в узких рамках реальности, определяемых «полномочиями» интроспективного подхода. Объективный аналог сознания или субъективного мира – это отражение. На объективной модели отражения мы имеем возможность уточнить, что такое идеальное, присущее якобы только психическому отражению.

В качестве конкретной модели отражения вернемся к анализу миража. Физик определит мираж как атмосферное явление, имеющее сугубо физическую природу. Как видно, для физической науки здесь особой проблемы нет. Она возникает перед философией. Мираж в качестве физического явления, объекта человеческого восприятия попадает под определение объективной реальности, данной человеку в его ощущениях и восприятиях. Все, что дано человеку в его ощущениях и суждениях, существует независимо от них, называется материей. Так было, по крайней мере, в условиях гносеологической диктатуры в философии, следовательно, согласно этому силлогизму, мираж – материя. В плане определения материи как объективной реальности формально-логически дело обстоит как будто именно так. В то же время, называя мираж материей, исходя из онтологической предпосылки, мы лишаемся возможности отличить его от действительности, точнее – от действительно материального мира, входим в вопиющее противоречие со здравым смыслом.

Первый вопрос, который возникает в этой связи: каков механизм иллюзий, позволяющий принимать видимое изображение за объективную реальность? А второй – сугубо философский: как быть с определением миража в качестве объективной реальности, ибо изображаемые в мираже конкретные вещи или объекты явно невещественны, бестелесны, нематериальны? Известно, что изображением воды не утолить жажды. Если объект жажды существ-

вует вне нас, независимо от нас, дан в наших ощущениях, то почему бы не определить его как материю и не отправить в желудок?

Верно, что мираж в целом – оптическое явление. А вода? Видимую в пустыне путникам воду химик не сможет налить в пробирку, расчленив ее на атомы водорода и кислорода. В мираже присутствует не реальная вода, а лишь ее оптический портрет. Физические явления суть явления материальные. Таким образом, представленная в мираже вода тоже попадает под классическое определение материи?

Есть достаточное основание утверждать, что материя – это нечто более фундаментальное, чем объективная реальность. При целостном подходе к атмосферному фантому – к миражу – трудно дать ответ на вопрос. Для этого необходимо расчленив целое на «части». Это значит, что в анализируемом оптическом явлении необходимо различать физические процессы отражения лучей света на плотных слоях воздуха, с одной стороны, и мнимый «предметный» мир, представленный в этих процессах, – с другой. Называть «мнимый» мир, отвлекаемый от лучей света и плотных слоев воздуха, материей (вещью) невозможно, не пренебрегая элементарной логикой, здравым смыслом. Мираж как фантомный двойник мира не имеет вещественности, лишен субстанциальности, массы, энергии. Он может «мгновенно» появиться и абсолютно бесследно исчезнуть. Здесь законы сохранения вещества и энергии недействительны. Нельзя о мире, данном в мираже, сказать, что он вечен и несотворим.

Содержание отражения – своего рода «двойник» объекта. Оно не сводится к физическим излучениям. В них содержится информация об отражаемом объекте. Именно информация является «двойником» реального объекта. Это значит, что различие между реальностью и информацией о ней не настолько велико, чтобы отнести их к разным мирам. Информация, заключенная в физических сигналах, и та же информация, закодированная в импульсах, не имеют принципиального демаркационного значения для того, чтобы первую зачислить в категорию материальных, а вторую – в категорию духовных реальностей.

Для решения психофизической проблемы в рамках материалистического монизма особую роль играет понятие онтологического эквивалента феномена идеального в физических формах отражения.

Если «невещественность» действительно служит критерием идеальности, то из этого следует, что и мираж, воспринимаемый как конкретная предметная реальность, не лишен идеальности. Однако, называя мираж идеальным, мы не можем миновать вышеуказанной коллизии. Хотя все признаки идеальности здесь налицо, называть представленный в мираже недействительный мир идеальным по традиции не принято. Нас не покидает чувство психологической неловкости, которое трудно перебороть. Существует семантический запрет, налагаемый на термин традицией (парадигмой) его употребления. Очевидно одно: в ситуации различения действительного мира от недействительного (миража) термины «материальное» и «идеальное» обычно не работают и не должны работать.

Вопреки традиции, принявшей чуть ли не статус математической аксиомы, есть основание утверждать, что нейроотражение, данное субъекту как отражение, может быть приравнено к отражению, структурно инвариантному относительно всех частных форм отражения.

Интересный урок преподает нам дискуссия между физикалистами и «менталистами». Дуалист Э. Полтен, полемизируя с физикалистами, заявил, что ментальные (духовные) феномены не являются «публично наблюдаемыми», ибо они внечувственны. Э. Полтен продемонстрировал свое убеждение на следующем примере: «Два наблюдателя А и В воспринимают приблизительно одинаково голубую гладь озера Онтарио. Но если А смог бы обнажить свой мозг, В не смог бы воспринять явление голубого озера, идентичное с процессами мозга А».

Если переформулировать вопрос Э. Полтена, то мы должны спросить себя: может ли быть изображение в мозгу, аналогичное тому, которое мы видим, например, на экране телевизора?

Верно ли, что изображение (образ) в мозгу относится к категории духовных (или психических) реальностей, а изображение в технических системах – к категории материальных? Следуя традиции, мы должны ответить – да, а по существу – нет.

Вот что пишет выдающийся нейрофизиолог Д. Хьюбел: «Когда мы смотрим на окружающий мир, первичное событие состоит в фокусировке света на сетчатке каждого глаза. Сетчатка содержит... нервные клетки, специализированные таким образом, чтобы генерировать электрические сигналы при попадании на них света. Задача остальной части сетчатки и самого мозга – использовать эти сигналы, чтобы извлечь биологически полезную информацию. Результатом будет зрительная сцена в том виде, как мы ее воспринимаем, со всей сложностью форм, глубины, движения, цвета и текстуры» [7].

Ответ Э. Полтену начнем с анализа простейшего примера.

По ряду психологических и эстетических соображений стены магазинов оборудуются зеркалами, что, вероятно, дает эффект «расширения» их внутреннего пространства. В первое мгновение посетитель, не поняв сути дела, может принять «зеркальное пространство» за реальное. Известно немало ситуаций, когда физическое изображение реальности воспринимается как сама реальность. Это имеет место не только у людей, но и у животных. Обезьяны могут находиться у экрана до тех пор, пока на нем не появится изображение кобры.

Отождествление изображения с изображаемым объектом имеет не только субъективное, но и вполне объективное основание. Иначе говоря, между реальностью и ее физическим изображением имеется не только различие, но некое феноменальное «тождество». Они различаются лишь при ответе на вопрос: что из них составляет субстанциальную реальность, а что только феноменальную? Тождество может быть констатировано самим актом восприятия. Для последнего безразлично, действуют ли на сетчатку электромагнитные волны, отраженные от самого физического объекта или только от экрана, отражающего объект. Например, к обманутому глазу как от стены, так и от зеркала стекают одинаковые «волны» информации от объекта. Различие между объектом и его изображением заключается только в том, что в одних случаях электромагнитные волны отражаются от самих предметов, а в других – от зеркал. Если бы зеркало занимало все зрительное поле, то человек без сомнения принял бы зеркальное изображение за окружающий мир. На этом основании многие иллюзионные трюки, принимаемые за реальность, за «чистую монету», вероятно, объясняются тождеством электромагнитных стимуляций: дистальных и проксимальных.

Во всех случаях: и тогда, когда человек видит непосредственный объект, и тогда, когда он видит только изображение объекта, – он имеет дело с одним и тем же физическим стимулом – электромагнитными излучениями. Это и есть общий знаменатель, устраняющий дуализм материи и сознания.

Представленность голубого озера в нейроотражении нетождественна с реальностью голубого озера. Есть фундаментальные различия между отражением и объектом отражения. В отраженном озере нет ни грамма воды, но есть внешняя форма или внешние признаки воды. В таких случаях говорят: дистальные стимулы противоположны, а проксимальные – тождественны. Если бы можно было обнажить нейроотражение в мозгу и сделать его непосредственным объектом какой-либо перцептирующей системы (естественной или искусственной), то могли бы детектировать все признаки репрезентации, свойственные физическим формам отражения. Цвет озера может быть воспроизведен не только на экране телевизора, но и в зрительных центрах мозга. Цвет в мозгу порождается за счет участия квантовых процессов, точно таких, какие необходимы для создания голографических эффектов. Цвет предмета – лишь свойство предмета, цвет как свойство озера еще не есть само озеро. Цветовой образ озера не есть второй экземпляр (дубликат) озера, а его цвет – лишь феномен, порождаемый как эффект взаимодействия. Говорят: ощущение голубого не может быть голубым, ибо цвет есть свидетельство материи, а ощущение – духа (нематериальной психической сущности). Дуализм не позволяет наделять нейроотражение цветового объекта таким же цветом, что и сам объект. Принципиальной важности факт заключается в том, что различие между объектом и его изображением не в цвете, а в том, что объект субстанциален, а цвет феноменален.

Между предметом, представленным в физическом изображении, и предметом, представляющим физический мир, нет абсолютной противоположности. Несомненно, что в целом эта противоположность является сугубо относительной, ибо она не выходит за рамки физического мира, единого в своей материальности.

Анализ имеющегося материала подводит нас к мысли, что предметный мир, данный нам, например, в виде физических изображений, – это не феномен идеального в психологическом значении слова, а лишь онтологический аналог идеального в мире физических и иных форм отражений.

Феномен идеального не имеет онтологического статуса существования. Иначе не было бы смысла говорить о материальном единстве мира. Но есть онтологический эквивалент этого психологического феномена – некий квази-объект, составляющий предметное содержание отражения.

Невозможно отличить психическую форму отражения от физической по классическому критерию «невещественности». Это говорит лишь о том, что между ними нет той разницы, на которой настаивают дуалисты. Феномен идеального, как уже было сказано выше, исторически приписывается только психическому отражению. Это понятно, ибо идеальность как бессубстратный феномен реальна лишь в рамках интроспекции, лишь как неадекватная проекция мозговых средств отражения на личностное «Я». За словесным фейерверком гносеологического раздвоения мира на материальное и идеальное скрываются различие и противоположность между вещью и ее «невещественным» изображением.

Вся материя отражает. Отражая и отражаясь, она создает свое инобытие. Физическое изображение объекта, данное в реальной действительности как инобытие одного физического объекта в другом, является универсальной характеристикой всех форм отражения, включая сюда и нейроотражение, данное нам в самонаблюдении в качестве психического, субъективного и т.д.

Отражение – не только зеркальное изображение. Оно универсально. Даже вся физическая Вселенная может быть представлена как всеобщий голографический фантом, если ее подлинное материальное ядро рассматривать как некую гиперсферу.

Одна и та же Галактика, наблюдаемая с Земли, может быть воспринята как две равноценные Галактики, если на пути лучей света от них расположена «черная дыра».

Известно, что та огромная масса, которая сосредоточена «в черной дыре», резко искривляет пространство и время вокруг себя. Искривляется не только поле тяготения (гравитационные волны), но и лучи света, несущие информацию о наблюдаемом космическом объекте. В этой связи пространство вокруг «черной дыры» образует некую космическую линзу, фокусирующую световые сигналы далекой Галактики. Земной наблюдатель видит не самую реальную Галактику, а только два фантомных изображения на экране Вселенной. Видимый объект не только раздваивается, но еще деформируется. Его «голографические» портреты представляются как сильно сплюснутые. Светящаяся спиральная Галактика как бы «разрывается», образуя две гигантские дуги необычно правильной формы.

Отражение – свидетельство универсального раздвоения Вселенной. Проблема с отражением возникает лишь при интерпретации природы психики. Суть дела в том, что при интроспективном восприятии ее элиминируется та материальная структура, благодаря которой в нас приобретает феноменальная реальность. Причиной материальных следствий является не видимость ее изнутри, а скрытая структурная реальность, составляющая «подводную часть айсберга».

Список литературы

1. **Ковалгин, В. М.** В. И. Ленин об основах теории отражения / В. М. Ковалгин // Вопросы марксистско-ленинской философии в трудах В. И. Ленина. – Минск : Изд-во ПН БССР, 1958. – 296 с.
2. Ленинская теория отражения в свете развития науки и практики : в 2 т. – София, 1981. – Т. 2.
3. **Лебедев, М. П.** Материя и сознание / М. П. Лебедев // Вопросы философии. – 1956. – № 5. – 224 с.
4. **Кальсин Ф. Ф.** Основные вопросы теории познания / Ф. Ф. Кальсин. – Горький, 1957.
5. **Лехен Т.** Мировоззрение рабочего класса / Т. Лехен. – М., 1962.
6. **Феизов Э. З.** Мозг, психика, физика / Э. З. Феизов. – М. ; Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 285 с.
7. **Хьюбел Д.** Глаз, мозг, зрение / Д. Хьюбел. – М., 1990.

Тихонов Анатолий Сергеевич

кандидат биологических наук, доцент,
кафедра философии,
Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева (г. Чебоксары)

Tihonov Anatoliy Sergeevich

Candidate of biological sciences,
associate professor,
sub-department of philosophy,
Chuvashia State Pedagogical University
named after I.Y. Yakovlev (Cheboksari)

УДК 101.1

Тихонов, А. С.

Идеальность и действенность психики / А. С. Тихонов // Известия
высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. –
2009. – № 1 (9). – С. 43–51.

УДК 801.73

О. Ю. Осьмухина

АВТОР В ПОИСКАХ СЕБЯ: ФОРМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АВТОРСКОЙ МАСКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ¹

Аннотация. Исследованы теоретико-литературные аспекты феномена авторской маски как одного из видов авторской идентичности в русской прозе XX столетия и выявлены важнейшие формы и способы ее функционирования.

Ключевые слова: автор, авторская маска, повествователь, проза

Abstract. The article is devoted by theoretic aspects investigation and functioning forms of the author mask phenomenon. The author mask is considing as one of conditions of author's identity in Russian prose XX century.

Keywords: author, author mask, narrator, prose

Общеизвестно, что изучение литературы предполагает не только детальное осмысление отдельных ее феноменов, анализ ее на основе литературных кодов, смысловых оппозиций и категорий, но и исследование сквозь призму идентичности. Как справедливо указывает Л. А. Софронова, «текст находится в динамических отношениях с автором и читателем, в них вмещается и литературный герой. В этих разнонаправленных связях решается вопрос об идентичности автора и героя, героя и читателя, автора и читателя» [1, с. 19]. Создатель художественного текста, творящий собственную реальность, постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях, равно как и читатель-реципиент предпринимает попытку идентификации и художественного текста, и реальной писательской личности на основе конструируемого в тексте образа повествователя, рассказчика, автора. Читатель зачастую не отличает воображаемый образ автора от самого автора, приписывает последнему черты автора воображаемого, или наоборот, что составляет особое поле литературоведческих, культурологических и психологических исследований [2, с. 226–229].

Затрудняющим для читателя приемом, наряду с псевдонимом и мистификацией, оказывается **авторская маска**. Очевидно, что создатель художественного текста, предлагая иной вариант авторства, отчуждаясь в игровом плане от собственного произведения, всегда оказывается носителем маски, которая свидетельствует не о его лицемерии, но о способности добиваться разных видов идентичности, демонстрировать протейность и непостоянство собственной личности.

1. Исходя из того, что авторская маска является одной из важнейших примет литературного сознания от древности до современности, становится

¹ Статья выполнена при финансовой поддержке и в рамках гранта Президента РФ (грант МК-1759.2008.6 «Русская литература сквозь призму идентичности: авторская маска как средство самоидентификации писателя в прозе XX столетия»).

неким синтезом самовыражения автора и его перевоплощения из, условно говоря, «реальной» фигуры в художественный образ, функционирующий в пределах текстового пространства, представляется необходимым исследовать феномен маски как одну из идентификаций авторства. При этом, учитывая все существующие позиции относительно проблемы автора (от В. Виноградова, Б. Эйхенбаума до Б. Кормана, А. Большаковой и др.), мы опираемся на точку зрения М. М. Бахтина, не разделявшего позицию В. В. Виноградова и его последователей о наличии в каждом тексте вполне конкретного, персонализированного образа автора (если только речь не идет о *рассказчике*) как отображения писателя в произведении, являющемся элементом его «художественно преобразованной» биографии и возможности «реконструкции» образа автора на основе его произведений, и, соответственно, различавшего «автора первичного» как создателя художественного произведения и «автора вторичного» как образ, реконструируемый на основе текста: «Создающий образ (то есть первичный автор) никогда не может войти ни в какой созданный им образ» [3, с. 353]. Соответственно, разделяя понятия «автор» и «образ автора», мы полагаем, что автор в рамках художественного текста «овнешняет» себя и в попытке обнаружения иной идентичности, выхода за границы «реального» бытия объективируется в образе «возможного другого» (героя-повествователя, биографического, автопародийного «двойника»), не тождественного ему, т.е. собственной маске. При этом автора «первичного» мы обозначаем как «автора реального» в противовес повествователю, себя за автора выдающего, т.е. «автора фиктивного».

Оговоримся, что в каждом художественном произведении содержится отображение авторского мирозерцания, авторского взгляда на мир, его индивидуальная модель мира, не сводимая лишь к каким-либо философским, политическим, эстетическим и другим взглядам автора «реального». Однако способы проявления индивидуальной авторской позиции в разные эпохи разнятся: так, если в классицизме творец художественной реальности авторитарен, его «голос» легко узнаваем, повествование устанавливает причинно-следственные связи, судит происходящее в рамках сюжета и героев, поскольку все события пропущены через его сознание, что связано с эстетической установкой возводить конкретные явления к абстрактному, общему, судить обо всем с точки зрения абстрактного разума, то к XIX–XX вв. в повествование вносится «драматический» элемент – рассказ и показ событий сочетаются, присутствуют отступления, голос самого автора нередко устранен, демонстрируется усложнение повествовательной техники, когда в рамках одного произведения функционирует несколько нарраторов и происходит смена лиц повествования, соответственно, читателю представляется свобода интерпретации не только самого текста, но и свобода реконструкции авторского образа на основе художественного произведения.

Безусловно, автор определяет построение текста, фабулу, сюжет, все определено единством его личности и взгляда на мир, но читатель не имеет дела с автором как создателем художественного текста (автором «реальным»), поскольку его «формальным заместителем», как правило, становится нарратор, организующий повествование, определяющий последовательность изложения. И если «образ автора – это индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая строй художественного произведения и определяющая взаимосвязь и взаимодействие всех его элементов» [4, с. 176], то по-

вестователь – это не только «более или менее конкретный образ, присутствующий вообще всегда в каждом литературном произведении, но и <...> непременно некая точка зрения на излагаемое <...>, воплощение того сознания, той точки зрения, которая определяет весь состав изображенного в произведении» [5, с. 200]. В связи с этим становится вполне очевидно, что повествователь, рассказчик не равен автору «реальному». Подчеркнем, что автор «реальный», скрываясь за маской нарратора, рассказчика, героя как автобиографического или автопародийного «двойника», не просто стремится к сокрытию собственного облика, но объективирует себя в образе эстетически возможного «другого», предпринимает попытку выхода за границы «реального» бытия, подчеркивая тем самым непроницаемость, индивидуальность своего «реального» образа.

2. Автор (в качестве создателя художественного текста, творца «иной» реальности) реален, равно как и читатель, тогда как фабула и сюжет вымышленны, равно как и нарратор, говорящий от «лица» автора, и тем более нарратор, «замещающий» автора в пространстве художественного текста, выступающий в качестве автора «фиктивного» (авторской маски, предполагающей, кстати, не только поведенческую модель, основанную на определенных правилах, но и «сдвиг» в отношении личности рассказчика). Примечательно, что, несмотря на «разность» фигур автора и нарратора, чье несовпадение подчеркивается, во-первых, в тексте, часто – в предисловии, написанном от имени «издателя», во-вторых, видимым их отождествлением, в-третьих, сознательной мистификацией читателя (текст выдается за письмо, дневник героя, или же сугубо вымышленная история репрезентуется как документальное повествование), автор и нарратор не тождественны, нарратор – одна из форм проявления авторского образа, его сознательно избранная маска. Таким образом, вполне правомерным представляется исследование авторской маски как одного из важнейших элементов авторской стратегии.

Конструируя собственную маску посредством различных средств, интегрируя личностные черты, литературно-эстетический, жизненный опыт, принимая во внимание или опровергая социальные и культурные стереотипы, автор одновременно и участвует в создании маски как образа «возможного Другого», и дистанцируется от нее, создавая качественно новое эстетическое явление. Таким образом, вполне правомерным представляется исследование авторской маски как одного из важнейших элементов авторской стратегии.

3. На наш взгляд, **авторская маска** выступает как использование автором того или иного образа, способ сокрытия в пределах текстового пространства подлинного «я» с вполне осознанной целью создания у читателя отличного от реального образа автора и построения определенного режима коммуникации, как одна из форм взаимоотношений автора и персонажа, в отдельных случаях – как основополагающий прием литературной мистификации.

Авторская маска может рассматриваться в **трех формах функционирования**.

Во-первых, как **стилистический прием** (*слияние изображающей речи с изображаемой, стилизация сугубо авторской речи под манеру изображаемого персонажа*). В связи с этим становится очевидно, что непосредственно участвует в создании авторской маски *стилизация* и неотделимая от нее «чужая речь»). Заметим, что в качестве стилистического приема авторская маска присутствует в отечественном литературном сознании от древности («Моле-

ние» Даниила Заточника, эпистолография Ивана Грозного и Андрея Курбского, сочинения протопопа Аввакума) до современности (от «Писем русского путешественника» Н. М. Карамзина, творчества В. А. Жуковского и «Арзамаса», романтической прозы, повествовательных экспериментов К. Вагинова, В. Набокова до постмодернистских стратегий В. Пелевина, В. Сорокина и др.).

Во-вторых, как **художественный образ фиктивного автора** (эстетически преднамеренная рефлексивно-игровая проекция личности художника в текст, одна из форм взаимоотношений автора и персонажа, образ фиктивного автора-нарратора, берущего на себя функции создателя предлагаемого текста и ведущего повествование от первого лица). Здесь необходимо отметить, что повествование от «я-рассказчика» может быть стилизовано под исповедь, дневник, мемуары, устный рассказ, соответственно, подобная условность литературной формы, заведомо игровая установка автора «реального» предполагают использование маски. Чаще всего повествование, представляющее рассказ нарратора, не выражает авторскую позицию. По справедливому замечанию Цв. Тодорова, оно (повествование от первого лица) «не только не проясняет облика повествователя (настоящего автора – О. О.), но, наоборот, скрывает его. И всякая попытка прояснить его ведет лишь к еще большей маскировке субъекта процесса высказывания. Этот вид текста, открыто признавая себя текстом, скрывает свою текстовую природу» [6, с. 77]. Примечательно, что традиция фиктивных авторов в истории русской литературы весьма обширна и связана, прежде всего, со сказовым типом повествования. Именно сказ оказывается той семантико-стилистической нарративной формой, где происходит явное смещение функциональных ролей автора «реального» и берущего на себя функцию не просто рассказчика, передающего «чужую» речь («публикатор» в «Поучении, говоренном в Духов день» Д. И. Фонвизина, И. П. Белкин у А. С. Пушкина в «Повестях Белкина», Рудый Панько в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя), но нередко создателя и одновременно героя (И. М. Гомозейко в «Пестрых сказках» В. Ф. Одоевского, Барон Брамбеус в «Фантастических путешествиях Барона Брамбеуса» О. Сенковского, Синебрюхов в «Рассказах Назара Ильича господина Синебрюхова» и Семен Семенович Курочкин в «Веселых рассказах» М. Зощенко, дед Антроп в рассказах М. Волкова, Ник. Ник. Фетисов в новеллистике Евг. Попова) предлагаемого читателям текста автора фиктивного (нарратора). На наш взгляд, важнейшим средством «взаимоотношений» автора и нарратора в сказе, маркирующем смену нарративных инстанций и передачу «голосов» от автора к нарратору и наоборот, как раз и становится авторская маска. Нарратор в сказе предстает фиктивным «заместителем автора», он не просто «ведет» повествование, но и импровизирует его, воссоздавая события, участником или свидетелем которых он являлся, в собственном изложении или же пересказывает услышанное с позиций своего мировидения, мироощущения и культурного уровня. Одновременно сказ передает специфические особенности устной речевой манеры героя-нарратора, не просто создавая тем самым речевую маску повествователя, но становясь *авторской маской*, необходимой создателю текста (автору «реальному») для конструирования образа рассказчика, принципиально иного, нежели он сам, занимающего иную ценностную, мировоззренческую и речевую позицию.

И наконец, еще одной формой функционирования авторской маски становится появление **реального**, или **якобы реального, автора** среди пер-

сонажей (достаточно вспомнить произведения В. Попова или В. Аксенова, в которых нередко появляется одноименный автору герой). Учитывая, что автор как «реальный» человек никогда не присутствует в условном мире художественной реальности, очевидно, что вместо него в тексте представляет его маска, которая не является автором, но становится его пародийным воплощением, частью игрового поля действия автора (Эдичка в романе Э. Лимонова «Это я, Эдичка», Евгений Попов в «Душе патриота, или различных посланиях к Ферфичкину» и рассказах Евг. Попова, Веничка в «Москве-Петушках» Вен. Ерофеева и др.). «Псевдоавтор», помимо идентичного автору «реальному» имени, наделяется автобиографическими подробностями (сюда же относятся повествователи-литераторы, не скрывающие литературность, условность порождаемого на читательских глазах текста), принимает участие в действии, что демонстрирует стирание границ между художественным вымыслом и документальностью, преодоление условности традиционных повествовательных стратегий, обнажая процесс создания текста. Заметим, что мы отнюдь не идем по пути биографических спекуляций, отчетливо осознавая ложность подобных «методов», однако очевидным остается тот факт, что вольно или невольно автор «реальный» наделяет героя-протагониста или же своего «фиктивного» заместителя в рамках художественной реальности биографическими подробностями, собственными пристрастиями. При этом такого автогероя можно считать авторской маской в связи с ее отчетливо выраженным игровым характером: создание подобного образа – это и выражение авторской рефлексии относительно себя самого, и игра с читателем-реципиентом (подобными примерами изобилует отечественная проза XX столетия). Кроме того, герой – носитель авторского имени и черт, – подлинный фиктивно, поскольку он противоречит остальным персонажам, не претендующим на портретное или биографическое сходство с кем бы то ни было и не имеющим аналогов в реальной действительности. Такой герой – игровая проекция не просто авторского сознания, но самого себя автором – он одновременно включен в круг других персонажей, теряя право на «всезнание», но при этом продолжает быть «всеведущим» как истинный автор.

Последние два типа авторских масок как некие рефлексивно-игровые варианты «самого себя» призваны создавать иллюзию аутентичности подобных образов в читательском сознании, как раз в силу их персонифицированности автором «реальным».

В заключение необходимо отметить, что, исходя из изначально заложенных в маску потенций (скрывать, обманывать, являться средством игрового постижения бытия), авторская маска как средство реализации не только эстетической, но и коммуникативной задачи автора (создать комический и игровой эффект, иллюзию достоверности или неофициальности, приблизить/дистанцировать читателя к тексту, отразить и проследить собственную рефлексия, дистанцироваться от читателя и т.д.) в пределах художественного текста маркируется определенными признаками: автобиографические параллели и соответствия (автор, стремясь к литературно-художественному воплощению посредством художественного текста, нередко наделяет героя личными чертами, склонностями, способностями, передает ему некоторые факты собственной биографии); мотив двойничества («раздвоение» цельного образа автора или персонажа на «внешнее» и «внутреннее» «я», а также порождение «раздвоенным» сознанием героя вымышленного или реального

«двойника»); мистифицирующие читателя предисловия, в которых автор выдает собственный текст за чужое сочинение, выступая в роли издателя, публикатора и т.д.; переход повествователя от первого лица к третьему и наоборот, а также изменение тона повествователя (семантическое отождествление грамматических лиц, взаимозаменяемость местоимений «я»/«он») в автореференциальном значении); игровые контаминации с «чужим словом», включенным в рамки собственно-авторского повествования, ведущие к сосуществованию нескольких точек зрения на событие или героя, что придает повествованию стереоскопичность и порождает игровую двусмысленность авторской позиции; автопародирование на уровне интонации, «выворачивания» собственных сюжетов, комическом искажении собственного языка при несоответствии средств описания предмету описания, скрытые автоаллюзии, функциональные автореминисценции.

Список литературы

1. **Софронова, Л. А.** О проблемах идентичности / Л. А. Софронова // Культура сквозь призму идентичности. – М. : Индрик, 2006.
2. **Осьмухина, О. Ю.** Маска / О. Ю. Осьмухина // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 2.
3. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
4. **Виноградов, В. В.** О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – 2-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2005. – 287 с.
5. **Гуковский, Г. А.** Реализм Гоголя / Г. А. Гуковский. – М. ; Л. : Гослитиздат, 1959. – 284 с.
6. **Тодоров, Ц.** Поэтика / Ц. Тодоров // Структурализм: «за» и «против». – М. : Прогресс, 1975.

Осьмухина Ольга Юрьевна

кандидат культурологии, доцент,
старший научный сотрудник,
кафедра русской
и зарубежной литературы,
Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева
(г. Саранск)

Osmukhina Olga Urievna

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

E-mail: osmukhina@inbox.ru

УДК 801.73

Осьмухина, О. В.

Автор в поисках себя: формы функционирования авторской маски в отечественной прозе / О. В. Осьмухина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 52–57.

**ЭЛЕГИЯ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «УМИРАЮЩАЯ ЛЕБЕДЬ»
В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ XIX В.: ОПЫТ
СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА**

Аннотация. Впервые осуществлен сопоставительный анализ переводов элегии А. Теннисона «Умирающая лебедь» на русский язык, выполненных в 1870–1890-х гг. Е. Е., П. Васильевым, И. Погорелиным и О. Н. Чюминой и опубликованных на страницах российской периодики. Установлено, что перевод, напечатанный в 1872 г. под псевдонимом «Е. Е.», и перевод, увидевший свет за подписью «П. Васильев» в 1887 г., практически идентичны друг другу, имеют минимальные расхождения в отдельных словах и словоформах; в этой связи они воспринимаются как один перевод, опубликованный дважды, причем второй раз – с незначительными исправлениями. Авторы доказывают, что перевод за подписью «И. Погорелин», принадлежащий И. К. Кондратьеву, осуществлен без опоры на английский оригинал, с использованием более раннего перевода Е. Е. в качестве подстрочника. В статье также раскрыты обстоятельства, обусловившие обращение переводчиков к элегии Теннисона в конкретную историческую эпоху, показано влияние «Умирающей лебеди» на русскую музыкальную и балетную культуру.

Ключевые слова: А. Теннисон, поэзия, художественный перевод, рецепция, русско-английские литературные связи XIX в., традиция, межкультурная коммуникация.

Abstract. The article presents for the first time the comparative analysis of A. Tennyson's elegy «The Dying Swan» Russian interpretations, made by E. E., P. Vasiliev, I. Pogorelin and O. Chumina in the 1870–1890-s and published in Russian periodical editions. It is found that the translation, printed in 1872 under the pen-name «E. E.», and the translation of 1887, bearing the signature «P. Vasiliev», are practically identical, have minimal differences in some words and word forms; in this connection they are considered to be one translation, published twice, furthermore the second time – with insignificant corrections. The authors prove that the translation, signed «I. Pogorelin», belonging to I. K. Kondratyev, was created without consulting the English original, with the usage of the earlier translation by E. E. as the word-for-word translation. The article also reveals the circumstances that conditioned interpreters' interest to Tennyson's elegy in the particular historic epoch, shows the influence of «The Dying Swan» on Russian music and ballet culture.

Keywords: A. Tennyson, poetry, literary interpretation, reception, Russian-English relations of the XIXth century, tradition, intercultural communication.

Первый перевод элегии А. Теннисона «The Dying Swan» («Умирающая лебедь», 1830) на русский язык был опубликован в 1872 г. на страницах «Русского вестника» (Т. 197, № 1, с. 301–302) за подписью Е. Е. Согласно данным И. Ф. Масанова, литератами Е. Е. на протяжении второй половины XIX – начала XX в. подписывались литераторы Е. Евстафиев, Ефим Александрович Егоров, Елена Николаевна Елеонская, Евсей Маркович Ешин, Ефим Ефимович Шаров, Эрнст Карлович Энгман [1, т. 1, с. 358], а также художник Е. Егоров [1, т. 3, с. 383]. На наш взгляд, ни одному из названных авторов нельзя безоговорочно приписать перевод элегии А. Теннисона. А. Н. Гиривенко утверждает, что автором перевода был второстепенный журналист

Ефим Александрович Егоров (1841 – ?) [2, с. 51], однако наши разыскания не позволили найти какую-либо информацию об этом переводчике. Более того, названный И. Ф. Масановым Ефим Александрович Егоров – совершенно другое лицо: товарищ В. Я. Брюсова, сотрудник «Нового времени», секретарь редакции «Нового пути», родившийся в 1861 г. и умерший в 1935 г.; очевидно, что в силу объективных обстоятельств перевод «Умирающей лебеди» ему не принадлежал.

На протяжении последующего десятилетия перевод Е. Е. оставался единственным; более того, русская литература вообще не обращалась к символическому образу умирающей лебеди. События середины 1880-х гг. резко изменили ситуацию. В 1884 г. в «Изящной литературе» (№ 5, с. 298) увидел свет выполненный К. К. Случевским перевод из Анастасия Грюна «Умирающий лебедь», тематически близкий элегии Теннисона. Однако созвучность теннисоновскому шедевр в данном случае была все же весьма отдаленной; перевод Е. Е., оставшийся не замеченным в русской критике и окончательно забытый к началу 1880-х гг., также вряд ли был знаком Случевскому. Наряду с оригиналом Грюна огромное влияние на Случевского оказало предсмертное стихотворение В. А. Жуковского «Царскосельский лебедь» (1851), в котором возникал образ старого лебедя, поющего свою прощальную песню: «...вновь помолоделый, / Радостно вздымая перья груди белой, / Голову на шее гордо распрямленной / К небесам подъемля, – весь воспламененный, / Лебедь благородный дней Екатерины / Пел, прощаясь с жизнью, гимн свой лебединый!» [3, с. 410]. Жуковский ассоциировал лебедя с поэтом, что соответствовало традиции, пришедшей в русскую литературу из античности еще в конце XVIII в. В частности, в стихотворении Г. Р. Державина «Лебедь», являвшемся свободной переработкой оды XX из книги II Горация, поэт, отчетливо сознававший свои заслуги перед литературой, рассказывал о своем посмертном превращении в бессмертного лебедя, который взовется в небеса и пронесется по всему миру до гипербореев и Колхиды [подробнее см.: 4, с. 3–5]. Случевский, восприняв сразу несколько традиций, творчески переосмыслил оригинал Грюна, внес в него художественные детали, соответствовавшие традиционному восприятию образа лебедя русской литературой и культурой.

В 1886 г. в Париже состоялась премьера оркестровой фантазии Камилла Сен-Санса «Карнавал животных», после которой начались гастроли французского композитора в России. В своей «большой зоологической фантазии» (таков авторский подзаголовок к «Карнавалу») «французский Мендельсон» представил всех персонажей, кроме лебедя, в шутовском и карикатурно-сатирическом виде. Характерная символичность «Карнавала», в котором животные олицетворяли человеческие характеры, а также опасения за собственную репутацию «серьезного композитора» во многом обусловили нежелание Сен-Санса обнародовать свое самое популярное произведение. Тем не менее, композитор включил «Карнавал животных» в число пьес, которые следует опубликовать после его смерти, и для многих поколений это музыкальное сочинение на протяжении длительного времени оставалось лучшим «путеводителем по инструментам», пока в середине XX в. Б. Бриттен не написал свой «Путеводитель по оркестру для молодежи» (1945). Однако виолончельное соло «Лебедь» – великолепное торжество лирики – выделилось из «Карнавала» и зажило своей собственной жизнью; этому талантливому произведению, характеризующемуся ясными формами и гармоничными структурами, композитор позволил появиться в печати при своей жизни.

О знакомстве Сен-Санса с современной ему английской поэзией свидетельствует, в частности, то обстоятельство, что, живя в Лондоне, в 1871 г. он написал ряд песен на стихи Альфреда Теннисона и Томаса Дэвиса. Элегия «Умирающая лебедь», которая печаталась во всех прижизненных сборниках английского автора со времени ее создания, послужила Сен-Сансу лирическим этюдом. Обладая виртуозной техникой и будучи наделенным чудесным мелодичным даром, Сен-Санс «не мог не уловить звуковую наполненность текста, пульсацию ритмического рисунка, подчиненного идее свободного перетекания лебединой песни в печальную песнь самой природы» [2, с. 49]. С этой пьесой из «Карнавала», лишенной иронии и сарказма, пронизанной свежей и чистой лирикой, едва тронутой волнением, вряд ли могли сравниться другие фрагменты оркестровой фантазии. Прекрасный этюд Сен-Санса, получивший широкую известность в России, побудил знатоков и ценителей музыки и поэзии обратить пристальное внимание на «The Dying Swan» Теннисона как на источник вдохновения французского композитора.

Именно большая российская популярность виолончельного соло Сен-Санса «Лебедь» и побудила редакцию журнала «Звезда» осуществить в 1887 г. (№ 16, с. 350) републикацию перевода Е. Е. Однако обстоятельства повторной публикации перевода, впервые увидевшего свет в «Русском вестнике», до настоящего времени остаются непроясненными. Во-первых, перевод был опубликован за подписью «П. Васильев», что наводит на мысль о плагиате, поскольку, по данным И. Ф. Масанова, среди авторов, подписывавшихся Е. Е., нет ни одного с фамилией Васильев, а единственный автор, подписывавшийся псевдонимом П. Васильев – Петр Павлович Юркевич – никогда не подписывался псевдонимом Е. Е. [1, т. 1, с. 229]. Во-вторых, мы не можем с достоверностью идентифицировать личность П. Васильева, равно как и личность Е. Е.

Наконец, особый интерес представляют те минимальные разночтения, которые имеются в публикациях «Русского вестника» и «Звезды». Учитывая консервативно-самодержавническую и религиозную направленность «Русского вестника», выступавшего в качестве наиболее авторитетного антилиберального издания, и характерную ориентацию «Звезды» на массового, незлитарного читателя, можно понять обстоятельства, обусловившие употребление в одном и том же контексте лексем «пастырь» («Русский вестник») и «пахарь» («Звезда»), ср.: «Так шумно народ торжествует могучий, / При звоне литавры и арф золотых, / И гул неумолчный восторгов живых / Из тесной столичной ограды несется / В долины, где пастырей песнь раздается, / Когда отдохнув от работы дневной, / Любуется пастырь вечерней звездой» [5, с. 302]; «Так шумно народ торжествует могучий, / При звоне литавр и арф золотых; / И гул неумолчный восторгов живых / Из тесной столичной ограды несется / В долины, где пахарей песнь раздается, / Когда, отдохнув от работы дневной, / Любуется пахарь вечерней звездой» [6, с. 350]. Ни первый, ни второй варианты перевода не соответствуют оригиналу, поскольку у Теннисона вечерней звездой любитесь «shepherd» («пастух»), однако позднейшее уточнение «Звезды» все же существенно, поскольку пахарь (подобно пастуху) ближе к народу, о гулянии которого подробно говорится в элегии Теннисона: «As when a mighty people rejoice / With shawms, and with cymbals, and harps of gold, / And the tumult of their acclaim is roll'd / Thro' the open gates of the city afar, / To the shepherd who watcheth the evening star» [7, с. 227] [Как когда величест-

венный народ веселится / С гобоями, и с цимбалами, и с арфами золотыми, / И шум их оваций катится / Через открытые ворота города далеко, / К пастуху, который смотрит на вечернюю звезду]. Как видим, соответствует оригиналу и еще одно позднейшее уточнение «Звезды», имеющееся в приведенном фрагменте – названия всех музыкальных инструментов поставлены во множественное число.

Некоторые разночтения в текстах «Русского вестника» и «Звезды» можно увидеть и в описаниях природы, окружающей умирающего лебедя. Помимо пунктуационных различий обращают на себя внимание отдельные особенности употребления окончаний прилагательных и причастий. Текст «Русского вестника» «И берег звенящий, размытый волной, / И цвет серебристый болотных растений» [5, с. 302] исправлен при публикации в «Звезде»: «И берег звенящий размытой волной, / И цвет серебристых болотных растений» [6, с. 350]. Во втором из вышеприведенных стихов отнесение прилагательного «серебристый» к существительному «цвет» или к существительному «растения» реально не меняет смысла, тем более что лексемы «цвет» в английском оригинале вообще нет: «And the wave-worn horns of the echoing bank, / And the silvery marish-flowers that throng» [7, с. 227] [И одетые волнами выступы вторящего эху берега, / И серебристые болотные цветы, что заполняют]. Из двух вариантов перевода первого стиха более удачным представляется более ранний вариант «Русского вестника», в котором причастие «размытый» отнесено к «берегу», а не к «волне»; в оригинале берег одет волной, волна бьется о берег и, следовательно, размывает его.

Как видим, при повторной публикации в «Звезде» текста перевода, впервые увидевшего свет в «Русском вестнике», в него были внесены хотя и незначительные, но вполне продуманные и обоснованные изменения. Это свидетельствует о том, что републикатор, изначально движимый большой популярностью виолончельного соло Сен-Санса, не ограничился буквальной перепечаткой текста «Русского вестника», а счел необходимым обратиться к оригиналу Теннисона, чтобы уточнить отдельные художественные детали. Во многом такое заимствование «Звездой» произведения, ранее напечатанного в другом журнале, стало возможным из-за печальных обстоятельств в судьбе «Русского вестника»: в 1887 г. скончался многолетний издатель и редактор журнала М. Н. Катков, после чего издание было продано его наследниками Ф. Н. Бергу [подробнее см.: 8, с. 313–318]. Текст, опубликованный в «Звезде», представляется нам относительно более удачным, именно поэтому перевод Е. Е. (П. Васильева) при сопоставлении с позднейшими интерпретациями «Умирающей лебеди» Теннисона будет приводиться далее по этому изданию.

А. Н. Гиривенко, автор статьи, посвященной русской рецепции «Умирающей лебеди» [2, с. 48–55], ничего не говорит о переводчике П. Васильеве, однако странным образом воспринимает публикации в «Русском вестнике» и «Звезде» как два различных перевода, при этом цитируя абсолютно идентичные фрагменты текста то по одному, то по другому изданию (см., например, цитату из текста «Русского вестника» [2, с. 51], полностью эквивалентную тексту в «Звезде», и наоборот – цитату из «Звезды», идентичную тексту «Русского вестника» [2, с. 52]). Рассуждая о переводе, подписанном литерой Е. Е., А. Н. Гиривенко утверждал, что этот «во многом удачный первый опыт постижения оригинала не был, к сожалению, замечен последующими переводчиками» [2, с. 51]; при этом перевод, опубликованный за подписью

«П. Васильев», воспринимался им как опыт, от которого «вполне можно было отталкиваться в движении к образной и стилистической адекватности» [2, с. 52]. Это странное обстоятельство, видимо, так и не найдет объяснения, как не будет с большей или меньшей долей вероятности установлено и имя первого русского переводчика «Умиравшей лебеди».

В 1888 г. непосредственно под влиянием виолончельного соло Сен-Санса было создано оригинальное стихотворение Я. П. Полонского «Лебедь» («Пел смычок – в садах горели огоньки...»), имевшее в черновом автографе заголовок «Лебединая песнь» [9, с. 130–131]. В том же году И. К. Кондратьев опубликовал под псевдонимом «И. Погорелин» в журнале «Развлечение» (№ 38–39, с. 4–5) новый перевод «Умиравшей лебеди» Теннисона. Будучи автором произведений, творчески преломляющих ритмические и интонационные традиции русской народной песни, в том числе знаменитого стихотворения «По диким степям Забайкалья», вошедшего в песенный фольклор, Кондратьев и в переводе элегии Теннисона использовал характерные народно-поэтические мотивы, при этом в существенной мере отдаляясь от интерпретируемого текста, упрощая его как с формальной, так и с содержательной стороны.

Третья русская версия элегии Теннисона «Умиравшая лебедь» была создана О. Н. Чюминой и напечатана в 1893 г. в журнале «Труд. Вестник литературы и науки» (Т. 18, № 4, с. 30–32). Ее появление обусловлено некоторым усилением внимания к наследию английского поэта после его смерти в 1892 г., проявившимся, в частности, в повышении интереса переводчиков к его произведениям. Теннисон начал обретать в России поклонников своего таланта, в числе которых был и К. Д. Бальмонт, не только ценивший творчество английского поэта за яркую музыкальность, но и создавший в 1895 г. в развитие основной темы «Умиравшей лебеди» стихотворение «Лебедь».

Все переводы элегии Теннисона «The Dying Swan» («Умиравшая лебедь») имеют адаптированное для русского восприятия название «Умиравший лебедь», несмотря на то, что заглавие английского стихотворения следовало бы переводить как «Умиравшая лебедь» с учетом имеющегося контекстуального указания на женский род: «But anon her awful jubilant voice» [7, с. 227] [Но тотчас ее ужасный ликующий голос]. Подобный перевод ни в коей мере не противоречил бы традиции, поскольку в русском песенном фольклоре, произведениях русских писателей, созданных с опорой на народную поэзию, лексема «лебедь» нередко используется в форме женского рода.

Элегия Теннисона состоит из трех частей, однако только в переводе О. Н. Чюминой эти части отчетливо отделены друг от друга римскими цифрами, в других переводах переходы между частями текста настолько плавны и незаметны, что какое-либо особое их выделение не требуется. Никому из переводчиков не удастся сохранить общее количество стихов оригинала (40), равно как и их пропорциональное соотношение между тремя тематическими частями (10 – 10 – 20): в переводе Е. Е. (П. Васильева), несмотря на отсутствие внешнего деления на части, они, вместе с тем, видны отчетливо, причем первая часть чуть меньше, чем в оригинале, а третья – чуть больше (9 – 10 – 24); у И. Погорелина деления на части нет вообще (например, в 11-м стихе происходит состыковка первой и второй частей), основная идея упрощена и сам текст сокращен до 35 стихов; в переводе О. Н. Чюминой наблюдается тенденция увеличения числа стихов в каждой из частей (12 – 15 – 23).

Для первой и второй частей элегии Теннисона характерны пространственные пейзажные описания, формирующие у читателя ощущения настороженности и тревоги: это и поросшая травой безбрежная равнина, и сероватый купол неба, и громкий жалобный крик лебеди, скользящей по водной глади, и смутные очертания покрытых снегом гор, и клонящая ветви к воде одинокая ива, и перепутанные стебли водяной травы, выделяющиеся на фоне зеленой ряски своим пурпурно-желтым разноцветьем [подробнее см.: 2, с. 49]. Теннисон стремится подчеркнуть определенную напряженность в окружающем природном мире, призванную сформировать предчувствие приближения чего-то ужасного и при этом неизбежного; на фоне шумящей реки возникает образ умирающей лебеди: «With an inner voice the river ran, / Adown it floated a dying swan, / And loudly did lament» [7, с. 226] [С внутренним голосом река бежала, / Вниз по ней плыла умирающая лебедь / И громко стенала]. В переводе Е. Е. (П. Васильева) при описании движения лебеди выбран чрезмерно резкий глагол «нестись», нарушающий гармонию поэтического фрагмента и никоим образом не согласующийся с внутренним состоянием умирающей птицы: «С журчанием тихим катилась река. / По ней умирающий лебедь несется» [6, с. 350]. И. Погорелин, хорошо знакомый с более ранним переводом Е. Е. (П. Васильева), в данном случае предпочел оттолкнуться не от английского оригинала, а от русского перевода-предшественника, в результате чего допустил в описании еще большую дисгармонию: «Там тихий голос раздается: / То лебедь по волнам несется» [10, с. 4].

Зависимость перевода И. Погорелина от перевода Е. Е. (П. Васильева) ощутима и в дальнейшем. Например, при интерпретации стихов «It was the middle of the day. / Ever the weary wind went on, / And took the reed-tops as it went. / Some blue peaks in the distance rose, / And white against the cold-white sky, / Shone out their crowning snows» [7, с. 226] [Был полдень. / Едва утомленный ветер дул / И задевал верхушки камыша при дуновении. / Голубые вершины вдали поднимались / И белые на холодно-белом небе / Блестали своими венчающими снегами] Е. Е. (П. Васильев) упоминает о лилии, которой нет в английском оригинале («Уж полдень; Томительно ветер степной / Шумит в тростниках, и скользя над волной / Склоняет головку лилеи речной» [6, с. 350]), а И. Погорелин доводит перевод до абсурда, полностью снимая упоминания о времени суток, характере ветра и максимально расширяя описание лилии, в котором появляется народно-поэтическая лексема «цветик», сближающая переводную элегию с русским песенным фольклором: «...Тростник / Тихонько шепчет над водою, / Качаясь порослью сегою. / И цветик лилии приник / К воде...» [10, с. 4].

В отличие от Е. Е. (П. Васильева) и И. Погорелина, относительно свободно интерпретировавших многие художественные детали в рассмотренном описании, О. Н. Чюмина стремилась, в соответствии с духом английского оригинала, выдержать перевод в нарочито тихих, благородно-приглушенных и в то же время предельно напряженных тонах: «Река бесшумная бежала, / Бесшумно лебедь плыл по ней, / И песнь его тоской своей / Одна безмолвье нарушала. / Был час полудня, и в тиши / Все замирало. Ветер сонный / Чуть колебал тростник зеленый / И с ним речные камыши» [11, с. 30]. Однако, несмотря на несомненную способность сохранить не только общий дух подлинника, но и значимые художественные детали, переводчица также допускала отклонения от подлинника, что особенно проявилось в завершающем

фрагменте пейзажного описания. В частности, вместо ласточки («One willow over the river wept, / And shook the wave as the wind did sigh; / Above the wind was the swallow, / Chasing itself at its own will» [7, с. 226] [Ива над рекой плакала / И качала волну, пока ветер вздыхал; / Наверху на ветру была ласточка, / Преследующая сама себя по своей дикой воле]) в интерпретации О. Н. Чюминой возникал образ мотылька, что вполне оправданно, ибо помогало с большей силой передать ощущение нежности, хрупкости и ранимости окружающего мира: «Вверху кружился мотылек, / Сверкая светлыми крылами» [11, с. 31]. В более ранних интерпретациях «Умирающей лебеди» упоминание о ласточке сохранялось, а сложная при переводе фраза с глаголом «chase» («гоняться, охотиться, гнаться, преследовать») была удачно переведена при помощи глагола «играть»: «Рябились волны; над ними высоко, / Играючи, ласточка вольно летит» (Е. Е.) [6, с. 350]; «...Высоко, / Играя, ласточка летит, / Летит – и исчезает вдаль» (И. Погорелин) [10, с. 4–5]. В данном случае удачная переводческая находка вновь принадлежала Е. Е. (П. Васильеву), в то время как И. Погорелин в очередной раз слепо следовал за переводом-предшественником.

Совокупность приведенных фактов позволяет нам высказать достаточно смелое предположение, что И. Погорелин, возможно, вообще не пользовался английским оригиналом, а опирался в своей работе на перевод Е. Е. (П. Васильева), используя его в качестве подстрочника. Однако Е. Е. (П. Васильев), при всей относительной точности его перевода, все же не мог сохранить в неприкосновенности все детали оригинала, допускал некоторые отклонения, которые плавно перетекали из его перевода в перевод И. Погорелина. Вместе с тем многие значимые мотивы и образы английского оригинала, сохраненные Е. Е., утрачены И. Погорелиным, в результате чего его интерпретация представляется в наименьшей степени соответствующей духу теннисоновского произведения. Например, И. Погорелин опустил описание болотных цветов, достаточно подробное у Теннисона («And far thro' the marish green and still / The tangled water-courses slept, / Shot over with purple, and green, and yellow» [7, с. 226] [И глубоко в тине зеленой и тихой / Спутанные водоросли спали, / Светились пурпурным, и зеленым, и желтым]), в то время как Е. Е. (П. Васильев), хотя и сократил пейзажную картинку до минимума, но компенсировал это использованием прилагательного «радужный», отразившего в себе целую гамму цветов (в том числе и пурпурного, и зеленого, и желтого): «И радужной краскою тина блестит» [6, с. 350]. О. Н. Чюмина, впрочем, также не совсем удачно перевела этот фрагмент, не сделав указания на водный (болотный) характер описываемой растительности: «...и трава – / Пестрела красными и желтыми цветами» [11, с. 31].

В третьей, заключительной части стихотворения Теннисона на смену тревожным предчувствиям приходит взволнованная торжественность, наполненная музыкальными звуками, среди которых и переливающийся, доносящийся то откуда-то рядом, то издалека прощальный клекот умирающей птицы, при этом «странное мелодичное пение <...> символизирует печальное угасание жизни, угасание того существа, которое само, по мифологическим преданиям, уносит душу от земной юдоли к небесам» [2, с. 49]. Кульминацией произведения становится прощальная песнь лебеди, включающая в себя гамму самых разнообразных противоречий: «The wild swan's death-hymn took the soul / Of that waste place with joy / Hidden in sorrow: at first to the ear / The

warble was low, and full and clear; / And floating about the under-sky, / Prevailing in weakness, the coronach stole / Sometimes afar, and sometimes anear; / But anon her awful jubilant voice, / With a music strange and manifold, / Flow'd forth on a carol free and bold» [7, с. 227] [Дикой лебеди смертный гимн трогал душу / Того пустынного места радостью, / Скрытой в печали: сначала уху / Трель была тихой, и полной и чистой; / И проплывая под покровом, / Преобладая в слабости, похоронный плач крался / Иногда далеко и иногда близко; / Но тотчас ее ужасный ликующий голос / С музыкой странной и многообразной / Плыл вперед веселой песней свободной и смелой].

При сопоставлении переводов прощальной песни лебеди вновь отчетливо проступает опора И. Погорелина на перевод Е. Е. (П. Васильева) как на подстрочник. В переводе Е. Е. (П. Васильева) многозвучие песни умирающего прекрасного существа передано в наиболее полном виде, без смысловых и эмоциональных потерь, однако при этом во многих случаях семантическое наполнение конкретных стихов изменено, лексемы английского оригинала заменены близкими им по смыслу русскими лексемами, предложены оригинальные синтаксические построения; в переводе И. Погорелина сохранено семантическое наполнение каждого из стихов «подстрочника» Е. Е., при этом места, непосредственно сближающие перевод Е. Е. с английским оригиналом нивелированы, например: «И странную радостью, скрытой в печали, / Наполнил окрестности лебедя стон: / То с полной ясностью слышался он, / То тихим роптанием стоны звучали...» (Е. Е.) [6, с. 350] – «И всю окрестность, полн печали, / Наполнил лебединый стон: / То слышался там ясно он, / То стоны ропотом звучали» (И. Погорелин) [10, с. 5]. Если в английском оригинале «...похоронный плач крался / Иногда далеко и иногда близко», то у Е. Е. (П. Васильева) возникает более развернутая оригинальная картинка («...гимн погребальный / То трелился слабо мелодией дальней, / То снова ясенел, приближаясь...» [6, с. 350]), которую полностью копирует И. Погорелин: «Звения там песнью погребальной: / То плыл он слабо трелью дальней, / То вновь ясенел он, близясь...» [10, с. 5]. Наконец, при описании финального аккорда прощальной песни лебеди И. Погорелин фактически повторяет вслед за Е. Е. не только отсутствующие в оригинале лексемы «вдруг», «звук», синтагму «слиянье созвучий» (у Погорелина – «сиянье созвучий»), но и саму синтаксическую конструкцию, принадлежащую Е. Е. и никоим образом не соотносимую с английским оригиналом: «...Но вдруг / Послышался песни ликующей звук, / В слиянии смелых и странных созвучий» [6, с. 350] – «...Вдруг / Возликовал тот грустный звук / В сияньи тысячи созвучий» [10, с. 5]. В конечном итоге И. Погорелиным окончательно утрачено эмоционально-экспрессивное наполнение кульминационного фрагмента элегии Теннисона, фактически сохранено лишь словесное описание пения лебеди. Значительным недостатком данной интерпретации также является утрата сравнения пения лебеди с шумным гулянием народа, значимого для Теннисона, однако фрагментарного в переводе Е. Е. (П. Васильева) и потому, видимо, воспринятого как нечто незначительное и совершенно проигнорированного И. Погорелиным.

Прощальная песнь лебеди в интерпретации О. Н. Чюминой во многом утрачивает характерное многозвучие, обретает подчеркнутую пафосность, усиливающуюся привнесенным переводчицей мотивом сопереживания природы умирающей птице: «И песне лебедя прощальной, / Восторженной и вместе с тем печальной – / Как будто бы внимало все кругом. / Чуть слышная

и слабая вначале, / Исполнена страдания и печали, / Она порой смолкала, но потом / Звучала вновь победы торжеством. / И этот гимн предсмертный, погребальный, / Ликующий, торжественно прощальный – / Звучал порой...» [11, с. 31]. При сравнении пения лебеди с шумным гулянием народа О. Н. Чюмина, в отличие от Е. Е. (П. Васильева), избегает упоминания о пастухе (пасторе), однако считает необходимым указать причину празднеств: «...как сотни голосов, / Как мощного народа песнопенье, / Что празднует блаженство избавленья / И Господа на тысячу ладов / Приветствует на арфах и тимпанах» [11, с. 31]. В данном случае появление религиозного мотива обусловлено упоминанием в теннисоновском оригинале пастуха, смотрящего на вечернюю звезду («To the shepherd who watcheth the evening star» [7, с. 227]). Ассоциируя это описание с библейской сценой Рождества Христова, О. Н. Чюмина, вместе с тем, говорит о праздновании «блаженства избавленья», т.е. праздника Святой Пасхи, тем самым снимая возможные противоречия между описанием плывущего по водной глади лебедя, кружащегося мотылька, клонящейся к воде ивы и упоминанием зимнего церковного праздника, вызывающего всеобщее народное ликование.

Мотив сопереживания природы умирающей птице, привнесенный О. Н. Чюминой в прощальную песнь лебеди, возникает у Теннисона несколько позднее, как заключительный аккорд всей элегии. При этом активно используется анафора, становящаяся средством усиления высказывания: «And the creeping mosses and clambering weeds, / And the willow-branches hoar and dank, / And the wavy swell of the sighing reeds, / And the wave-worn horns of the echoing bank, / And the silvery marish-flowers that throng / The desolate creeks and pools among / Were flooded over with eddying song» [7, с. 227] [И стелющиеся мхи и выющиеся травы, / И ивы ветви, побелевшие от инея и влажные, / И волнистая зыбь шелестящего камыша, / И одетые волнами выступы вторящего эху берега, / И серебристые болотные цветы, что заполняют / Унылые заводи и омуты, / Были залиты кружащейся песней]. Если в переводе Е. Е. (П. Васильева) ощутимо стремление максимально сохранить детали природного описания, создающие настроение возвышенности, внутренней приподнятости, торжества жизни над смертью («И влажные мхи, и ползущие травы, / И ветви плакучей ивы седой, / И зыбь тростниковая тихой канавы, / И берег звенящий, размытый волной, / И цвет серебристый болотных растений / В прудах и заливах пустыни немой, – / Все залито было волной песнопений» [5, с. 302]), то И. Погорелин, вновь заимствуя интерпретации многочисленных деталей из перевода-предшественника, превращает насыщенную глубоким смыслом картину природы в несколько примитивное перечисление объектов окружающего мира и тем самым выхолащивает авторский замысел, совершенно утрачивает значимый для Теннисона мотив сопереживания природы: «И вот – и мхи, и гладь ползучей / Травы, и ива над водой, / И зыби, и тростник седой, / И тысячи иных растений / В степи унылой и немой, – / Все было залито волной, / Звучащих дивом песнопений» [10, с. 5]. О. Н. Чюмина более вольно, нежели Е. Е. (П. Васильев), интерпретирует английский подлинник, дополняя его многими отсутствующими деталями, в частности, упоминаниями песчаных откосов, бледно-желтых лилий, однако при этом не утрачивает главного – элегического настроения. В реализации творческой задачи переводчице несомненно помогает и то, что мотив сопереживания природы судьбе лебедя был введен ею несколько раньше, чем это имеет место в оригинальном тексте и других переводах. В конечном итоге

О. Н. Чюмина концентрируется на развертывании уже ранее обозначенного мотива и при этом посредством пейзажной зарисовки мастерски передает гармоничное единение в окружающем мире: «И все кругом – откосов ряд песчаных, / Зеленый мох, высокая трава, / Склоненных ив унылая листва, / И тростники, омытые волною, / И лилии, с их бледной желтизною, / Растущие вдоль берега болот, / И сумрачный, угрюмый небосвод, / И гладь реки спокойной и зеркальной – / Все было песнею оглашено прощальной» [11, с. 32].

Представляет интерес интерпретация русскими переводчиками используемого Теннисоном в последнем стихе элегии причастия «eddyng» (от англ. «eddy» – кружиться в водовороте, вихре), очень похожего на другое английское причастие – «dying», образованное от глагола «die» («умирать, увядать»). Е. Е. (П. Васильев), а вслед за ним и И. Погорелин, интерпретируют «eddyng song» («кружающаяся песня») как «волна песнопений», что, в целом, соответствует первоисточнику, в то время как О. Н. Чюмина, соотнеся английские причастия «eddyng» и «dying», выбирает достаточно неожиданный вариант – «песнь прощальная», который, впрочем, не противоречит содержательной стороне переводимой элегии.

К. Д. Бальмонт, осуществивший перевод нескольких стихотворений Теннисона, обратил внимание на «Умирающую лебедь» с ее ярко выраженным мелодизмом, редкостной певучестью, музыкальным ритмом. Изящность выражения чувств и проникновенность теннисоновской элегии, призывавшей постичь что-то навсегда безвозвратно исчезающее, помогли Бальмонту создать свой собственный печальный образ умирающего лебедя, который, словно в предвкушении грядущих революций, символизировал, по наблюдению А. Н. Гиривенко, «гибельную судьбу русской интеллигенции, насильственное, грубое искоренение всего, что не укладывалось в прокрустово ложе низкокультурного запроса» [2, с. 53]. Предчувствия трагедии, сопровождавшие Бальмонта, нашли отражение в его поэзии: «Все мне чудится вздох камыша почернелого, / Глушь родимых лесов, заповедный затон, / И над озером пение лебедя белого, / Точно сердца несмелого стон» («Все мне грезится Море да Небо глубокое...», 1895) [12, с. 68]; «Заводь спит. Молчит вода зеркальная. / Только там, где дремлют камыши, / Чья-то песня слышится – печальная, / Как последний вздох души. / Это плачет лебедь умирающий, / Он с своим прошедшим говорит, / А на небе вечер догорающий / И горит, и не горит. / Отчего так грустны эти жалобы? / Отчего так бьется эта грудь? / В этот миг душа его желала бы / Невозвратное вернуть» («Лебедь», 1895) [12, с. 71]. В приведенных поэтических фрагментах незримо ощущается присутствие и развитие темы теннисоновской элегии.

В свою очередь, поэтические строки Бальмонта вскоре привлекли внимание русских композиторов Ю. М. Базилевского и С. И. Танеева, что далее популяризировало в России тему «умирающего лебедя» и позволило ей прочно войти в отечественную музыкальную культуру. В 1905 г. балетмейстер М. М. Фокин осуществил постановку хореографического этюда на музыку «Лебедя» Сен-Санса для тогда еще только восходящей звезды балета А. П. Павловой. Хотя знаменитый танец-миниатюра, покори́вший публику во всем мире, сложился всего за несколько минут, премьера его состоялась только через два года после создания [см.: 13, с. 5–20]. Нетрудно заметить, что музыка Сен-Санса, не содержащая в себе образов смерти, была призвана выразить изящную и грациозную пластику птицы, ее печальный и мечтатель-

ный характер, затаенную грусть и меланхолию. Именно из этого исходил М. М. Фокин, формируя балетный образ лебедя: «Светлая струя стелется по воде за лебедем, описывающим широкие круги. Время от времени лебедь расправляет крылья, стряхивает с них капли, прячет в них голову и снова плывет, чтобы наконец, сложив эти крылья, замереть в сонном покое» [14, с. 264]. Впоследствии, когда прославленная балерина А. П. Павлова уже была тяжело больна, однако вопреки всему продолжала выступать на сцене, в том числе по-прежнему танцевала своего знаменитого «Лебедя», на ее груди в белом оперении запылал кроваво-красный рубин, а в самом танце поменялись содержательные акценты: все настойчивее стали проводиться тема мятущейся человеческой души, мотив одиночества, предчувствие трагической безысходности. А. П. Павлова включала «Умиряющего лебедя» во все свои программы, и кто бы ни были зрители – искушенные балетоманы или впервые увидевшие балет простые люди – этот номер в ее исполнении неизменно впечатлял публику. Впоследствии хореографический этюд на музыку Сен-Санса с успехом исполнялся Г. С. Улановой, М. М. Плисецкой, другими выдающимися балеринами, у каждой из которых была своя интерпретация прославленного образа.

Популярность образа «умирающего лебедя» на утилитарном, бытовом уровне подкрепляется существованием различных пародий и известного фразеологического оборота, употребляющегося шутливо-иронически по поводу чьей-либо вялости, медлительности, расслабленности. В сфере высокого искусства умирающий лебедь, напротив, символизировал хрупкость мечты, недолговечность всего идеально-прекрасного, что возникает на мгновение в окружающем мире. Как видим, образ, созданный в элегии Теннисона, стал источником вдохновения для композитора К. Сен-Санса при создании виолончельного соло «Лебедь», для балетмейстера М. М. Фокина, автора знаменитого хореографического этюда, блестяще исполненного А. П. Павловой и великими балеринами последующего времени. В этой связи тем более примечательны те переводческие интерпретации «Умиряющего лебедя», которые в 1870–1890-х гг. были созданы Е. Е. (П. Васильевым), И. Погорелиным, О. Н. Чюминой. Имея свои достоинства и недостатки, не всегда сохраняя дух английского подлинника, не всегда точно отражая богатство и разнообразие художественных деталей, каждый из них вместе с тем вносил свою лепту в популяризацию образа «умирающего лебедя» в России.

Список литературы

1. **Масанов, И. Ф.** Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей : в 4 т. / И. Ф. Масанов. – М. : Наука, 1956–1960. – Т. 1–4.
2. **Гиривенко, А. Н.** К истории русских переводов Альфреда Теннисона (элегия «Умирающая лебедь») / А. Н. Гиривенко // Филологические науки. – 1992. – № 3.
3. **Жуковский, В. А.** Собрание сочинений : в 4 т. / В. А. Жуковский. – М. ; Л. : ГИХЛ, 1959. – Т. 1. – 480 с.
4. **Жаткин, Д. Н.** Лебедь Авзонии / Д. Н. Жаткин // Русская речь. – 2008. – № 1.
5. **Е. Е.** Умирающий лебедь. Из Теннисона / Е. Е. // Русский вестник. – 1872. – Т. 197. – № 1.
6. **Васильев, П.** Умирающий лебедь. Из Теннисона / П. Васильев // Звезда. – 1887. – № 16.
7. Locksley Hall and Other Poems by Alfred, Lord Tennyson. – Chicago : Homewood Publishing Company, 1860. – 736 p.

8. **Твардовская, В. А.** Идеология пореформенного самодержавия (М. Н. Катков и его издания) / В. А. Твардовская. – М. : Наука, 1978. – 316 с.
9. **Полонский, Я. П.** Лебедь («Пел смычок – в садах горели огоньки...») / Я. П. Полонский // Русская мысль. – 1888. – № 8.
10. **Погорелин, И.** [Кондратьев И. К.] Умирающий лебедь. Из Теннисона / И. Погорелин // Развлечение. – 1888. – № 38–39.
11. **Чюмина, О. Н.** Умирающий лебедь. Из Теннисона / О. Н. Чюмина // Труд. Вестник литературы и науки. – 1893. – Т. 18. – № 4.
12. **Бальмонт, К. Д.** Собрание сочинений : в 2 т. / К. Д. Бальмонт. – М. : ТЕРРА, 1994. – Т. 1. – 548 с.
13. **Добровольская, Г.** Михаил Фокин и его «Умирающий лебедь» / Г. Добровольская // Фокин М. М. Умирающий лебедь. – Л. : Искусство, 1961.
14. **Красовская, В. М.** Русский балетный театр начала XX века : в 2 ч. / В. М. Красовская. – Л. : Искусство, 1972. – Ч. 2. – 342 с.

Чернин Владимир Константинович

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра методики начального
образования,
Ульяновский государственный
педагогический университет
им. И. Н. Ульянова

Chernin Vladimir Konstantinovich

Candidate of pedagogic sciences,
associate professor,
sub-department of primary
education methodology,
Ulyanovsk State Pedagogical University
named after I. N. Ulyanov

E-mail: filoloc@yandex.ru

Жаткин Дмитрий Николаевич

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

Zhatkin Dmitriy Nikolaevich

Doctor Of Philology, professor,
head of sub-department of Russian
and foreign languages,
Penza State Technological Academy,
academician of the International
academy of Pedagogical Education,
member of the Russian Writers Union,
member of the Russian Union of Journalists

E-mail: ivb40@yandex.ru

УДК 820

Чернин, В. К.

Элегия Альфреда Теннисона «Умирающая лебедь» в русских переводах XIX в.: опыт сопоставительного анализа / В. К. Чернин, Д. Н. Жаткин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 58–69.

И. А. ИЛЬИН ОБ ИСТОКАХ ТВОРЧЕСТВА И. А. БУНИНА

Аннотация. Рассматриваются некоторые аспекты литературно-критической концепции И. А. Ильина, касающиеся творческой индивидуальности И. А. Бунина. На основе ряда литературно-критических работ И. А. Ильина выявляется система взглядов выдающегося философа и общественного деятеля XX в. на творчество И. А. Бунина, в частности, истоки его творчества, определившие особенности художественной манеры писателя («художественного акта Бунина»), своеобразие образного мира его произведений.

Ключевые слова: критика, статья, произведение, принципы, талант, художественность, духовность, искусство, красота, образ, Божественное, творчество, критерий, эстетическое, этическое, категория.

Abstract. The object of research of the article deals with the investigation of some aspects of I. A. Ilyin's art critics, especially concerning I. Bunin's Creation. On the basis of the key principles of I. A. Ilyin's critical method, critical works of the outstanding philosopher of the XX-th century it defines the sources of Bunin's creation, the place and role of Russian village in its formation, the specific features of Bunin's «artistic act».

Keywords: critics, article, art work, principle, talent, art, beauty, spirituality, art, beauty, character, divinity, artistic merit, creative work, esthetic, ethic, criterion, category.

Литература и литературная критика русской эмиграции начала XX в. были естественным и законным продолжением Золотого и Серебряного веков отечественной словесности. Лучшие ее представители хранили и продолжали великие традиции русской литературы, сохраняя в своих произведениях язык, мировоззрение, веру, сам дух России и ее народа.

Среди ярчайших представителей русского Зарубежья И. А. Ильин и И. А. Бунин, бесспорно, занимают одно из первых мест. Они осмысливали трагическую историю России XX в. как катастрофу и в то же время вопреки всем сохраняли надежду на ее будущее.

И. А. Ильин называл Бунина «художником чувственного естества», а его литературное наследие – «последним даром» русской дворянской помещицкой усадьбы русской и мировой культуре. Так, кратко и емко выдающийся философ определял истоки и сущность его творчества.

Указывая место Бунина в плеяде деятелей русской культуры, Ильин называет его имя вместе с именами Жуковского, Пушкина, Лермонтова, Хомякова, Тургенева, братьев Е. Н. и Н. С. Трубецких, Рахманинова и других выдающихся деятелей отечественной культуры – великих поэтов и писателей, музыкантов, скульпторов и художников, выдающихся философов и лингвистов, называя их одним словом – «созидатели» русской культуры и русской духовности.

Все они, как и многие десятки других представителей помещицкой дворянской культуры, по рождению и воспитанию в значительной степени связаны с русской помещицкой усадьбой, с ее особым укладом, особой атмосферой, отразившей блеск дворянских вольностей и вольномыслия XVIII в.,

давшей России выдающиеся достижения ее духовной и культурной жизни в XIX в. и пришедшей к постепенному оскудению и упадку к началу XX в.

Творчество Бунина Ильин характеризует как «последний дар русской помещичьей усадьбы» русской литературе. При этом философ подробно останавливается на характеристике тех черт, которые, по его мнению, определили своеобразие русской помещичьей усадьбы, ее веками формировавшийся уклад с его поистине великими достижениями и обретениями, но и столь же ярко проявившимися «темными сторонами».

Чтобы понять место и роль русской усадьбы в формировании и становлении русской духовной культуры, как понимал ее роль Ильин, необходимо сделать небольшой исторический экскурс. Ильин обращается к истории русской помещичьей усадьбы, указывая предпосылки, ее сформировавшие.

Ильин указывает на особые географические условия России с ее огромными просторами и суровым климатом, разбросанность и удаленность усадеб друг от друга, но главное – от административного центра. Это, в свою очередь, вместе с дарованными в XVIII в. вольностями определило исторически сложившуюся независимость помещиков, позволявшую им обособляться от центральной власти, прежде всего от бюрократического Петербурга. Экономическая самостоятельность и стабильность поместий давала возможность дворянской молодежи получать прекрасное образование, в котором европейская образованность органично сочеталась с русской духовностью. Здесь, подчеркивает Ильин, «веками происходил... своеобразный национальный, сословный, душевно-духовный и культурный отбор» [1, с. 210], приведший, как считал философ, к формированию уникальных личностей – тонких в своем восприятии мира и его красоты и, что не менее важно, даровитых, способных не только откликаться на красоту, но и созидать ее.

Все это, считает Ильин, в течение веков формировало духовную атмосферу «независимого творческого созерцания», которое выливалось в эстетически и духовно-совершенные творения, созданные деятелями русской культуры.

Именно они, будучи порождением и органической частью этой жизни, отразили в своем творчестве дух «дворянских гнезд». Среди них – пушкинские Михайловское и Болдино, тургеневское Спасское-Лутовиново, блоковское Шахматово и Ивановка Рахманиновых, Ясная Поляна, Абрамцево Щелыковского, Остафьево князей Вяземских, связанное не только с именем П. А. Вяземского, но и Н. М. Карамзина, Марьино князей Барятинских, хранящее память о В. А. Жуковском. Это – десятки и сотни известных и неизвестных поместий, имений, деревень и сел, ставших не только знаками русской духовности и просвещения, но и нашедших ярчайшее воплощение в образах русской литературы. Село Горюхино, деревня Обломовка, имения Отрадное, Лысые Горы, Суходол и Дурновка – все это полно воплотившиеся на страницах произведений русской литературы образы этой помещичьей усадебной жизни...

И. А. Ильин считал, что писатели, поэты, другие деятели русской культуры, выросшие и сформировавшиеся в обстановке свободомыслия и независимости, «независимого творческого созерцания», умели «честно выговаривать узренное, не считаясь ни с чем, кроме личной религиозной, художественной или познавательной совести...» [1, с. 210].

Поскольку русская усадьба, как считал Ильин, сочетала в себе не только «вечную тягу» к вольтерьянству, но и толстовство, западничество и славя-

нофильство, созерцательность и жажду чувственного наслаждения, то она и воспитала людей разных: «всеотвергающего художника» Льва Толстого и «кочующего западника» Тургенева, «поэта и мастера чувственного опыта» Бунина. Главное, что она давала свободу самостояния, самостоятельного развития, предоставив «самородному уму и ненасытному чтению» формировать личность, основанную на русской духовности, воспитанной Православием. Это обстоятельство он считает чрезвычайно важным условием формирования личности, в особенности личности творческой.

Важнейшей особенностью русской усадебной жизни, в которой выросло художественное дарование Бунина, считал Ильин, была ее близость к народу, родной природе. Первое воспитывало в писателе ощущение народной стихии и народное понимание сути и правды жизни, второе – созерцательность – важнейшую, как полагал Ильин, черту русского национального характера как такового.

Поэтому философ приходит к выводу о том, что тот, кто «хочет читать и разуметь Бунина, тот должен почувствовать эту атмосферу русской усадьбы» [1, с. 211], потому что все это нашло отражение и выражение в произведениях Бунина разных лет.

Конечно, в суждениях Ильина о русской дворянской усадьбе много личного, вполне идеального представления о том, что уже ушло, причем ушло навсегда. Очевидна и идеализация той дворянской культуры, которая дала России ее гениев, чьи имена стоят в начале нашей статьи. Она имела, как говорит сам же Ильин, и «свои темные стороны».

Но именно так оценивал философ, изгнанный из своей страны, то, что осталось в его памяти и представлении о ней. Не учитывать этого, не принимать во внимание при изучении его суждений о русской литературе и культуре в целом, конечно, нельзя.

Итак, дворянская культура и жизнь народа – вот, по мнению Ильина, два истока творчества Бунина. Первый давал ему ощущение принадлежности к многовековой дворянской культуре, а через нее возможность и право ощущать себя частью мировой культуры, а другой приводил, «возвращал» его к родным истокам, заставляя принять в себя «весь... первобытный отстой с его многовековой горечью, с его крепкой ядреностью, с его соленым юмором, с его наивной неопределенно-татарскою жестокостью, с его тягою к насытому посяганию» [1, с. 212].

Два истока, столь различных и столь же неотделимых друг от друга, определяли, по мнению Ильина, и некую двойственность бунинского мировосприятия. Она проявлялась в том, что «офразуженная аристократия» воспитала в нем тягу к вольтерьянству с его особенно острым восприятием злого начала в человеке, с его, по выражению философа, вечной «подслеповатостью» к Божественному началу Добра в человеке. Народное же миропонимание, напротив, считает Ильин, дало Бунину не только мудрость, свободу, но и доброту, и Богосозерцание.

Все это, подчеркивает Ильин, нашло свое полное отражение в творчестве писателя, ярко проявившись в лучших его произведениях на протяжении всего его творчества. При этом Ильин указывает те произведения Бунина, в которых многие названные им черты выразились наиболее ярко. Это – «Лапти», «Антоновские яблоки», «Солнечный удар», «Игнат», «Поруганный

Спас», «Обуза», «В саду», «В поле», «Божье дерево», «Деревня», «Суходол», «Жизнь Арсеньева» и др.

Анализируя истоки бунинского творчества, определяя своеобразие его художественной манеры («художественного акта Бунина»), Ильин сравнивает его с Л. Толстым. Их, считает он, роднят и сближают не только истоки творчества – русская дворянская усадьба, но и «строение» творческого акта, в котором нет речи ни о влиянии Толстого на Бунина, ни о заимствовании или бунинском подражании Толстому. «Искусство Бунина, – считает Ильин, – *первоначально и самостоятельно*; оно не живет чужими перепевами и не нуждается в этом; у него *свое* видение, *свои* образы и *свои* слова. И сопоставление его с искусством Толстого говорит гораздо больше о сходстве, чем об ученическом отношении»¹ [1, с. 213].

Что же роднит Бунина с Толстым? Ильин подчеркивает, что сближает их не кратковременное увлечение Бунина толстовством, его проповедью, которое было пережито им довольно быстро. Толстой был понятен и близок Бунину «как ясновидец и живописец человеческого инстинкта» [1, с. 213]. Ильину ясно, что Толстой достигает вершин истинного, образцового, классического искусства только тогда, когда изображает людей, «пребывающих и цветущих в инстинкте». Это – дед Ерошка («Казаки»), Хаджи-Мурат («Хаджи Мурат»), семья Ростовых, прежде всего – Наташа и Николай, Вронский и Анна... Только в таком изображении человека Толстой поистине становится «великим Толстым».

Дело меняется, когда он переходит к изображению рефлектирующей личности – Андрея Болконского, Пьера, Левина и др. Все «инстинктивно-нецельные, раздвоенные герои» Толстого, считает Ильин, и видятся ему, и изображаются им раздвоенно: «Здесь толстовский художественный акт теряет свою необозримую силу, инстинктивная интуиция оттесняется внешним наблюдением, гений отступает перед натиском рассудка и эмпирического «ума», и Толстой становится подчас неузнаваем» [1, с. 214].

Рефлектирующие герои Толстого, считал Ильин, как бы вбирали в себя собственные толстовские метания, в них отражался сам Толстой – «резонирующий проповедник», «придирчивый расценщик «добра» и «зла». В этом случае даже стиль его произведений становился «вымученным», «тяжелым», «скрипучим», «спотыкающимся», «оговаривающимся», как бы застревающим в «собственных баррикадах» Толстого [1, с. 215].

По мнению Ильина, иначе обстоит дело у Бунина. «Бунин – *поэт и мастер внешнего, чувственного опыта*. Этот опыт открыл ему доступ к жизни человеческого инстинкта, но затруднил ему доступ к жизни человеческого духа» [1, с. 215]. Отсюда и начинается различие Толстого-художника и Бунина-художника.

Для Толстого важны положительные, здоровые силы человеческих инстинктов, Бунин же, напротив, созерцает «слепую власть инстинкта», особенно ярко проявившуюся в «Легком дыхании», «Аглае», «При дороге», «Грамматике любви», «Суходоле». И если Толстой показывает «нравственные провалы» инстинкта во «Власти тьмы», а в «Войне и мире» стремится к показу нравственно-здоровых движений человеческих инстинктов, то Бунин «не жи-

¹ Здесь и далее курсив принадлежит И. А. Ильину.

вописует его *созидательных, благих сил*», отчего и приемы бунинского письма становятся не аналитически-показывающими, а только сообщающими.

В этом случае «внутренне-раздвоенная» душа бунинского героя дается им через внешнее, как, например, в повести «Митина любовь», и поэтому для Ильина Бунин становится «удивительно похож» на своего старшего современника. Более того, им как бы овладевает «дух Толстого», и «целые фразы, по-толстовски переобремененные и неясные, слетают на страницы Бунина» [1, с. 216].

По мнению Ильина, Бунин – «внешне-опытный художник», а его художественный акт «есть исконно и органически акт внешнего опыта, акт чувственного восприятия, созерцания и воображения и соответственно этому акт инстинктивного художника, раскрывающий ему жизнь человеческого инстинкта» [1, с. 215]. Это акт «естественного, природного человека», существа, «живущего прежде всего и больше всего *инстинктом* во всей его первобытной цельности, непосредственности, несломленности» [1, с. 219]. Для того чтобы точнее понять сущность Ильинских оценок творчества Бунина, следует все-таки еще раз напомнить, что же понимал критик под «художественным актом писателя». «У каждого писателя-художника, – писал он, – есть свой особый творческий уклад; свой способ задумывать произведение, вынашивать его и облекать его в образы (воображать свой замысел); своя манера видеть и чувствовать, желать и изображать увиденное, почувствовать желанное; как бы свои художественные очки» [1, с. 188].

«Художественные очки» Бунина вели его к изображению «человека инстинкта», движимого природной силой своего естества, «от внутреннего к внешнему, из глубины на поверхность» [1, с. 191].

В понимании И. А. Ильиным истоков творчества Бунина можно выделить три аспекта, сформировавшие его «художественный акт». Первый исток Ильин находит в глубинах дворянской культуры и воспитания. Другим истоком становится стихия русской народной жизни, народного миропонимания, сочетавшего в себе древние инстинкты и Божественную созерцательность. Третий исток – традиции русской литературы, унаследованные им от старшего поколения русских писателей, хотя сам он «первоначален» сам по себе. Все это, в понимании Ильина, и сформировало уникальность бунинского «творческого акта» и дало ему возможность сказать о **своих** героях **свое** слово.

Список литературы

1. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: в 10 т. / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 1996. – Т. 6. – Кн. 1. – 558 с.

Конкина Лариса Семеновна
доктор филологических наук,
профессор, кафедра русской
и зарубежной литературы,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Konkina Larisa Semenovna
Doctor of Philology, professor,
sub-department of Russian
and foreign literature,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

E-mail: kafedra4@yandex.ru

Подмарев Евгений Александрович

аспирант,
Пензенский государственный
педагогического университета
им. В. Г. Белинского

Podmarev Evgeniy Alexandrovich

Graduate student,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

E-mail: kafedra4@yandex.ru

УДК 821.161.1-95

Конкина, Л. С.

И. А. Ильин об истоках творчества И. А. Бунина / Л. С. Конкина,
Е. А. Подмарев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион.
Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 70–75.

СЛОВОТВОРЧЕСТВО КАК УНИКАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ДИСКУРСА В. НАБОКОВА

Аннотация. Статья посвящена анализу словотворчества, представленного в русскоязычном дискурсе В. Набокова, на примере субстантивных окказионализмов, образованных путем сложения и суффиксально-сложным способом. При этом выделяются и анализируются основные группы сложных и суффиксально-сложных существительных, принадлежащих В. Набокову. Словотворчество характеризуется как важнейший языковой прием, участвующий в формировании уникального дискурса В. Набокова.

Ключевые слова: дискурс, словотворчество, субстантивные окказионализмы, сложение, суффиксально-сложный способ словообразования, языковое сознание.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the word creation represented in Russian-language discourse of V. Nabokov, on the example of substantival occasional words, formed by composition and suffix-compound mode of word-formation. The basic groups of composite and suffix-compound nouns of V. Nabokov are selected and analysed. Word creation is characterized as a major linguistic device participating in forming of the unique V. Nabokov's discourse.

Keywords: discourse, word creation, substantival occasional words, composition, suffix-compound mode of word-formation, language consciousness.

Дискурс писателя определяется языковым сознанием творческой личности. При этом наряду с обыденным у художника слова развито индивидуальное (уникальное) языковое сознание, тяготеющее к необычным, субъективированным формам речи, одной из которых является словотворчество.

Словотворчество как процесс сознательного индивидуального словопроизводства весьма разнообразно представлено в художественном дискурсе В. Набокова. Наряду с основными узуальными способами создания авторских новообразований (далее – АН) писатель использует различные периферийные узуальные, а также окказиональные способы деривации.

Окказиональные существительные составляют около 30 % всех АН, привлеченных из прозы В. Набокова, и занимают второе место по частотности употребления после адъективных. Значительная часть субстантивных образований представлена существительными, произведенными способами чистого и суффиксального сложения (1/4 АН – существительные). Рассмотрим процесс словотворчества на примере этой группы слов. (В статье сохранены особенности авторской орфографии и пунктуации – М. Н.).

1. Все **сложные субстантивы** в исследуемых текстах имеют опорную основу, равную самостоятельному слову. При этом в качестве предопорного компонента выступают:

1) основы существительных: *кинобожество*, *Клэр-Дромадер*, *Лобарахло*, *светопредставление* (ср. уз. *светопреставление*, каламбурно сближаемое с данным АН), *телефон-номер*, «*Чудодворы*» (название мотеля);

2) основы прилагательных: *ышнеград*, «*Красноборы*», «*Красногоры*» («*Красноборы*» и «*Красногоры*» – названия мотелей);

3) усеченные основы существительных: *фотогороскоп*, *полусобытие*.

В прозе В. Набокова высокой продуктивностью обладает словообразовательный тип сложных существительных с первым компонентом – усеченной основой слова *половина* -пол- и интерфиксом -у- (25 АН): *полуактер, полубар-полукухня, полубрюнеточка, полувиденье, полувиктор, полугаврош, полугувернантка, полудействительность, полузабвение, полулитератор, полумерцанье, полу-Мнемозина, полумычание, полунота, полуотвлеченность, полуощущение, полупризрак, полуприятель, полу-пьерро, полурукав, полусобытие, полустон, полутерьер, получулок, полушум*. Это самая многочисленная группа окказиональных существительных у В. Набокова. Наряду с узуальными существительными, окказиональными прилагательными и глаголами, содержащими предпорный компонент *полу-*, подобные АН участвуют в создании одной из специфических «вертикальных» норм художественной системы В. Набокова – так называемой «категории половины», выделенной Б. Л. Боруховым [1, с. 130–134].

Примеры контекстуальной актуализации окказиональных существительных с первым компонентом *полу-*:

а) *«Теперь: вот он – тридцатидвухлетний, маленький, но широкоплечий мужчина, с отстающими, прозрачными ушами, полуактер, полулитератор...»* («Занятой человек»);

б) *«...я оставил его /Куильти/ там и отправился через гостиную и полубар-полукухню...»* («Лолита»);

в) *«Ты полу-Мнемозина, полумерцанье в имени твоём, – и странно мне по сумраку Берлина с полувиденьем странствовать вдвоем»* («Дар»);

4) связанные компоненты: *квазифантазия, метаполитика, невольтерианство, псевдоосвобождение, псевдоранчо, ура-уранизм*.

Неоднократно повторяются предпорные компоненты *лже-, кино-, Красно-, Класс-, псевдо-, либидо-*: *лжебытие, лжемудрость, лжесобачка, Лже-Валерия, Лже-Лолита, Лже-Ариадна, кинодрака, кинобожество, кинолакомство, либидобелиберда, либидосон, Класс-Раз, Класс-Два-с, Класс-Алмаз, Класс-Квас, «Красноборы», «Красногоры», псевдоосвобождение, псевдоранчо*.

2. Среди случаев разнословного словосложения можно выделить АН с аппозитивным сложением и так называемым гендиадисом. Под аппозитивным сложением при этом понимается такой вид композиции, при котором один из компонентов, как правило – второй, является уточняющим атрибутом к «родовому» имени, выраженному другим компонентом (например, *бал-маскарад, дом-музей*). К аппозитивному сложению примыкают и образования с сочинительными отношениями компонентов (например, *купля-продажа, имя-отчество, братья-сестры*) [2, с. 85].

В прозе В. Набокова представлены следующие случаи аппозитивного сложения: *абсолют-формула, критика-буфф, «купель-скала», минус-пространство, плюс-время, пудинг-кабинет, сорочка-пупсик, мышь-катунчик*.

Гендиадис, т.е. «рифмованное сложение слов, второе из которых может быть асемантичным», – явление, мало распространенное в русском языке [2, с. 85], встречается в следующих АН, принадлежащих В. Набокову: *Класс-Алмаз, Класс-Два-с, Класс-Квас, Класс-Раз, Клэр-Дромадер, Ло-барахло* (Ло – усечение имени *Лолита*), *супруга-подруга, вздор-повтор, стрижка-*

брижка. В отмеченных АН находит отражение типичный для В. Набокова каламбурный ассонанс.

В случае с последним окказионализмом наблюдаются две стадии словопроизводства: стрижка + (бри(ть) + -ж- + -к(а)) → стрижка-брижка (ср. уз. *бритье*; компонент **брижка** образован по аналогии с узуальным *стрижка* с целью создания внутрисловной рифмы).

Пять сложных АН существительных В. Набокова имеют тавтологический (в трех случаях звукоподражательный) характер: *Гум-гум, Гарольд Экс-экс* («Лолита»); «...мы уже возвращаемся в освещенный дом, ступая гуськом по узкой тропе среди сумрачных сугробов с тем *скрип-скрип-скрипом*, который, бывало, служил единственной темой зимней неразговорчивой ночи» («Весна в Фиальте»); *така-так* подков («Подвиг»), *трык-трык* аптечки («Волшебник»).

К сложениям примыкают набоковские АН аббревиатурного характера: поэт *Поэ* – явная аллюзия на Эдгара По, неоднократно встречаемая в романе «Лолита», а также *Ди-Пи* – английская буквенная аббревиатура от имени профессора-психиатра из «перемещенных лиц» Дементия Прекокс. В последнем случае возникает характерная для В. Набокова игра слов: с одной стороны, *dementia praecox* по-латыни «преждевременное помешательство» [3, с. 233, 604], а с другой – DP – сокращение англ. *displaced person*, что значит «перемещенное лицо» [4, с. 1172].

3. Окказиональные **суффиксально-сложные существительные** в прозе В. Набокова в основном представлены сложениями с материально выраженной суффиксацией. Причем преобладают сложения с опорным компонентом, содержащим глагольную основу или корень, среди которых отмечены:

1) существительное с суф. *-ени/-*, имеющее значение «действие или деятельность, названная глагольной основой и конкретизированная в первой основе сложения» [5, с. 248]; здесь в качестве первой основы выступает основа существительного: *душекружение* (по-видимому, данное АН может быть и результатом субституции уз. *головокружение*);

2) существительные с суф. *-тель/-итель* в значении «предмета (лица или орудия), производящего действие или предназначенного для выполнения действия, названного глагольной основой и конкретизированного в первой основе сложения» [5, с. 246]; при этом в качестве первой основы представлены:

а) основы существительных: *бюстодержатель, душеврачитель, Новый Животикоскрадыватель* («Лолита»):

– бюстодержатель ← бюст + -о- + держа(ть) + -тель (в то же время данное АН можно рассматривать как кальку нем. *Büstenhalter* – бюстгальтер; *Büsten* – бюст + *halter* – держатель);

– душеврачитель ← душ(а) + -е- + врач(евать) + -итель;

– животикоскрадыватель ← животик + -о- + скрадыва(ть) + -тель;

б) основа прилагательного:

– громковещатель ← громк(ий) (к' → к) + -о- + веща(ть) + -тель (ср. уз. *громкоговоритель*);

3) существительные с суф. *-к(а)*, называющие «предмет (одушевленный или неодушевленный), который производит действие или предназначен для выполнения действия, названного основой глагола и конкретизированного в первой основе» [5, с. 247]; предопорными компонентами являются основы существительных: *веерообразная снегочистка* или *скотоловка* («Другие бе-

рега»); *А вот и головорубка*, – доска, деревянный ошейник – все честь честью («Король, дама, валет»).

Последний окказионализм можно рассматривать и как результат субституции (транспозиции), при которой первый компонент в суффиксально-сложном узувальном слове *мясорубка* меняется на корень слова *голова* [2, с. 73–74].

Семь АН являются сложениями с опорным компонентом, содержащим основу существительного, и называют лицо, состояние или предмет, характеризующиеся тем, что названо в опорной основе и конкретизировано в первом компоненте: *односмертники наши* («Ultima Thule»), *однопартиец* («Другие берега»), *Горноцветов* («Машенька»), *Новодворцев* («Рождественский рассказ»), *окрестности Сан-Гумбертино* («Лолита»), *он решал крестословицы* («Занятой человек»):

- односмертник ← одн(а) + -о- + смерть(т' → т) + -ник;
- однопартиец ← одн(а) + -о- + парти(я) + -ец;
- Горноцветов ← горн(ый) + -о- + цвет + -ов;
- Новодворцев ← нов(ый) + -о- + двор + -цев;
- Сан-Гумбертино ← Сан + Гумберт (т → т') + -ино (Сан – исп. Святой).

Топоним *Сан-Гумбертино* вымышлен автором по аналогии с другими реальными названиями населенных пунктов Калифорнии – Сан-Франциско, Сан-Хосе, Сан-Диего и особенно Сан-Бернардино. Кроме того, в данном окказионализме иронически обыгрывается имя главного персонажа романа «Лолита» – Гумберта, выступающее в опорной основе.

Особенностью слова *крестословица* является то, что процессу его образования суффиксально-сложным способом предшествует семантическое заимствование – калькирование английского существительного *cross-word* (которое, кстати говоря, оказалось и источником лексического заимствования – слова *кроссворд*). Таким образом, английское слово переводится по частям: *cross* – «крест», *word* – «слово», которые затем участвуют в создании существительного-композиата, осложненного суффиксацией, уже на русской основе, с помощью словообразовательных средств русского языка: крестословица ← крест + -о- + слов(о) (в → в') + -иц(а).

Примечательно, что данное АН, наряду со словом *кроссворд*, получило широкое распространение в языке, хотя последнее – собственно лексическое англоязычное заимствование – и более употребительно.

4. В пяти АН на *-иј-* (орфогр. слова на -ия) опорные компоненты являются связанными. Только в одном случае – в АН *хронофобия* – структура, словообразовательный механизм и семантика определяются без особых сложностей даже вне контекста: хронофобия ← хроно- + -фоб- + -иј(а) («Я знавал, впрочем, чувствительного юношу, страдавшего хронофобией и в отношении к безграничному прошлому» («Другие берега»)).

Таким образом, *хронофобия* – боязнь времени, страх перед временем.

Основа *-мер-* в АН *мордомерия* имеет затемненную семантику и неясное происхождение, т.е. сама по себе окказиональна. Тем не менее, значение данного АН определяется по ближайшему контексту: «Нет, да вы только посмотрите, какая *мордомерия* у меня» («Машенька»).

Очевидно, окказионализм здесь означает «некрасивое, грубое, а также толстое, широкое лицо». При этом в первом компоненте (от слова «морда»)

содержится элемент значения «некрасивое и грубое лицо», а в опорном компоненте (-мер-) в сочетании с суффиксом (-иј-) и окончанием (-а) – элемент значения «толстое и широкое, безразмерное лицо».

Опорный компонент -ланд-, отмеченный в АН **Зоорландия**, встречается в топонимах – названиях стран, например: Гренландия, Голландия, Зеландия, Лапландия, Шотландия. Он имеет значение «земля, страна, государство». Контекст подтверждает, что *Зоорландия* – название страны, придуманной героями романа В. Набокова «Подвиг». Предопорный компонент *Зоор-*, видимо, связан со словами «зоология», «зоопарк» и другими, имеющими в своем составе элемент *зоо-* (от гр. *zōon* – животное) [6, с. 236–237]: «...он [Мартын] написал на конверте: «В **Зоорландии** вводится полярная ночь», – и, оставив конверт на Сониной подушке... уехал» («Подвиг»).

Таким образом, *Зоорландия*, которая в набоковском романе ассоциируется с Россией, – «звериная страна». Однако образы, созданные В. Набоковым, как правило, неоднозначны и многоплановы. Так, исследователи набоковского творчества предлагают различные прочтения слова «Зоорландия» и выражаемого им художественного образа. Американский набоковед М. Шраер, в частности, отмечает, что, «поскольку оба гласных «о» в русском варианте безударные, носитель русского языка произносит слово «Зоорландия» как «за-Орландия», т.е. «ухо носителя русского языка естественно воспринимает слово «Зоорландия» как сочетание предлога «за» и чарующего слух слова «Орландия». По словам М. Шраера, «Орландия отсылает читателя к целому ряду текстов из Средневековья и эпохи Возрождения, в которых повествуется о знаменитом паладине Орландо, племяннике короля Шарлемана», известного также как Роланд [7, с. 123].

В случае со словами **дедалогия** и **логомантия** для определения составных компонентов, мотивирующей основы и значения АН недостаточно и контекст: «Он [Куильти] знал толк в **дедалогии** и **логомантии**» («Юлита»).

В обоих указанных окказионализмах присутствует компонент -лог-, отмеченный в узусе, но в первом АН он является опорным, а во втором – предопорным.

Тип существительных с опорным компонентом -лог- «обнаруживает продуктивность, преимущественно в научной терминологии» [5, с. 250], а сам компонент восходит к греческому *logos* – «учение, понятие». Производящим словом для АН **дедалогия** предположительно является латинское прилагательное *daedalus*, имеющее значения: 1) искусный, мастерской, затейливый; 2) хитрый, коварный; 3) искусно сделанный, художественный, изукрашенный. Кроме того, *Daedalus* – Дедал, имя афинянина из рода Эрехтидов, отца Икара, искусного мастера, архитектора, ваятеля и строителя критского Лабиринта [3, с. 219]. Греческое имя *Daidalos* образовано от глагола *daidallo*, что значит «искусно отделяю что-либо» [6, с. 192].

Процесс образования данного окказионализма, видимо, можно представить так: дедалогия ← *daedal(us)* + -лог- + -иј(а).

Таким образом, опираясь на предположительную базовую основу и контекст, значение данного окказионализма можно определить как «науку (мастерство) хитрости, искусство коварства» или «искусство построения словесных лабиринтов, создания загадок», учитывая явную близость с латинским словом «логодедалия» (*logodaedalia*), означающим «словесные хитросплетения, вычурь» [3, с. 457].

В АН **логомантия** компоненты *лого-* и *-мантия* выделяются по сопоставлению со словами, имеющими аналогичные предопорную и опорную части: *логограф*, *логогриф*, *логопатия*, *логопедия*, *логотип*, где *лого-* происходит от гр. *logos* – «слово», и *хиромантия*, где компонент *-мантия* образован от гр. *manteia* – «гадание, пророчество».

Этимология составных компонентов и контекст позволяют предположить, что слово *логомантия* имеет значение «словесное гадание или пророчество» или – что представляется более точным – «гадание, пророчество на словах, по словам».

5. Небольшую группу составляют сложные существительные с нулевым суффиксом. Все они являются сложениями с опорным компонентом – глагольной основой:

1) АН, которые называют предмет или лицо, характеризующееся действием, названным опорной основой и конкретизированным в первой основе сложения [5, с. 250]: *знаменитый живописец* («Венецианка»), *мазь для лица Прыщмор* («Подвиг»):

- живописец ← картин(а) + -о- + вед(ать) + -Ø;
- Прыщмор ← прыщ + -е- + мор(ить) (р' → р) + -Ø;

2) АН со значением места действия, названного опорной основой и конкретизированного в первой основе [5, с. 252]: «За ярко раскрашенными насосами, на **бензинопо**е пелю радио...» («Дар»):

- бензинопой ← бензин + -о- + пи(ть) (и → ой) + -Ø (ср. *водопой*).

Проведенный анализ позволяет заключить, что частое использование В. Набоковым окказиональных существительных, в том числе сложных и суффиксально-сложных, обусловлено свойственным писателю подходом к изобразительности, в немалой степени связанным с особым интересом автора к «вещной», предметной части мира.

Среди АН В. Набокова высокую продуктивность проявляет тип существительных, образованных способом чистого сложения. Обращение к существительным-композициям позволяет автору отразить сложную семантику понятий, явлений, дать многозначные и разносторонние характеристики предметам и лицам.

Уникальность дискурса В. Набокова состоит в его синтетичности, полинациональности, мультиязычной и интеллектуальной насыщенности. В нем сочетаются как ориентация на исконную классическую форму языка, так и словесные игры, языковые эффекты, а также словотворчество, выступающее в виде яркого экспрессивного приема.

Список литературы

1. **Борухов, Б. Л.** Об одной вертикальной норме в прозе В. Набокова (категория «половины» в романе «Лолита») / Б. Л. Борухов // Художественный текст: онтология и интерпретация. – Саратов, 1992.
2. **Журавлев, А. Ф.** Технические возможности русского языка в области предметной номинации / А. Ф. Журавлев // Способы номинации в современном русском языке. – М., 1982.
3. **Дворецкий, И. Х.** Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1986. – 840 с.
4. **Мюллер, В. К.** Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М. : Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1961. – 1192 с.

5. Русская грамматика : 2 т. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – 784 с.
6. Словарь иностранных слов. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.
7. **Шраер, М. Д.** Набоков: Темы и вариации / М. Д. Шраер ; пер. с англ. – СПб. : Академический проект, 2000. – 384 с.

Напцок Мариетта Радиславовна

кандидат филологических наук,
кафедра современного русского языка,
Кубанский государственный университет
(Республика Адыгея, г. Майкоп)

Naptsok Marietta Radislavovna

Candidate of Philology, sub-department
of modern Russian language,
Kuban State University
(Maykop, Republic of Adyghe)

E-mail: bella@maykop.ru

УДК 821.161.1

Напцок, М. Р.

Словотворчество как уникальный компонент дискурса В. Набокова /
М. Р. Напцок // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион.
Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 76–82.

МИКРОСИСТЕМА КРАСНОГО ЦВЕТА В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. Статья посвящена изучению развития значения на материале русской лексики красного цвета. Семантика красного цвета восходит к индоевропейскому периоду. В истории языка цветолексемы преобразовывались в полисеманты, которые, начиная с XVII в., распадаются и различно актуализируются. Сравнение семантических пространств цветолексем разных диахронических полей обнаруживает семантический изоморфизм, свидетельствующий о закономерном характере эволюции значения.

Ключевые слова: диахроническое поле, цветовой локус, цветообозначение (цветолексема), сема, семантическая структура, семантическое пространство, многозначность.

Abstract. The article is devoted to the studying of sense-development on a material of Russian lexicon of red colour. Semantics of red colour goes back to the Indo-European period. In the language history colourlexemes were transformed into polysemants which since the XVII-th century break up and are variously actualized. Comparison of semantic spaces of colourlexemes of different diachronic fields finds out the semantic isomorphism testifying to the natural character of sense evolution.

Keywords: a diachronic field, a colour locus, colour designation (a colourlexeme), sema, semantic structure, semantic space, a polysemy.

Историческое развитие семантики цветолексем продолжает оставаться одной из актуальных проблем исторической лексикологии. Актуальность научного исследования детерминирована актуальностью семасиологических задач, связанных с изучением механизма и закономерностей развития значения и до сих пор не получивших логического завершения. Сочетание научных парадигм современного языкознания – когнитивной и диахронической – создает качественно новые возможности для решения проблемы семантической эволюции слова.

Предметом научного анализа является семантика русской лексики красного цвета в ее развитии.

Цель данного исследования – определить особенности в семантической эволюции цветолексем, формирующих микросистему красного цвета в русском языке, и обозначить основные этапы этой эволюции.

В ходе научного анализа используются следующие методы: интегральный, метод семантических параллелей, восходящий к методу изосемантических рядов С. С. Майзеля, аддитивный, сопоставительный и сравнительно-исторический. Конститутивным методом исследования является интегральный: микросистема красного цвета в русском языке формируется на основе материала цветовых локусов, генерированных несколькими диахроническими полями.

1. Названия красного цвета относятся к группе цветообозначений, пережившей «наиболее значительные изменения» в истории русского языка [1, с. 108]. Это самая большая группа цветообозначений. Н. Б. Бахилина отмечает: «Одной из отличительных особенностей лексико-семантической группы

цветообозначений в русском языке является наличие в ней в любой исторический период наибольшего количества названий для красного цвета и его оттенков» [1, с. 31]. Уже в памятниках XI–XII вв., наряду с цветообозначениями *белый* и *чёрный*, использовались слова для названия различных оттенков красного цвета (*червлёный*, *чермный*, *багряный* и др.).

Во второй половине XVI в. в русских памятниках в качестве цветоименования появляется слово *красный*, сыгравшее значительную роль в судьбе лексико-семантической группы красного цвета, «быстро и интенсивно» вытеснив старые, общеславянские цветолексемы из ее состава. Это явление до сих пор не объяснено. Вряд ли «большие перемены в России XVI–XVII вв., движение населения в эпоху Смутного времени» и другие причины, перечисленные Н. Б. Бахилиной [1, с. 162], являются действительным основанием для вытеснения лексемы *червлёный* лексемой *красный*.

Важнейшим периодом в становлении современной колористической системы русского языка является XVII в., к концу которого абстрактная система цветообозначений русского языка была сформирована для основных цветов. Группа красного цвета в XVII в. находится в состоянии перестройки: древние цветообозначения утрачиваются, широко употребляется слово *красный*, которое к концу века приобретает доминантное значение.

2. Микросистема красного цвета в русском языке создавалась на основе материала цветовых локусов, развитых в разных диахронических полях. Цветолексемы, обозначающие оттенки красного цвета, восходят к индоевропей-

ским корням $\ast b\check{e}g:b\check{o}g$, $\ast r\grave{a}u:r\check{u}$, $\ast k\check{e}r:k\check{o}r$, а следовательно, генерированы в трех диахронических полях. Исследуем семантическое пространство цветовых локусов, составивших микросистему красного цвета в русском языке.

Цветовой локус диахронического поля с индоевропейскими корнями $\ast b\check{e}g:b\check{o}g$ представлен следующими цветолексемами: *багр*, *багрян*, *багряный*, *багрянец*, *багровый*, *багрец*, *багрецовый*, *багрянитый*, *багряничный*, *багряновидный*. Их производят от диалектных *багать*, *багатье*, *багач*, обозначавших «огонь, тлеющий под пеплом» [2, вып. 2, с. 33]. Перечисленные цветообозначения (далее в тексте – ЦО) первоначально передавали «цвет тлеющего огня». ЦО-когнаты называли яркий красный цвет: русск. *багряный* «ярко-красный, пурпурный, цвета крови» [3, вып. 1, с. 126], русск. диал. *багряный* «червлёный же, но менее густой, алее, без синевы; это самый яркий, но и самый чистый красный» и *багровый* «червлёный, пурпуровый, самого яркого и густого красного цвета, но никак не с огненным отливом, а с едва заметной просинью» [4, т. I, с. 36], *багрецовый* «красный, пурпуровый» [5, с. 57], др.-русс. *багровый* (богровый) «темно-красный, багровый» [6, вып. 1, с. 64], *багръ* «червлёный» [7, т. I, с. 38].

Цветовой диапазон ЦО-когнатов в русском языке ограничен оттенками красного тона. В других славянских языках ЦО, развитые в исследуемом семантическом поле, также последовательно сохраняют цвет тлеющего огня:

болг. багр $\acute{Y}$ и $\acute{b}\acute{a}грен$ «темно-красный, багряный», сербохорв. *bagren* «пурпуровый», словен. *bagrĕn* «пурпурный, багряный», макед. *багри* «багрянить, румянить», сербохорв. $\acute{b}\acute{a}грити$ «красить в красный цвет; румянить», словен. *bagríti* «красить в пурпурный цвет» [8, вып. 1, с. 130]. Однако в укра-

инских говорах у слова *ба́грый*, кроме значения «темно-красный» (о корове), сохранилось значение «чёрный» (о корове же) [9, с. 144]. Архаичные ЦО-синонимы к слову *багрый* – *багрянитый*, *багряничный*, *багряновидный* [3, вып. 1, с. 126] – употреблялись в двух цветовых значениях: «ярко-красный, пурпурный, цвета крови» и «красно-коричневый» (цвета шерсти). Значение «кофейный» сохраняется в говорах русского языка. «Багряная, о гончей собаке, чисто-бурая, кофейная» [4, т. I, с. 36]. Слово *багрый* архаизировало также значения «бурый» (о масти) – «овцы все багряные» [6, вып. 1, с. 64] и «синий, голубой», сохранившиеся в русск. диал. *бакитный*. В семантическую парадигму цветового локуса входила сема «пёстрый», которую современный русский литературный язык совсем не знает. Багряный – «пёстрый, полосатый». Кошка у нас была багряная, *серая с пятнами, как черные пятна*. Платишко у ей багряное, *разные полосочки на ём*» [10, с. 14].

Исследуемые ЦО развили оценочную сему: *багрый* имело в истории русского языка значение «красивый» [11, с. 34]; *багрородный* и *багрянородный* значили «принадлежащий к царскому роду» [12, т. I, с. 103]; *багроносный* – «носящий багряницу, царственный», *багряница* – «торжественная пурпурная одежда», *багрянник* – «тот, кто носит торжественное облачение (лица царского рода; близкое к царю лицо)» [6, вып. 1, с. 64]. Слово *богатый*, родственное ЦО *багрый*, в русских говорах обозначает «хороший по своим качествам, свойствам; хороший, красивый, большой» [2, вып. 3, с. 45].

Слова *багрец*, *багрянец*, *багровый* и *багрый* до сих сохранили перечисленные цветовые значения. Отметим, что в современном русском языке данные цветообозначения утрачивают различия в обозначении цветовых оттенков. Ср.: «Багрый... То же, что багровый» – «Багровый ... Густо-красный, пурпуровый» [13, т. I, с. 55]; «Багрец ... то же, что багрянец» – «Багрянец... Густо-красный, пурпуровый цвет» [13, т. I, с. 54–55].

Древнейший цветовой локус, генерированный диахроническим полем с индоевропейскими корнями $\overset{\circ}{*ra}u : \overset{\circ}{r}i\ddot{u}$, «сохранился в основных языках Европы как обозначение красного цвета до настоящего времени (напр. фр. rouge, нем. rot, англ. red). Славянские языки в общем не сохранили индоевропейский корень $\overset{\circ}{*rudh-}$ для обозначения собственно красного цвета, большая часть славянских языков, имея различные цветообозначения с корнем $\overset{\circ}{*rudh-}$, называют рудым не собственно красный цвет, а различные оттенки рыжебурого и коричневого» [1, с. 108].

Проанализируем семантическую структуру цветолексем, восходящих к индоевропейским корням $\overset{\circ}{*ra}u : \overset{\circ}{r}i\ddot{u}$: *рыжий*, *рудый*, *русый*, *румяный*, *редрый* (*родрый*), *рдяный*, *рдеть*, *редеться*. ЦО-когнаты обнаруживают в своем составе цветовые семы, сохранившиеся в индоевропейских языках: др.-инд. *rudhirá* «кровавый» [14, с. 299] – англ. *red* «красный, рыжий» [15, с. 257, 559] – нем. *rot* «красный, рыжий» [16, с. 534] – др.-русс. *рыждий* «рыжий, красновато-бурый» [6, вып. 22, с. 274] – лит. *rūdas* «бурый» – лат. *rūfus* «красный» – сербохорв. *p ū d* «рыжеватый» – словен. *rū d*, *rūda* «красный, коричневый» – чеш. *rutěný* «румяный» – лтш. *rusls* «коричневый» [17, т. III, с. 513, 517, 521] – укр. диал. *рудый* «коричневый», «загорелый», «серый» (о полотне) [9, с. 144] –

укр. *руністий* «зеленый» (о жите) [9, с. 149] – русск. *румяный* «румяный», «красный», «красноватый», «рыжеволосый» [6, вып. 22, с. 256] – русск. диал. *ржавый* «о веснушчатом, с рыжими волосами человеке» [18, вып. 8, с. 132],

рудоваты «рыжеватый», *руд Я ны* «рыжий, грязный», *руд Ы* «рыжий» [19, с. 231]. Мы видим, что превалируют значения «красный» и «рыжий», к ним присоединяются «бурый», «коричневый» и «зеленый». Семы «пестрый» и «светлый» входили в семантическую структуру цветового слова: слов. *rusy* «пестрый, пятнистый», *rusavy* «пестрый» [17, т. III, с. 521], укр. *рудый* «тигровой масти» (о котах, собаках) [9, с. 146], хорут. *rumena psenica* (румяная пшеница – светлая, золотистая, румяная) [20, с. 313]. Явных оценочных значений у ЦО-когнатов мы не обнаружили, однако ограниченность фактического материала и семантические структуры ЦО других этимологических гнезд указывают на то, что они в каких-то языках, в каких-то говорах могут быть найдены.

ЦО этого диахронического поля не нашли широкого отражения в памятниках письменности и устном народном творчестве. Н. Б. Бахилина анализирует три слова из данной микросистемы цвета – *рудый*, *румяный*, *рдеть(ся)*, отмечая при этом присутствие в письменных источниках слов *ред-рый* и *рыжий*. ЦО *рудый* до XIX в. вообще не отражено в памятниках, слова *румяный* и *рдеть(ся)* были ограничены в употреблении. В сборнике А. Н. Афанасьева «Народные русские сказки» на 159 употреблений цветолексе-мы *красный* приходится одно ЦО *румяный* («у окна в далеком тереме сидит красавица царевна, *румяна*... тонкокожа... («Семь Симеонов») и два употреб-ления ЦО *русый* («...стал расчесывать мертвой красавице *русую* косу да цветами голову убирать» («Волшебное зеркальце»), «стригла свои косы *ру-тые*, нарядилась музыкантом... и отправилась в путь дорогу дальнюю» («Ца-рица-гусляр»). В русских народных сказках сохраняется уникальный пример *зарыдать* («загореться»), описанный А. А. Потебней [20, с. 297]. В сказке «Напуганные медведь и волки» читаем: «...добыл мурлышко бересты, обер-нул козлу рога..., стукнулись козел с бараном, да таково крепко, что искры из глаз посыпались; берестечко так и *зарыдало*» [21, с. 57]. Слова *зарыдать* и *зардеться* родственны. *Зардеться* в словаре В. И. Даля обозначает «начинать рдеть, стать краснеть, багроветь, разгораться, созревать» [4, т. I, с. 627]. В «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятни-кам» И. И. Срезневского запечатлено слово *обрыдаться* («краснеть, стыдить-ся») [7, т. II, с. 552]. В сказках сохраняются два употребления ЦО *рыжий* («Припалил *рыжую* шерсть – бежит *рыжий* конь» («Иван Сученко и Белый Полянин»). Примеры показывают, что цветообозначения исследуемого поля фиксировались в письменных и устных источниках редко и уже в современ-ных значениях, будучи закрепленными как ЦО за определенными предмета-ми. Так, слово *русый* издревле сочеталось со словом *волосы*, хотя М. А. Су-ровцова отмечает, что *rusy* «в древнепольском языке могло обозначать цвет волос, кожи человека. Слово *rusy* могло сочетаться со словом *лицо*, в этом сочетании оно обозначало «загорелый, смуглый, румяно-черный» [22, с. 143]. ЦО *румяный* сочеталось со словом «лицо», *рыжий* обозначало масть живот-ных, а позднее волосы. Н. Б. Бахилина полагает, что слово «рыжий» – древ-нее общеславянское, употреблялось ограниченно, только в названии масти

скота. Первое его употребление как названия цвета волос у человека фиксируется не ранее конца XVII в., когда утратилось цветообозначение «чермный», которое использовалось в этой функции» [1, с. 105]. До такой семантической дифференциации диапазон ЦО был, конечно, шире, а значит, шире была их валентность (ср., например, *рудой* комар – «рыжий» комар). Мы уверены, что углубленное изучение индоевропейских языков и их говоров позволит увеличить фактический материал по ЦО, а следовательно, расширить набор цветовых сем в их семантической структуре. Ранняя актуализация конкретных цветовых сем, устойчивая валентность, а также доминирующее положение ЦО *красный* определили ослабленный статус цветообозначений с

индоевропейскими корнями $\overset{\circ}{*}rauc: \overset{\circ}{g}h_2$ в истории русского языка. В современном русском литературном языке ЦО *рудый* (*рудой*) и *редрый* (*родрый*) отсутствуют, ЦО *рыжий* употреблено в значении «красно-желтый» [13, т. III, с. 745], *русый* – «светло-коричневый» (о волосах) [13, т. III, с. 742], *румяный* – «алый, густо-розовый» [13, т. III, с. 741], *рдяный* – «красный, алый», *рдеть и рдеться* – «выделяться своим рдяным цветом», «красить», «становиться рдяным» [13, т. III, с. 688].

В диахроническом поле с индоевропейскими корнями $\overset{\circ}{*}k_{er}g: k_{og}$ цветовой локус представлен цветоименованиями *чермный*, *червчатый*, *червленный* (*черленый*), *черемный* (*черемый*), *жаркой*, *жаркий*, *жарковый*, *жаровый*, возможно, *шар*, *шаровный*. Семантический диапазон лексем данного цветового локуса широко представлен в языках-когнатах: др.-инд. *karaṭas* «темно-красный» [17, т. II, с. 343] – др.-русс. *чермьныи* «красный, багряный», «огненно-красный, рыжий», «огненный», «окровавленный» [7, т. III, с. 1559–1560] – польск. *czzerwony* «красный, золотой» [17, т. IV, с. 335] – болг. *зачервя се* «по-краснеть» [23, с. 125] – укр. *червоний* «красный», «алый», «багровый» [24, т. II, с. 380] – чеш. морав. *červený* «русый» [20, с. 313] – болг. *червѣн* «красный», *червенокос* «рыжий», *червило* «румяна» [23, с. 495] – русск. *шáровый* «серио-дымчатый» [25, т. 17, с. 1288] – русск. диал. *жаркóй* «огненный, красно-желтый» (уральск.) [26, т. I (2), с. 728], *жаркóй* «оранжевый» (красноярск.) [27, с. 90], *жáркий* «огненного цвета, оранжевый» (брянск.) [28, с. 60], *жáровый* «оранжевый» (брянск.) [28, с. 60], *жаркóй* «оранжевый» (забайкальск.) [5, с. 111], *жаркóвый* «оранжевый» (арханг.) [29, т. II (1), с. 72], *черемный* «рыжеволосый» (вятск., пермск., сиб.) [17, т. IV, с. 344], *черемый* «гнедой или бурой масти (о корове)» (забайкальск.) [5, с. 513] и т.д. Как видим, диапазон значений ЦО-когнатов широк и обозначает следующие цветовые оттенки красного цвета: «красный», «багряный», «огненно-красный», «рыжий», «золотой», «алый», «багровый», «оранжевый». Отметим прежде всего, что цветовой диапазон, представленный ЦО диахронического поля с индоевропейским корнем $\overset{\circ}{*}k_{er}g: k_{og}$, совпадает с цветовыми спектрами других диахронических полей. В семантической структуре слова, кроме перечисленных цветовых оттенков (сем), присутствовала сема «пестрый» (ср.: болг. *шáрен* «пестрый, разноцветный» [23, с. 502], *kéršis* «вол пестрой масти» [23, с. 502], болг. диал. *gáres* «со светлой шерстью на животе и темной по всему телу (о козе)», «светлый, блестящий» [8, вып. 6, с. 102] (ср.: др.-инд.

gh r ̇ n̄ ō ti «светит, пылает» [30, ч. I, с. 176], др.-русс. *чермнзорный* «с красным блеском» [7, т. III, с. 1559]), а также сема «оценка» (ср.: укр. *гарний, харний* «красивый, хорошенький» [17, т. IV, с. 267]). Семантическая структура ЦО с индоевропейским корнем **k̑er*: *k̑og* свидетельствует о том, что предмет-эталон цветоименования был многоцветным, светлым (сиял, излучая свет) и рождал прекрасные эстетические ассоциации. Цветовой locus, развитый в диахроническом поле с индоевропейским корнем **k̑er*: *k̑og*, самый обширный в русском языке, наиболее богат абстрактными цветообозначениями.

3. Особое место в микросистеме красного цвета русского языка принадлежит цветолексема *красный*. Это единственное цветообозначение, которое последовательно исключается из диахронической системы, восходящей к индоевропейскому началу. В связи с этим лексема представляет огромный интерес. Общепринятым этимологическим решением этого загадочного (Н. Б. Бахилина) слова является решение, предложенное О. Н. Трубачевым: «Семантически * *k̑asa* убедительно реконструируется как «цвет жизни», откуда затем – «красный цвет (румянец (лица))», «цветение, цвет (растений)» и, наконец, более общее – «красота» [8, вып. 12, с. 97]. По мнению О. Н. Трубачева, «слово *красный* – праславянская инновация, не имеющая соответствий в других языках» [8, вып. 12, с. 97]. Отсутствие эксплицитных соответствий в других языках привело к тому, что слово *красный* превратилось в своего рода аномалию. Достаточно сказать, что цветовое значение этого слова стало различаться в письменных источниках только с XVII в. (именно различаться, а не появилось). Вероятно, так произошло не потому, что у этого слова не было цветового значения, а потому, что древнее значение было диффузным (это отмечают все исследователи русского фольклора), а оценочность у лексемы *красный* всегда преобладала настолько, что принималась за единственное значение. У Н. Б. Бахилиной читаем: «Прилагательное *красный* – древнее общеславянское, в своем первоначальном значении «красивый», «прекрасный» известно во всех славянских языках, кроме русского, где сохранились лишь некоторые следы старого употребления» [1, с. 162].

Отметим, что лексема *красный* выделяется на фоне других ЦО русского языка тем, что, во-первых, не имеет «цветовых родственников» (ср.: у ЦО *черный* – в др.-прусс. *kirsnan* «черный», лит. *kėršas* «пятнистый» [17, т. IV, с. 346]). У ЦО «*красный*» таких соответствий нет (у О. Н. Трубачева: «праславянская инновация, не имеющая прямых соответствий в других языках»); во-вторых, это ЦО не имеет индоевропейского начала; оно возникает, по данным науки, в общеславянский период на базе слова *краса*, которое якобы не имеет в своей семантической структуре семы «цвет», чего нельзя сказать о других ЦО русского языка: голубой, бурый, синий, желтый, рыжий и т.д.; в-третьих, обращает на себя внимание «интенсивный» характер продвижения слова в систему абстрактных ЦО русского языка, сформированную в конце XVII в. Почему слово, так поздно ставшее цветовым, получило столь серьезный статус? Чтобы ответить на этот вопрос, попробуем сравнить его с другими ЦО, с их системами. Другие ЦО русского языка (синий, серый, багряный, белый и др.) формируются внутри диахронических полей, восходящих к ин-

доевропейскому периоду. Общим у ЦО «красный» и у других ЦО является следующее. Во-первых, ЦО «красный» имеет широкий спектр оценочных значений. У всех других ЦО также есть оценочные значения (они последовательно развивались в каждом семантическом поле и отражали познание человеком окружающего мира и оценку реальной действительности): *золотой, зеленый, желтый, багряный (багрянородный, багрородный), белый* и т.д. Во-вторых, лексема *красный* проявляет значение «светлый, сияющий, с блеском»: ср. русск. диал. *красіво* «солнечный свет» [8, вып. 12, с. 100], польск. *kraśnieć* «пылать, сиять» [8, вып. 12, с. 106], русск. диал. *красить* «светить» (о солнце) [8, вып. 12, с. 99]. В семантической структуре других ЦО тоже есть сема «блестящий» – *золотой, желтый, белый, синий (от сиять)* и др. В-третьих, ЦО «красный» отличается цветовой многозначностью. Оно *полисемантично*: «рудой, алым, чермный, червлёной, кирпичный, малиновый, огневой и прочие разные оттенки и густота» [4, т. II, с. 187]: в олонецких говорах русского языка *красеть* «краснеть» и «желтеть» [8, вып. 12, с. 98]; др.-русск., русск.-цслав. *красьнии* обозначало одновременно «красный, бурый, рыжий, карий, коричневый с красноватым оттенком» цвета [8, вып. 12, с. 109]. Это есть и у других ЦО (они тоже развивались на базе емкой цветовой семы «пятнистый», «пестрый» (на базе полихромной семы): русск. диал. *багряный* – «червлёный» [7, т. I, с. 39], «пестрый, полосатый» [2, вып. 2, с. 35]. В-четвертых, ЦО «красный» обнаруживает в своей семантической структуре сему «пестрый»: др.-русск., цслав. *красьнии* «цветной» [8, вып. 12, с. 109], русск. диал. *красёти* «рябить, мерцать, мелькать» [8, вып. 12, с. 98], ст.-польск. *krasny* «цветной» [8, вып. 12, с. 109], польск. *krasy* «пестрый, разноцветный» [8, вып. 12, с. 105], укр. диал. *красий* «рябой (о животном)» [8, вып. 12, с. 105] и др. У всех исследованных ЦО есть сема «пестрый, цветной»: лит. *kėršas* «черно-белый, пятнистый» [17, т. IV, с. 346], русск. диал. *багряный* «пестрый, полосатый» («Ишь, багряный бык пошел») [2, вып. 2, с. 35]. В-пятых, производящее *краса* реализует широкий спектр значений, отражающих не только «цвет жизни», а окружающий человека мир со всеми значимыми предметами: слово *краса* обозначает место, явления природы (зарю, раду), растения, животных, людей, т.е. своими корнями уходит в индоевропейский период и обнаруживает наличие общего с другими ЦО семантического архетипа – «окружающий мир, значимое». Опираясь на сказанное, можно предположить, что слово «красный» должно было развиваться *идентично* и иметь *строго определенное место* в лексико-семантической системе индоевропейских языков. Не может ли это место оказаться рядом со словом *черный*, в его диахроническом поле? Поставленный вопрос ждет своего исследователя.

Анализ микросистемы красного цвета в истории русского языка позволяет сделать следующие выводы:

1. В семантической эволюции цветолексем можно выделить следующие особенности: а) все цветолексеммы в ходе исторического развития генерировали **множество цветовых значений** (создавались цветные полисеманты): напр., др.-рус. *красьнии* «красный, бурый, рыжий, карий, коричневый с красноватым оттенком»; б) историческая полисемантичность цветолексем носила **гетерогенный характер** (ср.: рус. диал. *багряный* «червлёный», «чисто-бурый, кофейный» и «пестрый, полосатый»); в) все цветолексеммы, назы-

вающие оттенки красного цвета, закономерно развивают **оценочную сему**: рус. *багряный* «красивый», *красный* «красивый, прекрасный»; г) семантическое пространство цветowych слов, развитых в разных диахронических полях, одинаково, что свидетельствует о закономерном развитии семантики цвета. **Семантический изоморфизм** проявляется в последовательной генерации цветолексемами, принадлежащими разным диахроническим полям, идентичных значений. В микросистеме красного цвета эти значения следующие: «красный», «бурый», «пестрый», «рыжий», «румяный», «красивый» и др.

2. Семантическая хронология лексики красного цвета основана на следующих положениях: а) лексика красного цвета в русском языке преимущественно общеславянская; б) цветовая семантика – древних общеславянских «фонетических оболочек». Она восходит к индоевропейскому периоду, на что указывают родственные слова: коричневый – чермный (ср.: др.-инд. *kr̥mich* «красный, багряный, огненно-рыжий», лит. *kėršas* «черно-белый, пятнистый»); рудый – русый – румяный (ср.: лит. *raiūdas* «красный, буланый», лтш. *raiūds* «красный, рыжеватый, коричневый»); в) письменные памятники отражают период в эволюции цветообозначений, когда их семантическая множественность увеличивается «до предела» и начинается распад цветowych полисемантов.

Список литературы

1. **Бахилина, Н. Б.** История цветообозначений в русском языке / Н. Б. Бахилина. – М. : Наука, 1975. – 288 с.
2. Словарь русских народных говоров / АН СССР, Ин-т рус. яз., Слов. сектор. – Л. : Наука, Ленингр. отд-е, 1965–2002. – Вып. 1–36.
3. Словарь русского языка XVIII века. – Л. : Наука, 1984–2001. – Вып. 1–12.
4. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1978–1980. – Т. I–IV.
5. Словарь русских говоров Забайкалья. – М. : Наука, 1980. – 472 с.
6. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М. : Наука, 1975–2000. – Вып. 1–25.
7. **Срезневский, И. И.** Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам : в 3 т. / И. И. Срезневский. – СПб. : Имп. Акад. наук, 1893–1912. – Т. I–III.
8. Этимологический словарь славянских языков: Праслав. лекс. фонд / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. О. Н. Трубачева. – М. : Наука, 1974–2001. – Вып. 1–28.
9. **Москович, В. А.** Из полесской терминологии цветообозначений / В. А. Москович // Полесье. – М. : Наука, 1968.
10. Словарь русских говоров Новосибирской области. – Новосибирск : Сиб. отд-е, 1979. – 506 с.
11. Рукописный лексикон первой половины XVIII в. – Л. : ЛГУ, 1964. – 402 с.
12. Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. : в 10 т. – М. : Русский язык, 1988–2002. – Т. I–V.
13. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – М. : Русский язык, 1985–1988. – Т. I–IV.
14. **Маковский, М. М.** Историко-этимологический словарь английского языка. Слово в зеркале человеческой культуры / М. М. Маковский. – М. : Диалог, 2000. – 416 с.
15. Русско-английский словарь: Около 55000 слов / под общ. рук. А. И. Смирницкого ; под ред. О. С. Ахмановой. – 16-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1991. – 768 с.

16. Русско-немецкий словарь: Около 70000 слов и выражений / под ред. А. Б. Лоховица, А. А. Лепинга, Н. П. Страховой. – Изд. 6-е, испр. и доп. – М. : Сов. энциклопедия, 1965. – 710 с.
17. **Фасмер, М.** Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. и доп. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1964–1973. – Т. I–IV.
18. Ярославский областной словарь. – Ярославль : Яросл. гос. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского, 1981–1991. – Вып. 1–10.
19. **Расторгуев, П. А.** Словарь народных говоров Западной Брянщины / П. А. Расторгуев. – Минск : Наука и техника, 1973. – 294 с.
20. **Потебня, А. А.** Слово и миф / А. А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 622 с.
21. **Афанасьев, А. Н.** Народные русские сказки : в 3 т. / А. Н. Афанасьев. – М. : Наука, 1986. – Т. 1–3.
22. **Суровцова, М. А.** Выражение цветовых значений в общеславянском языке / М. А. Суровцова // Этимологические исследования по русскому языку. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – Вып. 8.
23. Болгарско-русский словарь: Около 58000 слов / сост. С. Б. Бернштейн. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 768 с.
24. **Черных, П. Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. – М. : Русский язык, 1993. – Т. I–II.
25. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / гл. ред. В. И. Чернышев. – М. ; Л. : АН СССР, 1948–1965. – Т. I–XVII.
26. **Малеча, Н. М.** Словарь русских народных говоров среднего и нижнего течения реки Урал. Диалект уральских (яицких) казаков / Н. М. Малеча. – Уральск : УПИ им. А. С. Пушкина, 1976. – Т. 1–4.
27. Словарь русских говоров северных районов Красноярского края. – Красноярск : КГПИ, 1992. – 344 с.
28. Словарь брянских говоров. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976–1988. – Вып. 1–5.
29. Словарь русских говоров Алтая : в 4 т. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 1997. – 1998. – Т. I–IV.
30. **Гамкрелидзе, Т. В.** Индоевропейский язык и индоевропейцы: Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры : в 3 ч. / Т. В. Гамкрелидзе, В. В. Иванов. – Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – Ч. 1, 2.

Кезина Светлана Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра русского языка,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Kezina Svetlana Vladimirovna

Candidate of Philology, associate professor,
sub-department of Russian language,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

УДК 81'373; 001.4

Кезина, С. В.

Микросистема красного цвета в истории русского языка (семантический аспект) / С. В. Кезина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 83–91.

УДК 371.12

С. В. Кутняк

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАРЬЕРНОГО РОСТА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Статья основана на материалах анкетного опроса учителей, директоров и заместителей директоров городских и сельских школ и посвящена анализу карьерных возможностей учителя в процессе профессиональной деятельности. Рассматривается взаимозависимость карьерного и профессионального роста, влияние экономического статуса на становление карьеры, условия, способствующие карьерному росту современного учителя.

Ключевые слова: карьера преподавателя, факторы карьеры, профессиональный рост, профессиональное самосовершенствование.

Abstract. The article is based on the results of questionnaring among teachers, school principals, deputy directors in town and countryside. The main essence is connected with analysis of teachers' career possibilities in professional activities. The author says about interaction of career and professional development, influence of economic status for career formation, conditions of modern teachers' career rise.

Keywords: a teacher's career, factors of a career, professional advance, professional self-perfection.

Современная система образования стремительно развивается, совершенствуется, обновляется, координируется, поэтому для карьерного роста учителя это – большое поле деятельности. Здесь, как и в любой другой отрасли, многое определяется активностью самого педагога, которая непосредственно зависит от его карьерных устремлений, поставленных профессиональных целей и задач, личностных потребностей.

Карьерный рост определяется по-разному, но в обобщенном виде под ним понимаются субъективно осознанные собственные суждения работника о своем трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворения трудом. В психолого-педагогической науке проблемой карьерного роста занимались такие исследователи, как М. В. Александрова, Д. А. Аширов, Б. З. Вульфов, А. К. Маркова, Е. Г. Молл, В. Г. Поляков, С. Д. Резник и др. Карьерный рост рассматривается ими как признак успеха: «успешное продвижение», «путь к успехам», а также как результат достижения успеха в профессиональной деятельности. Это может быть и поступательное продвижение по служебной лестнице, и изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с профессиональной деятельностью [1–3].

Применительно к сфере образования карьерный рост понимается не столько как продвижение педагогического работника вверх по служебной лестнице в рамках своей специальности, сколько как максимальное раскрытие и реализация своего профессионального потенциала. Устоявшиеся стереотипы,

что у учителя нет карьерного стимула, который двигал бы его вверх по служебной лестнице, что занимаемая должность учителя-предметника или учителя начальных классов остается неизменной на протяжении всего трудового пути, что карьерный потолок – это повышение до завуча или директора школы, не оправдывают себя. Сегодня у учителя много возможностей для карьерного роста, которые складываются из стремления к самосовершенствованию и желания реализовать собственный профессиональный потенциал.

Проведенный нами анализ возможных путей построения карьеры современным учителем позволил выделить два условных направления: карьерный рост в самой системе образования и постепенный уход в собственный образовательный бизнес.

Именно сегодня, когда принят и успешно реализуется Приоритетный национальный проект «Образование», открываются большие возможности для тех учителей, кто не желает бросать любимую работу, кто по-настоящему любит учить детей и знает, как это делать профессионально. Участие в национальном проекте создает такие условия для возможностей карьерного роста, как стимулирование образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные технологии; оснащение их модернизированными аппаратно-программными средствами; государственная поддержка молодых и талантливых учителей; поощрение лучших педагогов. А это, в свою очередь, стимулирует учителя к освоению новых приемов методической работы, научному исследованию, осознанию значимости собственной практической деятельности [4].

Основная цель Приоритетного национального проекта заключается в финансовой государственной поддержке педагогов в форме грантов на конкурсной основе: утверждены премии Президента Российской Федерации, региональные премии и дополнительные денежные вознаграждения. Фотографии лучших учителей вывешиваются на банерах, о них пишут в прессе, рассказывают в телевизионных передачах, т.е. учитель становится известным, повышается его профессиональный и социальный статус, возрастают квалификационные возможности, увеличиваются размеры вознаграждений за деятельность, результатом чего служит повышение профессионального мастерства, ведущего к карьерному росту.

Участие в грантах позволяет педагогам обучаться за пределами страны. А это новые знания, большие возможности для проектирования карьерной стратегии. Учитель становится тьютером (наставником) других педагогов. И не только в рамках одной школы. Формируется педагогическое сообщество учителей, стремящихся к овладению новыми видами педагогической деятельности, открываются возможности для опытных педагогов, имеющих большой стаж, возможна методическая работа, курсы, практические занятия с молодыми учителями. Ведь именно преемственности поколений не хватает сегодня российской школе.

В последнее время многие образовательные учреждения становятся экспериментальными площадками для социологических, валеологических, экологических и других проектов различных всемирных организаций. Если проявить творческую активность, досконально разобраться в целях, задачах и деталях данного проекта, взять на себя ответственность возглавить одно из его направлений и добиться хороших результатов, есть шанс пройти стажировку за рубежом, что позволит приобрести деловые навыки, повысить про-

фессиональный статус, расширить профессиональные возможности. В последующем это дает реальный шанс возглавить инновационный проект, что обеспечит дальнейшее карьерное продвижение.

Введение новой системы оплаты труда школьного педагога, включающей стимулирующую доплату учителям, нацеленным на постоянное совершенствование, поиск инновационных идей и их претворение в практику, участие в профессиональных конкурсах «Учитель года», «Учитель-мастер», «Учитель-исследователь», «Лучший педагог-наставник», главная цель которых – стать профессионально более успешным, также способствуют карьерному росту учителя.

Возможности для карьерного роста имеются и у классного руководителя – умение работать с детьми, понимать их потребности и интересы, уметь организовать и сплотить коллектив являются первыми шагами на должность педагога-организатора, завуча по воспитательной работе. Активная работа на данной должности может способствовать дальнейшему служебному продвижению – инспектор или методист отдела управления образованием, руководитель дома детского творчества, начальник отдела института повышения квалификации.

Огромные возможности карьерного роста сегодня открываются в дошкольном образовании, образовании детей с ограниченными возможностями.

В последние годы значительно возросло число учителей, решивших заняться научно-исследовательской работой, что также способствует их карьерному продвижению. Так, если 10 лет назад количество аспирантов или соискателей из числа школьных педагогов составляло 0,5 % от общего числа обучающихся в аспирантуре, то сегодня – 6 %. Конечно, этот показатель еще сравнительно невелик, но рост количества учителей, желающих повысить свой профессионализм через научно-исследовательскую деятельность, существенно увеличился [5].

В современной системе образования кроется очень много возможностей для карьерного роста, предполагающего пути ухода в собственный образовательный бизнес. Учитель-предметник, овладевший высоким уровнем профессионализма, имеет хорошие шансы развиваться в нескольких направлениях. Например, учителя предметов эстетического цикла (музыки, танцев, декоративно-прикладного искусства, изобразительного искусства) могут организовать собственные студии, центры творческого развития дошкольников, школу выходного дня. У учителя физической культуры есть возможность создать семейный туристический клуб, разработать и реализовать здоровьесберегающие программы для детей разного возраста и т.д.

Введение единого государственного экзамена в российскую систему образования стало предпосылкой для развития частного и домашнего обучения. Многие учителя-предметники занимаются репетиторством по подготовке выпускников к тестированию, а абитуриентов – к сдаче вступительных экзаменов. Накопив опыт в данном виде деятельности, изучив необходимую юридическую и специальную литературу, разработав при помощи специалистов рекламное объявление, можно организовать платные курсы или центр по подготовке к тестированию. Большую помощь в этом направлении может оказать сеть Интернет, предлагающая различные предметные вопросы для тренировочного тестирования, специальные компьютерные программы для

обработки и оценивания полученных результатов. Кроме того, реально создать собственный образовательный сайт, установить сотрудничество с другими специалистами, занимающимися данной проблемой.

В перспективе, подобрав команду единомышленников, можно открыть частную школу для состоятельных людей, которые готовы обучать детей в таких школах. Значительно продвинуть дело поможет овладение современными информационными технологиями, инновационными методиками обучения и воспитания, осведомленность обо всех преобразованиях в системе как отечественного, так и зарубежного образования.

Мы рассмотрели лишь некоторые возможности карьерного роста современного учителя. Разумеется, есть и другие пути развития и становления карьеры в системе образования, ведь карьере необходимо рассматривать не только как восхождение по административной лестнице, а как возможность стать успешным профессионалом в своей деятельности.

Следующая задача нашего исследования – анализ представлений педагогов о возможностях развития собственной карьеры и реальное использование этих возможностей в сфере современного образования. С этой целью мы провели опрос 200 учителей, 50 завучей и 30 директоров городских и сельских школ Республики Мордовия.

Результаты опроса показали, что большая часть респондентов (80 %) не планирует свое карьерное продвижение и не думает о его возможных путях. Объясняется это следующими причинами:

«Я никогда не стремился занять более высокую должность»;

«В деятельности учителя мало возможностей для карьерного роста, поэтому невозможно планировать свою карьеру»;

«Для меня важно не продвижение по службе, а повышение профессионального мастерства»;

«Карьеру может сделать человек «бизнесного» склада ума – такие редко выбирают профессию учителя».

При этом меньше возможностей для карьерного роста отмечается педагогическими работниками сельских школ (82 %).

Анализ движения педагогических кадров по служебной лестнице выявил очень медленный темп. Так, на вопрос «На сколько уровней я вырос в должности с тех пор, как пришел работать в систему образования?» были получены следующие ответы:

– на три уровня – 7 % опрошенных;

– на два уровня – 13 % опрошенных;

– на один уровень – 20 % опрошенных;

– остался на прежней позиции – 60 % опрошенных.

Кроме того, результаты анкеты показали, что более половины респондентов считают, что у них никогда не будет возможности подняться хотя бы на одну ступень по карьерной лестнице. Основной причиной такой глобальной неуверенности в будущем является непонимание критериев, по которым происходит дальнейшее продвижение. Учителя не имеют четких представлений о том, что же нужно сделать, чтобы получить желаемое повышение. Большая часть из них представляет себе выбор кандидата на повышение должности как чисто субъективное, не всегда понятное и объяснимое желание руководителя. Мы предложили проранжировать следующие факторы, способствующие продвижению по карьерной лестнице:

- проявление инициативы и самостоятельности;
- безоговорочное выполнение распоряжения руководителя;
- добросовестное выполнение своих обязанностей;
- профессиональное развитие;
- хорошие отношения с руководителем;
- влиятельные друзья.

По результатам опроса на первое место вышли такие факторы, как «влиятельные друзья» и «безоговорочное выполнение распоряжений руководителя». 42 % педагогических работников считают, что именно это влияет на должностное продвижение. На втором месте оказались «добросовестное выполнение своих обязанностей» и «профессиональный рост» (28 %). Третье место заняли инициатива и самостоятельность, хотя многие не смогли однозначно ответить на вопрос о том, поощряется или наказывается проявление инициативы в их школе.

Таким образом, отсутствие четких критериев карьерного роста в сознании педагогов перекрывает собственный положительный опыт и опыт коллег. Это приводит к тому, что молодые и активные учителя, не дождавшись повышения, уходят из школы в поисках лучших карьерных возможностей.

Мобильность и стремление к карьерному росту специалиста напрямую связаны с уровнем его доходов, с экономическим статусом. Экономический статус – это позиция или положение группы или индивида с точки зрения размера или источников дохода, величины собственности, стандарта благосостояния [5].

В нашем исследовании экономический статус понимается как материальное положение учителей, уровень их благосостояния. Экономический статус складывается из заработной платы, оплаты дополнительной работы, других источников жизнеобеспечения.

В ходе исследования респондентам предлагался открытый вопрос о размерах их заработной платы по основному месту работы в школе. Незначительная часть участников опроса отказалась дать ответ по этой позиции (2,2 % учителей и 5,3 % административных школьных работников). Процентный анализ остальных позволил сделать вывод, что средняя заработная плата учителя республики, согласно данным, – 6200 руб.; директора – 9 100 руб.; школьного завуча – 8 000 руб. (Эти цифры подтверждаются социологическими исследованиями, проводимыми республиканским институтом образования).

Зарплата школьных учителей находится в зависимости от таких факторов, как форма собственности школы, тип школы, поселенческая структура, классы, в которых преподает учитель. Кроме того, мы выяснили, что зарплата выше у учителей негосударственных школ по сравнению с государственными; у педагогов средних школ по сравнению с педагогами начальных школ; у городских учителей по сравнению с сельскими; у учителей-предметников по сравнению с учителями начальных классов; у преподавателей лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением отдельных предметов по сравнению с педагогами обычных школ.

Введение стимулирующей части заработной платы учителям существенно повлияло на уровень дохода. Однако пока не разработаны четкие механизмы выплаты стимулирующей надбавки, что вносит некоторый дискомфорт и непонимание в коллективы школьных учителей.

Невысокий уровень заработной платы вынуждает учителей искать дополнительные заработки. Доплаты за классное руководство, проверку тетрадей не являются значительным источником доходов. Самым распространенным видом дополнительного заработка является репетиторство. Однако в силу того, что данный источник доходов чаще всего является нелегальным, откровенных ответов мы получить не смогли. Лишь 9,3 % опрошенных признались, что они подрабатывают репетиторством (согласно результатам мониторинга, проводимого республиканским институтом образования, частные уроки дают 44 % учителей). При этом в городских школах возможностей для этого гораздо больше, чем в сельских. Директора и завучи школ в силу загруженности административной работой данным видом дополнительного заработка почти не занимаются (1,8 % завучей дают частные уроки).

На вопрос «Оказываете ли Вы платные услуги за подготовку к ЕГЭ?» почти все опрошенные (96 %) ответили отказом, а некоторые посчитали такой вопрос некорректным (3,3 %). Возможность создания сети образовательных услуг по подготовке к государственному тестированию как легального источника доходов и занятия этим видом деятельности на профессиональном и юридически законном основании пока никем целенаправленно не используется (7 % педагогов только предполагали о данной возможности).

Такой дополнительный заработок, как совместительство в других образовательных учреждениях, редко практикуется школьными директорами, завучами и учителями (лишь 9,6 % опрошенных работают по совместительству). Причинами этого, прежде всего, являются отсутствие свободных учебных часов в школах (зачастую их не хватает своим учителям) и небольшое количество образовательных учреждений. В сельских школах эта цифра равна нулю из-за полного отсутствия возможностей.

В ходе опроса мы попытались выяснить, какие конкретно формы принимает совместительство. Распределение ответов оказалось следующим:

- в системе дополнительного образования (Домах детского творчества, музыкальных, художественных школах и т.д.) – 4,1 %;
- в классах довузовской подготовки – 1,1 %;
- в системе дополнительного профессионального образования – 1,2 %;
- работа в различных комиссиях – 2,6 %;
- другое – 0,6 %.

Дополнительным заработком является также руководство платными кружками, студиями, секциями по основному месту работы. Здесь у учителей сельских школ больше возможностей, чем у городских (26 % по сравнению с 14 %).

Немаловажным при изучении экономического статуса учителя являлся вопрос о том, повысился ли уровень материального благосостояния за последний год. Большинство опрошенных (61,2 %) отметили, что, несмотря на постоянное увеличение заработной платы работникам образования, уровень материального благосостояния остается прежним из-за постоянного повышения цен на продовольственные товары и коммунальные и социальные услуги.

У административных работников уровень материального благосостояния за последний год стал заметно выше. 23 % из числа директоров школ отметили, что не ощущают заметных материальных затруднений; 18,2 % опрошенных могут обеспечить на свою зарплату семью питанием и товарами пер-

вой необходимости; и лишь 13,9 % отметили, что им едва хватает денег на содержание семьи.

По данным исследования, у респондентов нет однозначного мнения относительно перспектив изменения их уровня жизни. Часть участников эксперимента затруднилась ответить на данный вопрос (24,3 %); большая часть полагает, что их материальное положение и экономический статус еще долго не изменятся (31,3 %); примерно каждый четвертый респондент надеется на улучшение (25,8 %); немало и тех, кто настроен пессимистически и считает, что будет еще труднее (22,4 %).

Таким образом, большинство учителей и административных школьных работников не удовлетворены своей заработной платой, не уверены в дальнейших положительных жизненных перспективах, не видят возможностей собственного карьерного роста, но при этом и не стремятся к активной деятельности, направленной на изменение данной ситуации, проявляют инертность, отсутствие желания изменить что-то в своей жизни и профессиональной деятельности, не используют имеющиеся на сегодня в сфере образования возможности карьерного роста, направленные, прежде всего, на повышение социального, материального и экономического статуса.

Рассматривая карьерный рост учителя как динамический процесс, необходимо отметить, что он напрямую связан с профессиональным ростом как личностной готовностью к саморазвитию и самосовершенствованию в рамках имеющейся профессиональной деятельности. Под профессиональным ростом понимается становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности [6].

Основная роль в профессиональном росте, на наш взгляд, принадлежит самому педагогу, его личностным ожиданиям, представлениям о своем трудовом будущем, сформированной системе ценностей и притязаний в рамках выбранной профессии.

Исходя из этого, в своем исследовании мы уделили внимание проблеме профессионального роста. Судя по результатам, профессиональный рост для большинства учителей заключается не только в повышении разряда, но и в самообразовании, в совершенствовании профессионально значимых качеств и характеристик, систематическом обновлении знаний, умений и навыков:

- профессиональный рост – это, прежде всего, повышение квалификационной категории, что влияет на заработную плату и увеличивает шансы на повышение в должности (22 %);

- профессиональный рост – это углубление уровня профессиональных знаний, постоянное совершенствование методического и психолого-педагогического опыта организации учебно-воспитательного процесса (49 %);

- профессиональный рост – это самообразование, осуществляемое в рамках повышения квалификации (29 %).

Способствовать профессиональному, а соответственно и карьерному, росту учителей, директоров, завучей школ, по мнению участников опроса, могут следующие факторы: повышение заработной платы (46 %); личная заинтересованность, желание максимально реализовать себя в жизни (25 %);

любовь к профессии, к детям (12 %); социальная необходимость, обусловленная требованиями общества (17 %).

Похожие ответы были получены и на вопрос о том, что является карьерным стимулом: высокий уровень притязаний, желание многого достичь в жизни, подняться вверх по социальной и профессиональной лестнице (34 %); высокая самооценка, уверенность в своих силах и возможностях (31 %); достижение более высоких результатов своей деятельности (21 %); стремление к независимости (7 %); другие причины (7 %).

Рассматривая карьерный рост как внутреннюю стратегию профессионального самосовершенствования, важно выявить наличие условий, способствующих становлению карьеры учителя. С этой целью мы попросили респондентов ответить на вопрос «Созданы ли в современной образовательной сфере условия для карьерного роста?». Большинство опрошенных учителей и административных работников отметили отсутствие необходимых условий для карьерного роста как в самом образовательном учреждении, так и в системе непрерывного педагогического образования (91 %). В настоящее время недостаточно решаются задачи, направленные на поддержку и консультирование по вопросам карьеры; не обеспечивается направленность планирования карьеры на конкретного учителя с целью учета его потребностей и возможностей; не устраняются «карьерные тупики», в которых практически нет возможностей для продвижения; отсутствует мониторинг карьерного потенциала педагогических кадров. Не сложились у нас и учительские общественные корпорации, целью которых является поддержка и сопровождение профессионального развития ее членов. Взаимное оказание подобных услуг, шефство над молодыми коллегами, подкрепленное правом сертификации качества труда учителя – эти инструменты пока недостаточно используются в сфере образования.

Все это способствует тому, что современный учитель, несмотря на имеющиеся большие возможности для карьерного роста, не может ими воспользоваться в полной мере. В учительской среде мало кто занимается осознанным выбором карьеры, что зачастую приводит к творческой деградации, потере стремления к самосовершенствованию, уходу талантливой молодежи из школы.

Сегодня карьера учителя требует особого внимания. Современному обществу безразлично, кто будет работать с подрастающим поколением: равнодушный к детям и делу безынициативный исполнитель или стремящийся к максимальному раскрытию своего творческого потенциала профессионал. Этим продиктована необходимость разработок и реализации в образовательной сфере концепций, программ и моделей проектирования карьеры учителя, направленных на поддержку, сопровождение, стимулирование и использование всех реальных возможностей его карьерного роста.

Список литературы

1. **Александрова, М. В.** Методологические основы карьерного роста педагога / М. В. Александрова. – Великий Новгород, 2007. – 121 с.
2. **Аширов, А. Д.** Управление персоналом / А. Д. Аширов. – М., 2005. – 166 с.
3. **Вульф, Б. З.** Профессиональная карьера учителя / Б. З. Вульф // Мир образования. – 1996. – № 1. – С. 48–51.
4. Приоритетный национальный проект «Образование» // Вестник образования. – 2006. – № 6. – С. 3–10.

5. **Гаспарашвили, А. Т.** Учитель в эпоху перемен / А. Т. Гаспарашвили, А. А. Ионов, В. В. Рязанцев. – М. : Логос, 2006. – 176 с.
 6. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
 7. **Ивлева, В.** Справочник карьериста / В. Ивлева, Т. Мазура. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 256 с.
 8. **Резник, С. Д.** Управление личной карьерой / С. Д. Резник, И. А. Игошина, В. С. Резник. – М. : Логос, 2005. – 288 с.
-

Кутняк Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра педагогики,
Мордовский государственный
педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Kutnyak Svetlana Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of pedagogy,
Mordovia State Pedagogical University
named after M. E. Evseyev (Saransk)

E-mail: kutniak@bk.ru

УДК 161.2

Кутняк, С. В.

Исследование возможностей карьерного роста современного учителя / С. В. Кутняк // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 92–100.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье затрагивается один из важных вопросов современного общества, связанный с профессиональным самоопределением личности. Авторы приводят факторы, влияющие на формирование профессионального самоопределения, и подробно останавливаются на таком факторе, как ценностные ориентации личности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессиональное самоопределение, старшеклассники.

Abstract. This article deals with one of the most burning (actual) questions of modern society; it is concerned with occupational self-determination of individual. The authors of the article point facts, influencing on occupational self-determination and describe such factor as 'valuable orientations' in details.

Keywords: valuable orientations, self-determination, senior pupil.

Сегодня деловой и профессиональный мир остро нуждаются в профессионально мобильных людях, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их проведение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в различных социальных, профессиональных ролях и видах общественных работ.

Мир профессий очень велик. Он включает в себя тысячи разных интереснейших специальностей. А в юношеском возрасте каждый стоит перед профессиональным выбором. Разные виды труда требуют от человека разных и подчас противоречивых качеств. В одном случае – это способность ладить с людьми, управлять и подчиняться; в другом – высокая культура движений; в третьем – острота наблюдений. Конечно, если тебе 15–17 лет, разобраться в таком разнообразии своих личностных качеств, способностей нелегко.

Сделать социально значимый и глубоко личностный профессиональный выбор – задача не из простых. Но не стоит забывать, что самостоятельный выбор профессии – это «второе рождение человека». Ведь от того, насколько правильно выбран жизненный путь, зависит общественная ценность человека, его удовлетворенность работой, физическое и нервно-психическое здоровье, радость и счастье.

Как показывают результаты опроса старшеклассников школы № 65 г. Пензы, есть случаи, когда они совершают свой профессиональный выбор под влиянием случайных факторов, например, за компанию с товарищами (5 %), по совету взрослых (34 %), хотя в то же время 59 % руководствуются своими интересами, которые, однако, не всегда соответствуют их способностям. Старшеклассники, как показал опрос, делают этот личностно важный и социально значимый выбор не всегда самостоятельно, а под влиянием взрослых, средств массовой информации или общественных стереотипов. Исходя из результатов опроса, можно сказать, что, выбирая будущую специальность, старшеклассники ориентируются на материальную выгоду (55 %), престижность профессии (14 %), и лишь 31 % ориентирован на свои способности и

интересы, т.е. внешние факторы чаще являются мотивом выбора, смысловой ориентацией и ценностью выбираемой профессии. При этом заметим, они не имеют достаточно четкого представления об аспектах выбираемой профессии.

Конечно же, не плохо желать и стремиться к лучшему и большему, однако современная молодежь, желая иметь много, не хочет прилагать к этому усилий. По результатам того же опроса, проведенного среди старшеклассников, выяснилось, что среди ценностей преобладают такие, как здоровье, независимость, образованность, хотя в то же время многие ведут нездоровый образ жизни, не усердствуют на занятиях и при подготовке к ним мало читают. На последний план отодвигаются самостоятельность, интересная работа, творчество, продуктивность. Не особо ценится общественное признание, познание, исполнительность, рационализм, эффективность в делах, смелость в отстаивании своей точки зрения, все то, что так необходимо в современном обществе для профессионального роста и безбедного существования.

Вот почему особенно важно готовить детей к профессиональному выбору уже с детства, особенно обращая внимание на формирование ценностной системы ребенка. Эта задача возлагается не только на родителей, но и на педагогов. Педагогический аспект проблемы формирования ценностных ориентаций личности в самом общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр общекультурных ценностей (нормы морали, труд, идеи гуманизма, служения общественным интересам, человеческая личность, образование, ценности культуры и т.д.) сделать предметом осознания, освоения и реализации в виде ценностно-направленной деятельности личности.

Для этого необходимо рассмотреть, как понимаются «ценности» и «ценностные ориентации» в современной науке. Ценности человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, этики, социологии, психологии и педагогики на всех этапах их становления и развития как отдельных отраслей знания, т.к. в жизни общества в целом и человека в частности ценности имеют огромную значимость.

Проанализируем, как понятия «ценность» и «ценностные ориентации» рассматриваются в таких науках, как философия, социология, психология и педагогика, т.к. эти понятия неразрывно связаны с комплексным изучением личности.

Смысл понятия «ценность» в словарях русского языка раскрывается через «важность, значение» («Современный толковый словарь русского языка» Т. Ф. Ефремовой, «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова), «положительную или отрицательную значимость объектов окружающего мира для человека, общества» («Большой энциклопедический словарь»), «необходимость определять достоинство, нрав, заслуги человека или поступков его» («Толковый словарь русского языка» В. И. Даля).

Философские словари трактуют понятие «ценность» как оценку с точки зрения положительного или отрицательного влияния на деятельность и человека явлений как материального, так и духовного характера. Система ценностей представляет собой систему целевых установок, определяющих поведение человека в социуме. Ценности не подлежат оспариванию или осуждению. Высшими ценностями являются человек, спокойствие в мире.

В отечественной философии долго не существовало своей теории о ценностях, а западная была чужда, все сводилось к религиозным ценностям. Научно-теоретическую разработку данного вопроса, по мнению многих уче-

ных, начал впервые В. П. Тугаринов, определив ценности как «некое специфическое явление, которое следует осмыслить с позиций марксизма». По его мнению, отдельный индивид может пользоваться лишь теми ценностями, которые имеются в обществе, следовательно, ценности жизни – ценности окружающей его общественной жизни. Он делит ценности на три категории: моральные (техника и материальные блага), общественно-политические (свобода, братство, равенство, справедливость), духовные (образование, наука, искусство). А направленность личности на те или иные ценности и составляет ее ценностные ориентации [1].

Особое внимание значению и роли ценностей в общественной жизни уделяет социология, которая изучает социокультурные, нормативные аспекты ценностей, рассматривает ценности как элемент социокультурной динамики, раскрывая их интегрирующую и дезинтегрирующую функции в обществе.

Понятие «ценность» в классической социологии связано прежде всего с разработкой типологий ценностей на уровне «идеальных типов», что обеспечивает работу по созданию эмпирических типологий. В этих случаях ценность определяется как любой предмет, материальный или идеальный, идея или институт, в отношении которых индивиды или группы занимают позицию оценки, приписывая им важную роль в своей жизни, и стремление к обладанию которыми ощущают как необходимость (Я. Щепаньский), или как то, к чему стремятся как к цели или рассматривают как средство достижения цели (Н. З. Чавчавадзе), или как предмет любой природы, обладающий значимостью для субъекта, т.е. способностью удовлетворять его потребности (А. А. Ручка), и т.д.

Типологически ценности разделяются на ценности-цели, ценности-средства (инструментальные ценности), ситуативные ценности. Ценности могут быть: признанными (институционализированными), причем к ним могут как стремиться, так и не стремиться; непризнанными, но действительными; потенциальными. По объекту направленности различают ценности, направленные: на себя, на других, на предмет, на природу, на Бога и т.д. В «неклассической» социологии, начиная с понимающей социологии, проблема ценностей – одна из центральных. На современном этапе ее развития ценностная проблематика связана прежде всего с анализом разных типов рациональности и их представленности в коммуникативных и дискурсивных практиках социальных субъектов (В. Л. Абушенко) («Новейший философский словарь»).

Ценностные ориентации личности, как и любое другое многозначное междисциплинарное научное понятие, также по-разному интерпретируются в произведениях различных авторов в разных науках. Переходя к понятию «ценностные ориентации», нельзя не коснуться понятия «ориентация».

Понятие «ориентация», как отражено в «Большом энциклопедическом словаре», происходит от франц. *orientation* – направление на восток; от лат. *oriens* – восток и означает: 1) определение своего местоположения на местности; 2) умение разбираться в окружающей обстановке, осведомленность в чем-либо; 3) направленность деятельности, определяемая интересами кого-либо, чего-либо.

Согласно Российской социологической энциклопедии ценностные ориентации, социальные ценности, выступают в качестве целей жизни и основных средств их достижения и поэтому приобретают функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов.

Теоретические основы зарубежной аксиологии идут в направлении разграничения, а иногда и противопоставления ценностей отдельно взятого индивида ценностям группы (О. Краус, Э. Трельч), в то время как американский социолог Ф. Знанецкий не отрицает возможности существования как индивидуальных, так и коллективных ценностных ориентаций, что является немаловажным принципом зарубежной аксиологии. Проблема современного общества, по мнению Я. Кузьмина, в том, что необходимо согласовать ценности индивидов с ценностями общества, в котором они живут.

Обратимся к психологии и ее пониманию «ценностей» и «ценностных ориентаций» в зарубежной и отечественной науке. По мнению Мальцева, проблема ценностей и ценностных ориентаций личности приобрела наибольшую значимость в «понимающей», гуманистической и экзистенциальной психологии. Анализ изучения проблемы ценностей и ценностных ориентаций в зарубежной психологии (Г. Оллпорт, А. Маслоу, Э. Шпрангер, Рождерс, Р. Рокич) позволяет сделать вывод, что поведение индивида развивалось от косвенного соотнесения его с ценностями личности до постепенного принятия идеи о социальной обусловленности поведения человека, выразившейся впоследствии в обращении к проблеме ценностных ориентаций [3].

В отечественной психологии ценности рассматривались в качестве важнейшей составляющей смысловой основы жизнедеятельности индивида и в русле социально-психологической проблематики, связанной с поиском иерархичных структур, регулирующих поведение человека.

В отечественной психологии можно выделить несколько подходов к изучению ценностных ориентаций. Один из них – функциональное направление, рассматривающее проблему активности личности под углом направленности на решение жизненно важных для индивида задач. Другой же подход, целостный, рассматривает процесс формирования мировоззрения и ценностных ориентаций личности как взаимодействие интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов, реализуемых в целостной личности. Третий подход, наиболее верный, – ценностно-деятельностный подход к проблеме. Он позволяет сделать предметом экспериментального изучения выявление условий формирования у личности мировоззрения – ценностных отношений в целом. Ценностно-деятельностный подход представляет собой развитие основных положений деятельностной теории А. Н. Леонтьева применительно к проблеме воспитания у личности мировоззрения и ценностных ориентаций.

Как отмечает Д. А. Леонтьев, индивидуальная иерархия ценностных ориентаций, как правило, представляет собой последовательность достаточно хорошо разграничиваемых «блоков». Он приводит возможные группировки ценностей, объединенные в блоки по различным основаниям и представляющие собой своего рода полярные ценностные системы. Он выделяет терминальные и инструментальные ценности [4].

Анализ фундаментальных, теоретико-экспериментальных и прикладных исследований ценностной проблематики отечественными учеными позволяет констатировать наличие в отечественной психологии целого ряда подходов и направлений, во многом схожих с западной гуманистической традицией и раскрывающих проблему ценностей и ценностных ориентаций личности с позиции ее деятельности и личностных смыслов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); общения (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев);

психологических отношений (В. Н. Мясищев); диспозиционной структуры (В. А. Ядов).

XX век вывел проблему осмысления ценностей человеческого бытия на один из первых планов научного познания, дав тем самым новый этап развития науки – аксиологический. Он лег в основу научных и исследовательских работ И. Д. Багаевой, А. М. Булынина, М. Г. Казакиной, Л. П. Фоминой, Н. К. Щепкиной, Ю. Г. Савиной, Т. Т. Щелиной, С. О. Зуевой. По их мнению, ценностные ориентации представляют собой отражения в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. В целом, ценностные ориентации понимаются педагогами в качестве интересов, отношений, предложений и других категорий, имеющих общепсихологическое и социологическое значение и определяющих цель образовательного процесса.

Рассмотрев подходы к пониманию «ценностей» и «ценностных ориентаций», применяемые различными отраслями наук, представляется возможным сделать обобщение (табл. 1).

Таблица 1

Систематизация понимания терминов «ценность»
и «ценностные ориентации» в различных науках

Философия	Социология	Психология	Педагогика
<i>Ценностная ориентация</i> – избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении. <i>Ценность</i> – оценка с точки зрения положительного или отрицательного влияния на деятельность и человека явлений как материального, так и духовного характера	<i>Ценностные ориентации</i> – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения и поэтому приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов	<i>Ценность</i> – то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл	<i>Ценностная ориентация</i> – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров

Разные науки рассматривают роль ценностей и ценностных ориентаций личности с разных позиций. Так, в философии ценностные ориентации определяют поведение человека в социуме; в социологии они призваны улучшать материальный или духовный образ жизни социальной группы и общества, являясь важнейшими регуляторами социального поведения индивидов; в психологии ученые связывают их с поиском иерархичных структур, регулирующих поведение человека; в педагогике они определяют цель образовательного процесса. Из этого следует, что в социологии и философии ценност-

ные ориентации регулируют поведение индивида, а в психологии и педагогике ценностные ориентации представляют направленность индивида на решение жизненно важных задач, т.е. ценностные ориентации индивида первичны по отношению к ценностным ориентациям социума.

Ценностные ориентации личности являются одной из важнейших проблем, т.к. представляют собой одну из ведущих характеристик личности человека, ту уникальную форму познания личностью особенностей развития общества в целом, своей социальной среды, сущности, собственного «Я», которое характеризует мировоззрение личности, выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех аспектах человеческой деятельности.

Изучение философской, социологической, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что, являясь важным структурообразующим компонентом становления личности молодежи, ценностные ориентации определяют ее отношение к действительности и являются одним из важнейших механизмов развития взаимоотношений молодежи с окружающим миром. Ведь от того, какие ценности выбирает общество и человек, зависят их настоящее и будущее. И когда выбор профессии станет личностно значимым, ценностным, тогда можно будет смело сказать, что произошло становление профессиональной личности.

Как уже отмечалось выше, формирование ценностных ориентаций личности – процесс многофакторный. Среди основных факторов – влияние на личность социальной среды, ее институтов, семьи и школы. В современном мире, когда наиболее престижными являются профессии «белых воротничков», «рабочие» профессии отодвигаются на второй план. Этот факт подтверждается результатами опроса, проведенного среди старшеклассников. Выбирая будущую профессию, они отдают предпочтение первой категории профессий: экономистами собираются стать 38 % опрошенных; программистами – 16 %; юристами – 12 %; инженерами – 5 %; докторами – 5 %; лингвистами – 5 %; учителями – 2 %; тренерами по фитнесу – 2 %; архитекторами – 2 %; дизайнерами – 2 %; строителями – 2 %. Причем 20 % старшеклассников хотят стать юристами или экономистами по совету родителей, которые в большинстве своем уверены, что эти профессии крайне необходимы современному обществу, они высокооплачиваемые и престижные, чего нельзя отрицать на первый взгляд. Однако, на наш взгляд, в России наблюдается переизбыток данных специалистов. Заканчивая высшие учебные заведения, выпускники испытывают трудности с трудоустройством и начинают переквалицироваться. Также ориентация на престиж, материальную выгоду приводит к дисбалансу на рынке труда, т.е. производственная сфера испытывает нехватку кадров. Это ведет как к социальным, так и личностным проблемам.

Проблематика ценностных ориентаций требует своего существенного переосмысления в условиях современных динамичных социальных систем, предполагающих одновременное самоопределение человека в разных локусах культурного пространства, подчиняющихся разным культурным нормам и задаваемым, соответственно, разными ценностями, далеко не всегда согласующимися между собой.

Говоря о профессиональном самоопределении и ценностных ориентациях, необходимо также затронуть такое понятие, как «универсальные социальные компетенции». Для успешного профессионального определения необ-

ходимо формировать навыки в сферах мыследеятельности; межличностных отношений; работы и жизни в информационном обществе; работы с системами и новыми технологиями, и таких личностных качеств, как ответственность, адекватная самооценка, общительность, самоорганизация, честность.

Эти требования должны составлять содержание основной подготовки для всех учащихся, независимо от того, пойдут они после школы работать или продолжат образование; они должны быть учтены в мероприятиях, направленных на профессиональное самоопределение учащихся [5].

Принимая во внимание тот факт, что современный мир меняется очень быстро, что ведет к ориентации работодателя на мобильного специалиста, не стоит также забывать и о формировании таких необходимых для современного состояния общества качеств, как способность к организации и планированию, психологической самостоятельности, сотрудничеству, ответственность и компетентность, готовность принимать решения и осуществлять их, предприимчивость и инициативность, а также развивать у учащихся заинтересованность и потребность в самоизменении. Превращение ученика из объекта в субъект, заинтересованный в самоизменении, ведет к дальнейшему становлению его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию, всему тому, что так необходимо в современном обществе.

Таким образом, речь идет о развитии комплекса качеств у личности, позволяющих ей оценивать собственные ресурсы, выбирать сферу применения своих способностей и, тем самым, профессионально сформировавшись, повышать готовность к самостоятельному трудоустройству в условиях рынка.

Учитывая социально-экономические требования нашего общества в определенном типе человека, в школе следует больше внимания уделять повышению конкурентоспособности личности, усилить ее ориентацию на самообразование и самореализацию.

Одним из способов решения данной проблемы является профильная ориентация, которая способствует принятию учащимися решения о выборе направления дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Результаты прохождения школьниками этапов профильной ориентации могут быть формализованы в виде резюмирующего документа («дневник выбора профиля», «карта выбора профиля» и т.п.). Полученные данные необходимо учитывать при выборе школьниками профиля обучения и продолжения образования по окончании основной школы.

Подводя итог вышесказанному, заметим, что существенное значение в формировании профессионального самоопределения личности принадлежит ценностным ориентациям. Они помогают при выборе профессии и в работе. И от уровня их сформированности и содержания зависит будущее личности.

Список литературы

1. **Тугаринов, В. П.** Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л., 1968. – 124 с.
2. **Кузьмин, Я.** Общество и образование: нужна согласованность целей и ценностей / Я. Кузьмин // Народное образование. – 2007. – № 4.
3. **Хьелл, Зиглер Д.** Теория личности / Хьелл Зиглер Д. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.

4. **Леонтьев, Д. А.** Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992.
 5. **Чистякова, С. Н.** Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Профильная школа. – 2004. – № 5.
-

Боликова Людмила Юрьевна
кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра информатики,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Bolikova Ludmila Urievna
Candidate of pedagogical sciences,
associate professor,
sub-department of computer science,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

Суворова Валерия Олеговна
аспирант,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Suvorova Valeria Olegovna
Graduate student,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

E-mail: suvorovavo@rambler.ru

УДК 370

Боликова, Л. Ю

Влияние ценностных ориентаций на формирование профессионального самоопределения старшеклассников / Л. Ю. Боликова, В. О. Суворова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 101–108.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОРРЕКТНОЙ ЗАДАЧИ

Аннотация. Анализируются дидактические особенности некорректной по Адамару–Тихонову математической задачи. Автор обосновывает целесообразность изучения некорректных задач в школе и вузе.

Ключевые слова: процесс обучения математике; математическая деятельность; математическая задача: корректная, некорректная, математически определенная, математически не определенная.

Abstract. This article analyzes the didactic peculiarities of ill-posed by Adamar–Tichonov mathematical problem. Author founds the advisability of ill-posed problems learning in higher school.

Keywords: mathematic educative process; mathematical activity; mathematical problem: correct-posed, ill-posed, mathematically determined, mathematically indetermined.

В настоящее время в естественно-научных областях знаний заметно усилился интерес к так называемым некорректным задачам. Понятие корректной задачи дано Ж. Адамаром и развито А. Н. Тихоновым в начале XX в. [1]: под *корректной*, или *корректно поставленной, задачей* понимается задача, решение которой: 1) существует; 2) единственно; 3) устойчиво. Соответственно, задача *некорректна* или, что то же, *некорректно поставлена*, если ее решение не удовлетворяет хотя бы одному из названных трех условий.

В методической науке встречаются несколько другие толкования корректных и некорректных задач. Под некорректными понимались задачи с неполными или противоречивыми данными, т.е. математически не определенные задачи. Устойчивость задачи не рассматривалась. Всюду в дальнейшем в статье принято определение Адамара–Тихонова, поскольку оно уже прочно утвердилось в большинстве областей знаний: математике, численных методах, информатике, теории систем, теории распознавания образов и т.п. Кроме того, определение Адамара–Тихонова не противоречит, а обобщает те определения некорректных задач, которые использовались в теории и методике обучения математике, психологии, философии. Следует отметить несомненные преимущества определения некорректных задач по Адамару–Тихонову: это определение четко сформулировано и легко проверяется, а также соответствует логике построения естественно-научных областей знаний.

В дополнение отметим, что большинство задач, возникающих в практике, некорректны в смысле определения Адамара–Тихонова, и не вызывает сомнений тот факт, что невозможно подготовить специалиста к профессиональной деятельности, обучая его лишь на корректных задачах. Ведь, вопреки бытующему мнению, даже задачу с противоречивыми данными можно решать (см. пример 2), необходимо лишь специальным образом переформулировать ее постановку. Этот вопрос, наряду со многими другими, изучается в теории некорректных задач.

В настоящей статье рассматриваются вопросы, связанные с методическими особенностями некорректных задач; обсуждаются место и роль некорректных задач в обучении; обосновывается утверждение о том, что использование некорректных задач в единстве с корректными в более полной мере

служит образовательным целям, поскольку при этом существенно расширяются возможности реализации исследовательской и мировоззренческой функций обучения.

В практике современного обучения математике на решение задач отводится большая часть учебного времени, несмотря на то, что само понятие «задача» до настоящего времени четко не определено. В психолого-педагогических исследованиях нет единой точки зрения по поводу трактовки данного понятия. Существенный вклад в изучение названной проблемы внесен педагогами, психологами, специалистами в области информатики и кибернетики.

Теория учебных математических задач была построена Ю. М. Колягиным [2, 3], В. А. Крупичем [4]. Обратимся к их исследованиям.

По утверждению Ю. М. Колягина, любая задача возникает в предметной области. Обозначим ее символом D . Предметная область D характеризуется системой, состоящей из одного или нескольких множеств с установленными в них предикатами.

В задаче Ю. М. Колягиным выделены основные компоненты:

1. Начальное состояние (A). Для математических задач это состояние выступает в форме условия задачи (данные элементы и связи между ними).

2. Конечное состояние (B). Для математических задач это состояние выступает в форме заключения или цели задачи (неизвестные элементы и связи между ними).

3. Решение задачи (R) – один из возможных способов перехода от начального состояния (A) к конечному (B). Для математических задач это способ преобразования условия задачи для нахождения требуемого.

4. Базис решения задачи (C) – множество факторов, определяющих некоторое решение, т.е. теоретическая или практическая основы для преобразования A в B посредством данного решения. Для математических задач базис решения выступает в форме обоснования решения. Базис решения задачи C представляет собой часть предметной области D , $C \subset D$.

Таким образом, всякая математическая задача характеризуется ее основными компонентами $AC(D)RB$ и корректность задачи тесно с ними связана. Это означает, что, например, в условиях рассмотрения задачи над одной предметной областью может быть констатирована некорректность, а при расширении или сужении этой предметной области задача может превратиться в корректную. Один из алгоритмов решения может приводить к неустойчивому решению, в то время как другой способ, в частности регуляризация, давать устойчивость. Эти факты свидетельствуют об относительности понятия корректности задачи, т.е. корректность задачи тесно связана с теми условиями, в которых задача рассматривается. Научиться управлять изменениями в структуре задачи, ее корректностью и некорректностью – важная методическая проблема, поскольку именно в этом содержится путь к решению некорректных задач. Приведем пример.

Пример 1. Решить уравнение:

$$2^x = -4.$$

Уравнение не имеет решений на множестве действительных чисел, и задача некорректна. На множестве комплексных чисел задача имеет бесконечное число решений $x = \text{Log}_2(-4) = \frac{\ln 4 + i(1 + 2n)\pi}{\ln 2}$, $n \in Z$, и единственность

достигается рассмотрением однозначных ветвей многозначной аналитической функции $w = \text{Log}_2 z$. Таким образом, если расширить предметную область D от множества действительных чисел до множества комплексных чисел, задача из некорректной превратится в корректную и может быть решена.

Приведенный пример иллюстрирует, что признание задачи некорректной в данных условиях не означает невозможность ее решения в дальнейшем. Некорректная задача очень часто дает толчок развития науке, приводит к открытиям и новым теориям. Мировоззренческая роль некорректных задач проявляется в том, что именно на некорректных задачах иллюстрируется относительность истины, поэтапность и неограниченность познания. Для иллюстрации достаточно вспомнить теорию относительности Эйнштейна или неевклидову геометрию. Можно привести выдержку из доклада Д. Гильберта «Математические проблемы», прочитанном 8 августа 1900 г. на II Международном конгрессе математиков в Париже, в котором не только говорится о значении для математики «хорошо поставленной» специальной проблемы, но и с поражающей силой и убежденностью высказан тезис о разрешимости в широком смысле слова всякой математической задачи: «В математике не существует Ignorabimus! (мы не будем знать)».

Большой вклад в развитие теории задач внесен математиком-методистом Д. Пойа. В своей известной книге [5] Д. Пойа хотя и не дает определение задачи, но рассматривает основные ее части, структуру, проводит классификацию, дает план ее решения. С точки зрения Д. Пойа, решение математической задачи состоит из четырех этапов. Сохраняя основную идею Д. Пойа, сведем задачу к выполнению трех этапов: 1) постановка задачи – ответ на вопрос «Что?»; 2) поиск решения и выполнение решения – ответ на вопрос «Как?»; 3) завершение задачи – «Взгляд назад». В свою очередь каждый из этих этапов может быть разделен на подвопросы. Постановка задачи включает ответы на два вопроса: «Что дано?», «Что требуется или что найти?». Решение задачи состоит из двух моментов: поиск решения (как решать?) и реализация решения. «Взгляд назад» – это анализ решения; проверка; поиск другого решения, отличного от найденного, или нового способа решения; обобщение метода решения на класс подобных задач и т.д. Представим в виде схемы изложенные соображения (рис. 1).

Корректность задачи устанавливается только после нахождения ее решения, на завершающем этапе «Взгляд назад», после выполнения глубокого анализа всех элементов, составляющих задачу.

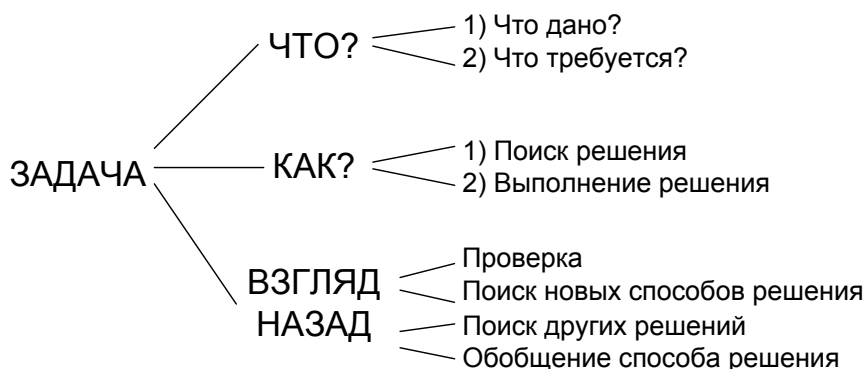


Рис. 1

Некорректность же задачи может быть установлена на любом этапе ее решения. Если на моменте анализа исходных данных обнаруживается противоречие, то задача не имеет решения и она некорректна. Если в процессе поиска решения задачи обнаруживается его неединственность, то все предполагаемые решения должны быть обоснованы и найдены, и в силу определения Адамара–Тихонова задача признается некорректной. В данном случае задача распадается на полную систему корректных подзадач. Некорректность задачи может быть констатирована и в процессе осуществления решения. Но наиболее часто некорректность задачи устанавливается на завершающем этапе «Взгляд назад». Констатация факта некорректности задачи обязывает решающего вернуться к началу задачи и далее действовать в зависимости от причины, вызвавшей некорректность.

Деятельность по решению некорректной задачи приобретает вид спирали, состоящей из нескольких циклов (рис. 2). Выполнив один из циклов, на завершающем этапе «Взгляд назад» мы вынуждены возвращаться к началу задачи, но на более высокий уровень знаний о задаче. Задача считается решенной после выполнения нескольких циклов, когда в результате контроля фиксируется результат, удовлетворяющий предъявленным критериям.

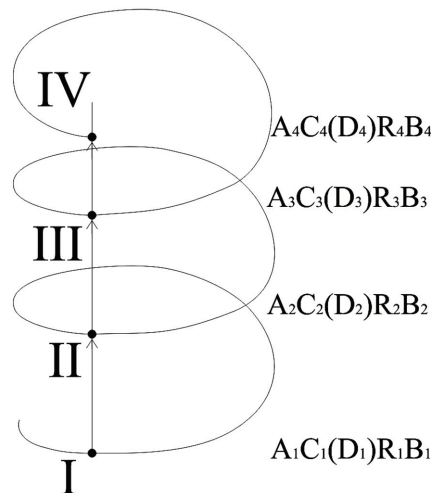


Рис. 2

Для иллюстрации спиралеобразного характера деятельности по решению некорректных задач приведем пример 2, связанный с проблемой составления диеты. Каждый из законченных циклов решения в примере 2 отметим римскими цифрами I, II, III, IV, V.

Пример 2. Для сохранения здоровья и работоспособности человек должен потреблять в сутки определенное количество питательных веществ B_1, B_2, B_3 . Используется два вида продуктов. Содержание питательных веществ в единице продукта, суточная норма их потребления и цена единицы продукта указаны в табл. 1.

Найти вариант диеты стоимостью в N денежных единиц, которая содержит в точности суточную норму питательных веществ.

Таблица 1

Питательные вещества	Суточная норма	Содержание питательных веществ в единице продукта	
		n_1	n_2
B_1	14	2	1
B_2	10	1	2
B_3	20	2	4
Цена единицы продукта		1	2

Решение

I. Обозначим через x_1, x_2 число единиц продуктов первого и второго видов, соответственно. Опуская подробности, сведем задачу к системе линейных уравнений:

$$\begin{cases} 2x_1 + x_2 = 14, \\ x_1 + 2x_2 = 10, \\ 2x_1 + 4x_2 = 20, \\ x_1 + 2x_2 = N. \end{cases}$$

Задача имеет единственное решение лишь для стоимости диеты $N = 10$. При этом имеем вариант диеты: $x_1 = 6$, $x_2 = 2$. Любое сколь угодно малое изменение стоимости диеты N приводит к противоречивости системы уравнений и отсутствию решений, т.е. полученная система уравнений переопределенная, непротиворечивая и неустойчивая.

II. Рассмотрим случай несовместности системы, например $N = 11$. Для несовместных систем определяют так называемое *псевдорешение* [2], которое задается как вектор (x_1, x_2) , минимизирующий невязку:

$$\left((2x_1 + x_2 - 14)^2 + (x_1 + 2x_2 - 10)^2 + (2x_1 + 4x_2 - 20)^2 + (x_1 + 2x_2 - 11)^2 \right).$$

Получим:

$$x_1 = \frac{107}{18} \approx 5,94, x_2 = \frac{38}{18} \approx 2,11.$$

Псевдорешение устойчиво.

Проведем экономический анализ полученного результата. Для этого подставим псевдорешение в систему. При данной диете происходит превышение суточного потребления веществ B_2 , B_3 , и затраты на питание будут менее 11 денежных единиц. Полученный результат приводит к мысли о том, нельзя ли еще уменьшить стоимость диеты, при которой будет гарантировано суточное потребление питательных веществ. Так мы естественным образом подошли к необходимости изменения исходной математической модели.

III. Новая математическая модель – задача линейного программирования, исследование на минимум стоимости диеты при ограничениях:

$$\begin{cases} z = x_1 + 2x_2 \rightarrow \min, \\ 2x_1 + x_2 \geq 14, \\ x_1 + 2x_2 \geq 10, \\ 2x_1 + 4x_2 \geq 20. \end{cases}$$

Решение задачи можно найти, например, геометрическим методом. В результате имеем однопараметрическое множество оптимальных планов:

$$x_1 = t, x_2 = \frac{10-t}{2}, 6 \leq t \leq 10,$$

для каждого из которых будут достигаться минимальные затраты на диету: $\min z = 10$ и будут полностью удовлетворены суточные потребности в питательных веществах B_1, B_2, B_3 (причем потребности в веществе B_1 будут превышены в случае планов $6 < t \leq 10$, а по веществам B_2, B_3 будет строгое равенство).

Следуя логике рассуждений экономического характера, студенты от классической задачи линейной алгебры решения системы линейных уравнений (I) переходят к задаче отыскания псевдорешений несовместной системы линейных уравнений (II), а затем – к задаче линейного программирования (III). Далее возможно составление цепочки задач – обобщений.

IV. Возможно ли составить диету стоимостью меньше 10 денежных единиц? (Ответ: нельзя).

V. Найти замещение в диете продукта n_2 на другой продукт n_3 с тем же составом питательных веществ, но более дешевый, ценой a денежных единиц, при этом стоимость затрат на диету не должна превзойти 9 денежных единиц. (Ответ: $a \leq 1,5$).

Рассмотренный пример 2 может служить иллюстрацией организации квазипрофессиональной деятельности студентов в вузе. Переход от одной математической модели к другой можно проиллюстрировать на схеме, представленной на рис. 3 [6].

Процесс решения рассмотренной в примере 2 некорректной задачи носит циклический характер. Он начинается с исходной проблемной ситуации, которая в результате проведения содержательного анализа переводится в практическую задачу. Далее практическая задача формализуется, и строится ее математическая модель, которая затем решается. Полученный результат оценивается с точки зрения критериев, предъявляемых формализованной моделью и реальной проблемной ситуацией. Таким образом, процесс решения задачи завершается возвратом к исходной проблеме, проверкой полученного результата, его практической интерпретацией. Если полученный результат не удовлетворяет условиям проблемной ситуации, то весь процесс повторяется заново, выбирается другая математическая модель, и после проведения решения результат вновь оценивается с точки зрения условий исходной проблемной ситуации. Весь процесс решения обладает цикличностью, представляет собой спиралеобразную процедуру. Решение завершается после выполнения нескольких циклов, когда получен результат, удовлетворяющий практическим потребностям, сформулированным в исходной проблемной ситуации.

Рассмотренная задача иллюстрирует вполне естественное свойство практических задач, когда имеется не одно, а сразу несколько правильных решений. Следующий факт: наличие более одного правильного решения – характеризует некорректные задачи и позволяет подходить к практическим некорректным задачам с тех же позиций, что и к корректным.

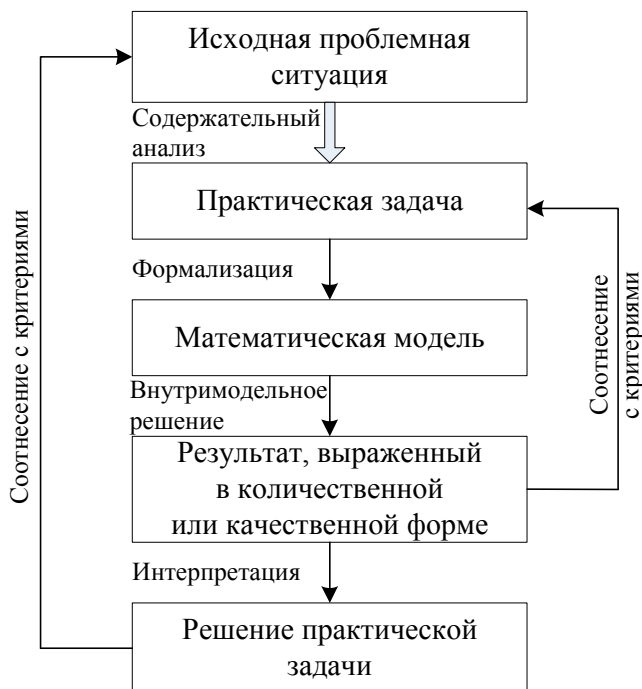


Рис. 3

Некорректные задачи в большей степени, чем корректные, требуют глубокого понимания математического материала, выявляют существенные стороны понятий, границы применения приемов и методов, приводят к слому стереотипов деятельности, к необходимости создания эвристик и новых математических моделей.

Изучение в школе и вузе элементов теории корректных и некорректных по Адамару–Тихонову задач обеспечивает преемственность и непрерывность в обучении в системе «школа – вуз», исключает неоднозначность трактовки понятий «некорректная задача», «математически не определенная задача» в школе и вузе, способствует формированию более богатой по структуре математической деятельности.

После изучения элективного курса «Элементы теории корректных и некорректных по Адамару–Тихонову задач» повышается уровень владения школьниками приемами математической деятельности, приобретаются устойчивые навыки не только решения, но и исследования задач. Фиксируются результаты:

- грамотное употребление ответа «Задача не имеет решения»;
- успешное овладение навыками отыскания решений, отличных от найденного; приобретение навыков анализа способа решения с целью выяснения более рационального;

– утверждается целесообразность варьирования данных задачи с целью проверки устойчивости решения, варьирования элементов решения задачи с целью проверки устойчивости алгоритма.

Для студентов вуза некорректные задачи дают примеры профессиональной деятельности по решению практических задач, служат материалом для исследовательской работы, поскольку методы теории некорректных задач являются математическим аппаратом их решения.

Некоторые аспекты обучения решению некорректных задач в школе и вузе рассматривались нами в работе [7].

Подведем итоги.

1. Решение некорректной задачи имеет спиралеобразный вид, состоит из ряда замкнутых циклов. В качестве критериев оценки результата решения задачи выступают три требования корректной постановки задачи: существование решения, его единственность и устойчивость.

2. Некорректная задача не может быть правильно решена без «взгляда назад». Этот важный последний этап при решении корректных задач очень часто неверно опускается, но при этом правильный ответ может быть получен. На некорректных задачах проявляется значимость всех этапов решения задачи, ярко иллюстрируется и утверждается целесообразность и обязательность выполнения последнего проверочного этапа.

3. Деятельность по распознаванию некорректной задачи включает следующие действия: установление существования решения – это проверка полноты, непротиворечивости, независимости данных задачи; установление единственности решения – это анализ данных задачи и способа ее решения; малые варьирования данных задачи и ее решения – анализ задачи с точки зрения устойчивости. Малые изменения исходных данных и способа решения, осуществляемые действием варьирования, позволяют исследовать устойчивость задачи.

4. Некорректные задачи в сравнении с корректными расширяют возможности освоения предметных знаний и формирования математической деятельности, адекватной структуре задачи. Привычные действия анализа условий задачи, требований и способа решения некорректной задачи приобретают более глубокое содержание, а порой и новый более значимый смысл. Без глубокого анализа всех компонентов некорректной задачи (данных, требований, способа решения, базиса, предметной области) невозможно ее правильное решение. Действия аналогии, обобщения, конкретизации, анализа, преобразования условий задачи, выведения следствий, конструирование новых объектов и т.д. становятся предметом усвоения при решении некорректных задач, приводят к формированию более богатой по структуре деятельности. Осознанность всех действий, отсутствие формализма, необходимость создания эвристик – отличительные черты деятельности студентов и школьников по решению некорректных задач.

Таким образом, некорректные задачи существенно дополняют корректные, и их введение в курс обучения математике, как в школе, так и в вузе, вполне обосновано. С помощью этих двух видов задач (корректных и некорректных) картина мира может быть описана математическими средствами в наиболее полном виде.

Список литературы

1. **Арсенин, В. Я.** Некорректные задачи / В. Я. Арсенин, А. Н. Тихонов // Математическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – Т. 3. – С. 930–935.
2. **Колягин, Ю. М.** Задачи в обучении математике / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 1977. – Ч. 1. – 110 с.
3. **Колягин, Ю. М.** Задачи в обучении математике / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 1977. – Ч. 2. – 144 с.
4. **Крупич, В. И.** Теоретические основы обучения решению школьных математических задач / В. И. Крупич. – М. : Прометей, 1995. – 166 с.
5. **Пойа, Д.** Как решать задачу / Д. Пойа. – Львов : Квантор, 1991. – 216 с.
6. **Родионов, М. А.** Мотивация учения математике и пути ее формирования : монография / М. А. Родионов. – Саранск : МГПИ, 2001. – 253 с.
7. **Яремко, Н. Н.** Некорректные задачи при обучении математике в школе и вузе / Н. Н. Яремко // Известия РГПУ им. Герцена. Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – № 11 (62). – С. 339–346.

Яремко Наталия Николаевна

кандидат физико-математических наук,
доцент,
кафедра математического анализа,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Yaremko Natalia Nikolaevna

Candidate of physical-mathematical
sciences, associate professor,
sub-department of mathematical analysis,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

E-mail: yaremki@yandex.ru

УДК 372.851

Яремко, Н. Н.

Дидактический анализ некорректной задачи / Н. Н. Яремко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 109–117.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Рассматриваются вопросы подготовки педагогов-психологов с использованием инновационных психолого-педагогических технологий, основанных на компетентностном подходе. Статья представляет интерес для преподавателей высшей школы, аспирантов, студентов.

Ключевые слова: инновация, компетентностный подход, технологии, компетенция, практикоориентированный подход, производственная практика.

Abstract. The article is devoted to some aspects of training psychology instructors, innovative competence-oriented psychological and pedagogical technologies being used. The article is of interest to university professors, post-graduate and university students.

Keywords: innovation, competence approach, technologies, competence, practice-oriented approach, practical training.

В российском образовании провозглашены сегодня принципы гуманизма, демократизации, развития, вариативности, которые дают педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс по своей модели, учитывающей региональные и местные условия. Прогресс образования идет в направлении разработки различных вариантов его содержания, поиска и научного освоения новых идей и инновационных технологий, использования возможностей современной дидактики и теории воспитания в повышении эффективности образовательных структур.

Появилось множество новых педагогических течений, обучающих и воспитывающих систем, технологий для подготовки педагога-психолога [1, с. 120].

Однако, на наш взгляд, необходим диалог различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях всего арсенала педагогических идей прошлого, настоящего и будущего.

Прошло почти двадцать лет с момента начала подготовки педагогов-психологов. Все начиналось с профессиональной переподготовки учителей-предметников по направлению психологии на краткосрочных (девятимесячных) курсах при пединститутах и университетах, а сейчас трудно найти высшее учебное заведение, в котором не обучают психологии в разных формах организации учебного процесса. В воспитательных и учебных заведениях страны трудятся десятки тысяч дипломированных педагогов-психологов. Накоплен значительный опыт организации учебного процесса, проанализированы ошибки и достижения. Несомненным достижением стало изменение отношения общества к психологии вообще и педагогам-психологам в частности. Наметилась тенденция повышения психологической грамотности в обществе, востребованность педагогов-психологов и психологии в школе. В то же время выявились недоработки и упущения, которые проявились в их практической деятельности.

На наш взгляд, это явление имеет несколько принципиальных причин. Во-первых, практическая направленность специальности педагога-психолога пришла в противоречие с теоретической направленностью отечественной высшей школы. Во-вторых, естественно-научная методология, которая еще как-то удовлетворяет подготовку академических психологов, оказалась непригодной для педагогов-психологов. Вероятно, поэтому прекрасно работающие психотехнические методики, начиная от всевозможных тренингов и кончая арттерапией и нарративными техниками, оказались без теоретического обоснования с позиций классической психологии. В-третьих, в учебные программы подготовки педагогов-психологов не заложены принципы компетентностного подхода, что не позволяет определить уровни компетенций на разных этапах подготовки студентов педагогических, психологических факультетов и молодых специалистов.

Прежде всего необходимо выделить несколько уровней компетенции психологов в процессе обучения в вузе. Например, начальный уровень подготовки – после окончания второго курса студент должен владеть определенным набором знаний, обеспечивающих коммуникативные умения, наблюдение за действиями и поведением клиента и перевод бытовой (реальной) проблемы на язык психологии. После третьего курса студент должен владеть методами и методиками психодиагностики, а также методами планирования эмпирического исследования и т.д.

Одним из существенных моментов в подготовке студентов к практико-ориентированной деятельности и формировании мотивации к овладению профессией является психолого-педагогическая практика. В настоящее время в соответствии с Государственным образовательным стандартом она дифференцирована по типам образовательных учреждений, в которых предполагается в будущем работа выпускника. На наш взгляд, проблемы клиентов, являясь личностно значимыми, дифференцируются не по месту работы, а по возрасту и отношению к социальным проблемам. И в этом плане различия между проблемами подростка, обучающегося в школе или колледже или работающего на производстве, не имеют значимых различий с позиций объекта исследования (который, естественно, должен быть психологическим).

В современных условиях обучения педагогов-психологов в вузе процесс подготовки профессионалов отражает «линейную модель коммуникации», господствующую в вузовском обучении. Не учтены сложные динамические процессы, разворачивающиеся в личностных структурах при овладении профессией [2, с. 197]. В теории и практике работы вузов сложилась упрощенная схема процесса педагогического взаимодействия, и, как следствие, требования к уровню профессиональной подготовки специалистов свелись к усвоению студентами учебных планов, текущим и экзаменационным оценкам и поиску действий, обеспечивающих удовлетворительную успеваемость студентов. Преобладающими стали логико-вербальные методы обучения и педагогического воздействия.

Все это привело к тому, что из поля зрения исследователей и практиков, занимающихся подготовкой специалистов в вузе, постепенно исчезли эффекты и феномен, возникающие в педагогическом процессе вуза и являющиеся профессионально образующими. Данное положение, прежде всего, касается становления профессиональных структур личности специалиста, ее профессионально важных качеств, т.е. той системы детерминат, которые обу-

славливают профессиональный рост, его критерии и этапы. Одним из наиболее парадоксальных моментов в подготовке специалистов является отрыв обучения профессиональным умениям и навыкам от целостного развития личности. Данный подход является теоретической основой жестких моделей подготовки кадров, когда в основу закладываются профессиограммы, или «профессиональный портрет» специалиста, содержащие основной набор требований к будущему работнику. И хотя при этом нередко декларируется индивидуальный подход в обучении, в действительности он обычно сводится к подтягиванию знаний, умений и навыков будущего профессионала до некоего абстрактного «среднего уровня», т.е. стандарта, не допускающего каких-то личностных отклонений.

Как показали наши исследования, проблемы, волнующие молодежь (лично значимые для молодежи), могут быть сгруппированы в 17–20 положений [3, с. 56], являющихся основаниями для выделения уровней компетенции на разных этапах обучения в вузе. Более того, на их основе могут быть сформулированы задания для практики студентов разных курсов и форм обучения.

Следующим этапом в формировании компетентностного подхода к подготовке психологов образования должен стать персонифицированный подход к формулировке задания на практику, учитывающий лично значимые проблемы конкретного студента. При этом целесообразно формировать учебные группы с учетом кластера лично значимых проблем студентов.

Любое человеческое действие завершается, когда человеку кажется, что он достиг желаемого результата, или он видит, что (несмотря на то, что желаемая цель не достигнута) разница между тем, что он хотел достичь и тем, чего достиг, пренебрежимо мала или достаточно мала. Здесь возникает возможность понять те самые внутренние механизмы и факторы, которые прекращают дальнейшую работу субъекта над практическим решением данной задачи, и возникает возможность перехода к другому поведению. Поиск новой проблемы (формирование новой задачи) снова включает в действие работу того же самого механизма [4, с. 207].

Всякая история наблюдаемого поведения человека на его жизненном пути может быть разбита на отдельные, самостоятельные элементы. Эти элементы есть практическое разрешение принятой и структурированной субъектом задачи. При этом мы фактически разбиваем непрерывную траекторию человеческого поведения на отдельные самостоятельные отрезки, которые есть разрешение проблемы через решение задачи. Задачи, которые мы ставим на траектории подготовки специалиста в вузе, – это уровни компетенций на разных этапах учебного плана, пути достижения их в значительной степени определяются их субъективным восприятием студентами. Как правило, последнее обстоятельство никак не учитывается в процессе обучения, в том числе при постановке задачи психолого-педагогической практики на любом курсе обучения.

Существуют расхождения требований к компетенциям выпускника школы и компетенциям абитуриента вуза. Переход к ЕГЭ не приводит к единству требований к отмеченным компетенциям. Как показывает опыт обучения студентов в вузе, успеваемость на первых курсах мало коррелирует с баллами, полученными по ЕГЭ. До тех пор, пока указанные компетенции будут иметь «зазор», он будет заполняться дополнительными педагогически-

ми услугами в школе и вузе: репетиторством в школе и курсами подготовки к сдаче ЕГЭ в вузах.

Накачка информацией не приводит к повышению культуры личности, и нам не избежать трагедий личностей детей, не поступивших или отчисленных из вуза, если мы не изменим подход к созданию единого образовательного пространства на пути сопровождения карьеры каждой личности в процессе ее жизнедеятельности.

Качество, с точки зрения общества, – это полезность в самом широком смысле слова. Мы видим, что конечный результат решения задачи может оцениваться с точки зрения собственной позиции и с точки зрения другого субъекта. Это означает, что субъект часто решает не только собственные задачи, что задача может быть задана извне, в том числе в связи с выполнением учебного плана. Проблема здесь состоит в том, как в таком случае формируется задача самим субъектом. Не менее важно понять психологический механизм того, как она может быть навязана субъекту. Поставленная проблема тоже должна быть принята самим субъектом, а ее решение часто оценивается также с точки зрения критериев, внешних по отношению к субъекту. Общий подход состоит в том, что у субъекта должно возникнуть ощущение законченной работы.

Конечно, перед субъектом всегда существует некоторое множество проблем; естественно, возникает вопрос выбора проблем, расстановки приоритетов. Напомним, что возможный отказ от решения проблем – это тоже человеческий выбор: у субъекта всегда есть возможность как для выбора проблемы, так и выбора – решать или не решать эту проблему. Мы полагаем, что одним из ведущих оснований для этого снова являются субъективные оценки ожиданий, потенциальных возможностей субъекта и его ресурсов. И хотя вопрос этот относится к другой психологической теме – психологии полезности, отметим здесь, что для субъекта важно иметь в виду не только то, какую цель или какую ситуацию он хочет достичь, но и сколько это будет стоить.

Высказанные соображения требуют огромной исследовательской работы, особенно в условиях многоуровневого образования. Нужна разработка компетенций в учреждениях общего образования, среднеспециального, бакалавриата, специалитета, магистратуры и т.д. Должны быть разработаны алгоритмы перехода от одной формы образования к другой на разных уровнях компетенций, соответствующие декларациям прав человека, законам об образовании нашей страны и международному праву (для неграждан России). Так же как и в зонах вариативного среднего образования, ребенок вправе выбирать учебное заведение и приемлемую форму обучения. Также и студент, если его ожидания не оправдались или не позволяют возможности, должен иметь право выбора специальности и формы обучения в своем вузе после прохождения первых двух блоков учебной программы.

Компетентностный подход подготовки в высшей школе потребует пересмотра учебных планов, в его основе должны стоять высказанные Н. Ф. Талызиной положения о том, что стремиться к максимальному объему знаний нерационально. Количество знаний не должно быть больше, чем необходимо для обслуживания умений. При таком подходе необходимо будет сформулировать компетенции для каждого уровня подготовки и определить на этом основании, какие дисциплины и в каком порядке будут востребова-

ны. Не исключено, что одна и та же дисциплина может повторяться на разных уровнях, при этом степень ее сложности будет соответствовать требованиям разного уровня профессиональной компетенции. Например, на первом уровне компетенции (см. выше) требуются знания по математическим основам психологии на уровне вычисления моды и проверки достоверности выборки по критерию Стьюдента. А на втором – студент должен свободно ориентироваться в непараметрических критериях математической статистики. Давать знания полностью по курсу математической статистики на первом уровне нецелесообразно, т.к. они не будут практически востребованы; давать все на втором уровне – значит оставить студента безоружным по отношению к проверке достоверности первых практических исследований.

Высказанные соображения позволяют сформулировать следующие положения по организации некоторых исследований в указанном направлении:

- необходимо привести в соответствие компетенции выпускников школ и абитуриентов вузов;
- необходимо разработать уровни компетенций на разных стадиях подготовки студентов (блоки учебных планов);
- необходимо изменить направленность подготовки психологов образования в сторону практикоориентированного подхода;
- необходимо пересмотреть организацию и методологию проведения психолого-педагогических и производственных практик;
- необходимо разработать технологии и правовые основы оценки профпригодности студентов к дальнейшему профессиональному обучению на основании достижения определенного уровня компетенции.

Все эти работы требуют эволюционного подхода, бережного отношения как к детям, так и педагогам, лонгтюдa, правового обеспечения и учета психологических и социальных последствий принятых решений.

Список литературы

1. **Селевко, Г. К.** Энциклопедия образования технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
2. Интенсификация творческой деятельности студентов / под ред. В. И. Андреева. – Казань : КГУ, 1990. – 197 с.
3. **Дубовый, Л. М.** Развитие ПБК педагогов-психологов в процессе обучения в вузе : учебное пособие / Л. М. Дубовый, С. В. Тарасов. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2006. – 56 с.
4. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

Дубовый Леонид Михайлович

кандидат технических наук, профессор,
заведующий кафедрой
прикладной психологии,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Duboviy Leonid Mihaylovich

Candidate of technical sciences, professor,
head of sub-department
of applied psychology,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

Ручкова Наталья Александровна

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой
общей психологии,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

Ruchkova Natalia Alexandrovna

Candidate of psychological sciences,
associate professor,
head of sub-department
of general psychology,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinskiy

УДК 378.016=15(075)

Дубовый, Л. М.

Инновационные технологии подготовки педагогов-психологов /
Л. М. Дубовый, Н. А. Ручкова // Известия высших учебных заведений.
Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 118–123.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ОСНОВЕ РЕГРЕССИОННЫХ УРАВНЕНИЙ

Аннотация. Изложен подход к выводу регрессионных уравнений связи между различными дисциплинами. Они позволяют прогнозировать успеваемость обучающихся по любым дисциплинам и на этой основе управлять качеством обучения.

Ключевые слова: прогнозирование, регрессионные уравнения, качество обучения, информация.

Abstract. Access to implication of contact regression equations between various subjects is worded. They allow to predict a progress of qualifying in any disciplines and hereon to control quality of trading.

Keywords: forecasting, regression equation, quality of trading, data

Постановка задачи

Одной из главных целей модернизации высшего профессионального образования является повышение качества обучения. Этого требует переход к массовому высшему образованию, рост числа вузов, коммерциализация образования и конкуренция на рынке образовательных услуг, снижение периода обновления информации, ее устаревание еще до завершения образовательного цикла, процесс глобализации, обуславливающий социальную и географическую мобильность, смещение приоритетов рынка труда в сторону востребованности у специалиста не столько самих знаний, сколько пакета компетенций.

Помимо внутренних стимулов, этого требует присоединение отечественного академического сообщества к Болонскому процессу. Сказанное позволит привести в соответствие требования национальной системы образования международным стандартам: высокое качество подготовки специалистов, реальное признание российских дипломов, степеней и квалификаций на международном рынке труда и образовательных услуг. Указанные сложные и противоречивые тенденции необходимо учитывать при разработке новых стандартов третьего поколения, а в дальнейшем и при подготовке специалистов высшей квалификации инженерного и гуманитарного профилей.

Качество обучения – проблема комплексная. Рассмотрим одно из направлений повышения этого качества за счет прогнозирования успеваемости обучающихся по всем дисциплинам учебного процесса и особенно по специальным дисциплинам на основе решения математических моделей. При этом проводится количественная оценка критерия качества.

Критерий качества

Заметим, что объективность решения любых математических моделей зависит в значительной степени от достоверности исходной информации. Здесь в качестве этой информации используется оценка обучающегося. Это

самая объективная оценка, которую определяет сам преподаватель. При всей неопределенности она до сих пор является индикатором и критерием качества обучения. Разрабатываемый в настоящее время ГОС третьего поколения ориентируется на компетентностный подход и, возможно, введет некоторые коррективы в понятие «критерий качества».

Подход к выводу регрессионных уравнений

Рассмотрим подход к выводу регрессионных уравнений и прогнозных оценок с целью анализа и управления качеством обучения по учебным дисциплинам. Указанные уравнения могут быть получены на основе обработки реальной информации об успеваемости обучающихся и применения регрессионного анализа. Первым шагом в решении этого вопроса является выбор специальных и обеспечивающих дисциплин. Он должен быть подчинен логическим соображениям и требованиям структурно-логических схем учебного плана определенной специальности. Здесь в качестве примера рассмотрим одну специальную и ряд обеспечивающих дисциплин. Приведем их названия и условные обозначения:

- специальная дисциплина – «Эксплуатация боеприпасов» – y ;
- обеспечивающие дисциплины:
 - математика (М) – x_1 ;
 - физика (Ф) – x_2 ;
 - теоретическая механика (ТМ) – x_3 ;
 - сопротивление материалов (СМ) – x_4 ;
 - детали машин (ДМ) – x_5 ;
 - электротехника (Эл. Т) – x_6 ;
 - конструкция средств поражения (КСП₁) – x_7 ;
 - конструкция средств поражения (КСП₂) – x_8 ;
 - прогнозное значение оценок обучающихся по дисциплине «Эксплуатация боеприпасов» в зависимости от числа обеспечивающих курсов – $\hat{y}$.

В качестве исходной информации используем результаты экзаменационных сессий обучающихся двух учебных групп (табл. 1, 2).

Таблица 1

Статистика оценок и результаты их расчетов для первой учебной группы

№ п/п	ТО	Эк. б/п	М	Ф	ТМ	СМ	ДМ	Эл. Т	КСП ₁	КСП ₂	$\hat{y}_{16}$	$\hat{y}_{18}$	$\hat{y}_1$	$\hat{y}_{14}$
	y_1	y_2	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_1x_6	x_1x_8	x_1x_6	$x_1x_2x_4x_6$
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3,5	3,7	3,8	3,8
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,8	3,8
3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3,5	3,4	3,8	3,8
4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,8	3,8
5	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4,4	4,3	3,9	4,0
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,7	4,7	5,0	5,0
7	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4,9	4,9	4,8	4,9
8	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3,4	3,3	4,1	4,1

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
9	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3,7	3,7	4,0	4,0
10	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3,7	3,8	4,0	4,0
11	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3,3	3,3	4,1	4,0
12	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4,0	4,0	4,2	4,1
13	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	3,5	3,6	3,8	3,8
14	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3,5	3,4	3,8	3,8
15	3	4	3	4	3	3	3	3	5	4	3,2	3,3	3,9	3,9
16	4	5	4	3	3	4	4	4	5	5	4,4	4,4	4,6	4,4
17	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3,8	3,8	4,0	4,0
18	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4,7	4,7	4,1	4,2
19	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,8	3,8
20	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3,5	3,5	3,8	3,8
21	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3,5	3,7	3,8	3,8
22	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3,5	3,5	3,8	3,8

Таблица 2

Статистика оценок и результаты их расчетов для второй учебной группы

№ п/п	ТО	Эк. б/п	М	Ф	ТМ	СМ	ДМ	Эл. Т	КСП ₃₂	КСП ₂₃	$\bar{y}_2$	$\bar{y}_{28}$	$\bar{y}_{26}$	$\bar{y}_{24}$
	y_1	y_2	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_1x_6	x_1x_8	x_1x_6	$x_1x_2x_4x_6$
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4		4,0	3,6	3,6
2	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3		3,5	3,6	3,6
3	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4		4,4	4,5	4,4
4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3		3,1	3,2	3,6
5	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4		4,2	4,1	4,2
6	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3		3,5	3,6	3,6
7	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4		4,1	4,2	4,6
8	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3		3,4	3,5	3,6
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5,0	5,0	5,0
10	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3		3,4	3,5	3,6
11	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5		5,0	4,5	4,4
12	5	4	3	3	3	3	3	3	4	4		4,0	3,6	3,6
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3,5	3,6	3,6
14	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3		3,5	3,6	3,6
15	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5		5,0	4,9	4,6
16	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5		5,0	5,0	5,0
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3,5	3,6	3,6
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3,5	3,6	3,6
19	5	4	4	3	4	4	3	3	4	4		4,0	3,7	4,0
20	5	4	4	3	4	4	4	3	4	3		4,0	4,3	4,0
21	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5		4,9	4,9	5,0
22	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4		4,0	3,6	3,6
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3,5	3,6	3,6

Построение регрессионных уравнений связи успеваемости обучающихся по специальной дисциплине с успеваемостью по обеспечивающим дисциплинам

линам целесообразно проводить отдельно для каждой учебной группы или совместно, если учебные группы обучаются по единому учебному плану.

Так как на уровень знаний и умений обучающихся по специальной дисциплине оказывает влияние несколько обеспечивающих курсов, то такая связь может быть представлена линейной или нелинейной многофакторной регрессионной моделью.

Рассмотрим многофакторную линейную регрессионную модель:

$$y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_kx_k, \quad (1)$$

где y – оценки экзаменационных сессий обучаемых по специальной дисциплине; $x_1, x_2, \dots, x_k$ – оценки экзаменационных сессий обучаемых по обеспечивающим дисциплинам; k – число обеспечивающих дисциплин; $a_0, a_1, a_2, \dots, a_k$ – коэффициенты регрессионной модели.

Построение статистической модели проводилось с использованием пакета прикладных программ «Stadia 6.2», и в частности модуля «Множественная линейная регрессия» [1, 2]. Он позволяет получить коэффициенты регрессионной модели, их стандартные ошибки; сумму квадратов регрессионной, остаточной и общей дисперсии; множественный коэффициент корреляции и детерминации; приведенный коэффициент детерминации; стандартную ошибку модели; расчетное значение критерия Фишера и другие характеристики. Приведем зависимости, по которым можно рассчитывать указанные характеристики.

Значимость модели оценивается по критерию Фишера, расчетное значение которого

$$F = \frac{\sigma_y^2}{\sigma_\epsilon^2}, \quad (2)$$

где σ_y^2 – факторная дисперсия; σ_ϵ^2 – остаточная дисперсия.

Оценка значимости проводится на основе статистических гипотез: в данном случае основная гипотеза $H_0: \sigma_y^2 = \sigma_\epsilon^2$, а альтернативная $H_a: \sigma_y^2 \neq \sigma_\epsilon^2$.

Для проверки нулевой гипотезы необходимо найти расчетное и табличное значения критерия Фишера. Табличное значение критерия Фишера $F(\alpha, f_1, f_2)$, где α – коэффициент значимости; f_1 – число обеспечивающих дисциплин $f_1 = k$, $f_2 = n - 1 - k$; n – объем выборки (число обучающихся в группе), определяются по таблице Фишера–Снедекора [2].

Если $F > F(\alpha, f_1, f_2)$, то это означает, что нулевую гипотезу необходимо отвергнуть и принимать альтернативную. Если $F < F(\alpha, f_1, f_2)$, то это означает, что необходимо принять нулевую гипотезу.

Качество модели в целом оценивается через множественный коэффициент детерминации:

$$R^2 = \frac{\sigma_y^2}{\sigma_y^2}, \quad (3)$$

где σ_y^2 – общая дисперсия.

Он показывает, какую долю вариации исследуемой переменной объясняет вариация остальных переменных.

Наряду с множественным коэффициентом детерминации определяется приведенный коэффициент детерминации [3]:

$$R_{\text{пр}}^2 = \frac{R^2(n-1)-k}{n-1-k}. \quad (4)$$

Его применение обусловлено тем, что при увеличении числа факторов, например количества обеспечивающих дисциплин, коэффициент детерминации всегда увеличивается. Однако это не всегда соответствует логическому характеру изменения изучаемого процесса. Поэтому определяется приведенный коэффициент детерминации, который может уменьшаться при некорректном выборе факторов, т.е. он является показателем правильности выбора обеспечивающих дисциплин.

Точность модели оценивается с помощью стандартной ошибки σ_ε или величиной ошибки аппроксимации ε .

Стандартная ошибка модели:

$$\sigma_\varepsilon = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n \varepsilon_i^2}{n-1-k}}, \quad (5)$$

где $\varepsilon_i = y_i - \hat{y}_i$; y_i – реальное i -е значение показателя (семестровая оценка обучаемого по специальной дисциплине); $\hat{y}_i$ – прогнозная оценка i -го значения показателя, полученная по модели.

По величине этой ошибки производится выбор модели исследования. Принимается модель, у которой величина этой ошибки минимальная.

Величина ошибки аппроксимации проводится по зависимости

$$\varepsilon = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left| \frac{y_i - \hat{y}_i}{y_i} \right| \cdot 100 \%. \quad (6)$$

Если ошибка аппроксимации менее 5 %, то модель можно использовать в практических целях.

Очередным шагом в решении данной задачи является ввод статистических данных по успеваемости обучающихся по специальной и обеспечивающим дисциплинам в электронную таблицу «Stadia 6.2» и соответствующие действия по управлению процессом построения моделей. При вводе статистических данных, приведенных в табл. 1, и значения $\alpha = 0,05$ получаем искомые результаты, указанные в табл. 3.

Из табл. 3 можно записать регрессионное уравнение связи успеваемости по специальной дисциплине «Эксплуатация боеприпасов» с обеспечивающими курсами:

$$y_{14} = 1,899 + 0,2014x_1 + 0,0735x_2 + 0,1819x_4 + 0,1825x_6. \quad (7)$$

Индекс 14 обозначает: цифра 1 – номер учебной группы, цифра 4 – число обеспечивающих дисциплин.

Таблица 3

Информация о статистической модели
и ее характеристиках в системе «Stadia 6.2»

Коэффициенты	a_0	a_1	a_2	a_3	a_4
Значение	1,899	0,2014	0,0735	0,1819	0,1825
Источники	Сумма квадратов		Степень свободы	Средний квадрат	
Регрессионная	2,704		4	0,6761	
Остаточная	6,261		24	0,2609	
Вся	8,965		28		
Множественный R	R^2	$R_{\text{пр}}^2$	Ст. от.	F	Значим
0,54922	0,30162	0,18522	0,51078	2,592	0,050

Регрессионное уравнение (7) запишем в других обозначениях:

$$y_{14} = 1,899 + 0,2014M + 0,0735\Phi + 0,1819CM + 0,1825Эл.Т. \quad (8)$$

Анализ регрессионных уравнений

Уравнения (7) или (8) показывают, что с повышением успеваемости по математике, физике, сопротивлению материалов и электротехнике улучшается оценка по специальной дисциплине. Они дают количественную меру влияния обеспечивающих дисциплин на специальную дисциплину и позволяют прогнозировать успеваемость этой дисциплины при изменении итоговых оценок других дисциплин. Например, при увеличении оценки на один балл по математике улучшается на 0,2 балла оценка по дисциплине «Эксплуатация боеприпасов». Таким путем можно управлять качеством обучения.

Рассмотрим взаимосвязь формул (2)...(5) и результатов табл. 3.

Расчетное значение критерия Фишера определяется по формуле (2):

$$F = \frac{0,6761}{0,2609} = 2,592.$$

Коэффициент детерминации определяется по формуле (3):

$$R^2 = \frac{2,704}{8,965} = 0,302.$$

Величина этого коэффициента свидетельствует о том, что успеваемость по специальной дисциплине на 30 % зависит от успеваемости рассматриваемых обеспечивающих курсов.

Приведенный коэффициент детерминации определяется по формуле (4):

$$R_{\text{пр}}^2 = \frac{0,30162 \cdot 28 - 4}{24} = 0,185.$$

Стандартная ошибка модели по формуле (5) равна

$$\sigma_{\varepsilon} = \sqrt{0,2609} = 0,511.$$

Общий вывод: расчетное значение критерия F превышает значение расчетного критерия. Следовательно, основная гипотеза отвергается, а уравнение значимо.

Кроме уравнения (8) аналогично получены уравнения с числом обеспечивающих дисциплин, равным шести и восьми. Запишем уравнение с числом обеспечивающих дисциплин, равным шести:

$$y_{16} = 1,86 + 0,2677M + 0,1134\Phi - 0,246TM + \\ + 0,3012CM + 0,0421DM + 0,1734Эл.Т. \quad (9)$$

Здесь $R^2 = 0,31937 \approx 0,32$; $\sigma_{\epsilon} = 0,52666$; $F = 1,721$; $F(\alpha, f_1, f_2) = F(0,05; 6; 22) = 2,55$.

Поскольку $F < F(\alpha, f_1, f_2)$, то уравнение (9) незначимо, оно неадекватно экспериментальным данным. Запишем уравнение с числом обеспечивающих дисциплин, равным восьми:

$$y_{18} = 1,848 + 0,2731M + 0,0896\Phi - 0,2165TM + 0,2748CM + \\ + 0,0241DM + 0,1751Эл.Т. + 0,0469КСП_1 - 0,0127КСП_2. \quad (10)$$

Здесь $R^2 = 0,32$; $\sigma_{\epsilon} = 0,55165$; $F = 1,183$; $F(0,05; 8; 20) = 2,45$.

Общий вывод: уравнение незначимо, неадекватно экспериментальным данным.

Таким образом, увеличение обеспечивающих дисциплин с четырех до восьми не приводит к существенному увеличению коэффициента детерминации, и уравнения (9) и (10) являются незначимыми.

Аналогичным образом построены три регрессионных уравнения, соответственно, для четырех, шести и восьми обеспечивающих дисциплин для второй учебной группы:

$$y_{24} = 1,199 + 0,2098M + 0,3653\Phi + 0,2152CM + 0,0018Эл.Т. \quad (11)$$

Здесь $R^2 = 0,52$; $\sigma_{\epsilon} = 0,60836$; $F = 4,957$; $F(0,05; 4; 19) = 2,90$.

Следовательно, уравнение (11) значимо.

$$y_{16} = 0,8001 + 0,2476M + 0,6487\Phi - 0,0719CM - \\ - 0,3962Эл.Т - 0,2720TM + 0,5793DM. \quad (12)$$

Здесь $R^2 = 0,58$; $\sigma_{\epsilon} = 0,60416$; $F = 3,726$; $F(0,05; 6; 17) = 2,70$.

Уравнение (12) значимо.

$$y_{18} = 0,6139 + 0,1389M + 0,2919\Phi - 0,0512CM - 0,3792Эл.Т - \\ - 0,0801TM + 0,4637DM + 0,0578КСП_1 + 0,5036КСП_2. \quad (13)$$

Здесь $R^2 = 0,66$; $\sigma_{\epsilon} = 0,58461$; $F = 3,37$; $F(0,05; 8; 15) = 2,64$.

Уравнение (13) значимо.

Анализ уравнений (12), (13) показывает, что коэффициенты при обозначениях дисциплин «Соппротивление материалов», «Теоретическая механика»

ка», «Электротехника» имеют отрицательный знак, который трудно интерпретировать. В то же время видно, что с увеличением числа обеспечивающих дисциплин наблюдается рост коэффициента детерминации R^2 с 0,52 до 0,66. Повышается также точность уравнений. Так, точность уравнения (13) составляет 0,585, а точность уравнения (11) – 0,608.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на построение моделей связи успеваемости обучающихся по другим специальным дисциплинам и обеспечивающим курсам и другим контрольным мероприятиям: курсовые и дипломные проекты, семестровые и государственные экзамены.

Выводы

1. Применение полученных регрессионных уравнений позволит прогнозировать успеваемость обучающихся на основе статистической информации по контрольным мероприятиям учебного плана. Они позволяют устанавливать количественную меру влияния обеспечивающих дисциплин на специальные дисциплины.

2. Творческое применение регрессионных уравнений дает возможность проводить управление качеством обучения на основе индивидуальной работы с обучающимися командиров учебных подразделений, сотрудников учебных отделов и преподавателей кафедр.

Список литературы

1. Общая теория статистики / под ред. А. А. Спирина, О. Э. Башиной. – М. : Финансы и статистика, 2006. – 305 с.
2. Статистика / под ред. В. С. Мхитаряна. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 420 с.
3. **Зубков, А. Ф.** Статистика : учебное пособие / А. Ф. Зубков, В. Н. Деркаченко. – Пенза : ПГТА, 2006. – 230 с.

Богомолов Алексей Иванович

доктор технических наук, профессор,
кафедра вооружения,
Пензенский артиллерийский
инженерный институт

Bogomolov Alexey Ivanovich

Doctor of technical sciences, professor,
sub-department of armaments,
Penza Artillery Engineering Institute

Деркаченко Валентин Николаевич

кандидат технических наук, доцент,
кафедра прикладной математики
и исследования операций в экономике,
Пензенская государственная
технологическая академия

Derkachenko Valentin Nikolaevich

Candidate of technical sciences,
associate professor,
sub-department of applied math
and economical operations research,
Penza State Technological Academy

Арюткина Татьяна Алексеевна

преподаватель, кафедра русского языка,
Пензенский артиллерийский
инженерный институт

Aryutkina Tatyana Alexeevna

Lecturer, sub-department
of Russian language,
Penza Artillery Engineering Institute

УДК 355.23

Богомолов, А. И.

Прогнозирование успеваемости обучающихся по специальным дисциплинам на основе регрессионных уравнений / А. И. Богомолов, В. Н. Деркаченко, Т. А. Арюткина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 124–132.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ИМПЕРАТИВ

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования духовно-нравственных ценностей у старшеклассников, выявлены точки зрения ученых на формирование ответственного родительства в различных философских концепциях, изучен психологический феномен родительства, функции культуры семейно-брачных отношений, компонентная структура родительства, формирование ответственного родительства у старшеклассников через организацию факультативного курса «Ответственное родительство как основа формирования духовно-нравственных ценностей личности».

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, осознанное родительство, компонентная структура родительства, культура семейно-брачных отношений.

Abstract. Annotation: in the article the author describe the questions of the forming of the moral ethical values among senior students, there are underlined different scientific points of view regarding forming the responsible parenthood among senior students in different philosophical concepts, there's studied the psychological phenomena of the parenthood, functions of the culture in the marriage family relationship, the componential structure of the parenthood, the forming of the responsible parenthood among senior students via the organized additional course «Responsible parenthood, as a basic forming element of the moral ethical values of the personality».

Keywords: moral ethical values, responsible parenthood, componential structure of the parenthood, culture of the marriage family relationship.

Семьянин – одна из традиционных социальных ролей личности, которая реализуется в семье и предполагает нормативно одобренные формы поведения в рамках семьи, ожидаемые от индивида. Роль личности, вслед за Е. И. Зритневой [1, с. 35], Н. И. Шевандриным, мы рассматриваем как социальную функцию личности, соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений [2, с. 531]. Мы согласны с точкой зрения Е. И. Зритневой, А. В. Мудрика и других ученых, которые указывают, что удовлетворенность брачно-семейными отношениями в современных условиях зависит от нескольких групп факторов. Самая объемная группа факторов – личностные. Они реализуются в роли семьянина и ответственного отношения к родительству: позитивное отношение к партнеру и другим членам семьи, эмоциональная удовлетворенность отношениями (выражение любви, уважения, взаимопомощь, содействие росту личностных притязаний друг друга, ощущение единства семьи, эффективность общения и пр.), ролевое взаимодействие между членами семьи (соответствие исполнения ролей ожиданиям, четкость ролевой регламентации), взаимодействие (общность хозяйственных обязанностей, степень взаимодействия по достижению семейных целей, эффективность решения межличностных проблем).

Роль воспитания как сознательной, целенаправленной деятельности общества по формированию у молодого поколения нужных духовных и физических качеств постоянно возрастает. Сегодня «большинство родителей хо-

тели бы видеть своих детей культурными и разносторонне развитыми, воспитанными и успешными в жизни» [3, с. 236–237]. На этом естественном стремлении и строятся отношения между школой и семьей. Данное положение конкретизирует М. В. Рожков, выделяя следующие «общие задачи воспитания детей», на решение которых направлено сотрудничество педагогов и семьи: обеспечение качественного образования; развитие профессиональных интересов и подготовка детей к сознательному выбору профессии; формирование нравственности и культуры поведения у учащихся; подготовка школьников к семейной жизни; формирование потребности в здоровом образе жизни [4, с. 354].

Наши исследования показали, что если в отношении традиционных семейных ценностей (уважение членов семьи друг к другу, верность, ответственность, любовь, взаимопонимание, ответственное родительство) можно констатировать много общего, то в определении духовных ценностных доминант и идеологических ориентиров существуют принципиальные различия. Они отражают собой разные мировоззренческие тенденции и, соответственно, обуславливают специфику выбора культурно-педагогических практик, оздоровительных, образовательных и воспитательных методик. Программные различия в идеологических основаниях определяют собой три ведущие стратегии, сориентированные, по сути, на разные «культурные миры». Это – во-первых, мир Запада с запросами постиндустриального общества, во-вторых – мистический мир Востока и, в-третьих, мир самобытной российской культуры, ее традиции.

Проанализируем концептуальные подходы и выявим различия на семейные ценности, формирование ответственного родительства.

Отличительной чертой первого идеологического основания («Запад») является ставка на интеллектуализм. Домашнюю среду отличает обилие всевозможных таблиц, схем, развивающих игрушек. Для родительских ожиданий характерна высокая ставка на личный успех, понимаемый как достижение социальной устроенности, материального благополучия и определенного общественного положения.

Вторым идеологическим основанием в ткани родительских увлечений конца XX в. является философия ряда эзотерических учений («Восток»), их идеологи – теософы, антропософы начала XX в.: Е. Блаватская, А. Безант, Р. Штейнер, Н. и Е. Рерихи, а также всевозможные последователи и создатели новых доктрин. Востребованность неомистических учений в родительской культуре 90-х гг. XX в. вполне резонно заполняет образовавшийся «духовный вакуум» после десятилетий господства в нашей стране атеистической философии на фоне забвения отечественной религиозной традиции. Они привлекают тех, кто ищет не схем и методик, но возможностей «духовного совершенствования» самих себя и своих детей. Это вылилось в форме популяризации всевозможных нетрадиционных оздоровительных практик, водных родов и систем специальных занятий с младенцами (усиленные аквагимнастики, сопряженные с дыхательными практиками, «бэби-йога» и пр.). Примечательно, что адресатами сугубых родительских усилий в этой парадигме стали именно младенцы, причем начиная с внутриутробного состояния, которому придается особое значение. «Воспитание до рождения», «Роды глазами ребенка», «Мягкое рождение», «Снижение психологической травмы рождения», «Воссоединение с матерью после родов» – эти темы отражают достижения пери-

натальной психологии на тот период вкупе с мистическими настроениями. Между тем они становятся ключевыми в ходе радикального поворота от пассивной роли родителей в вопросах вынашивания и рождения малыша к ответственной и активной, переключают внимание от недомоганий матери на деятельное сопереживание состоянию ребенка. Именно в рамках такого подхода впервые произносится понятие «сознательное родительство». В культурную жизнь страны возвращаются традиционные представления о духовности и религиозности, движение «сознательного родительства» освобождается от оккультных влияний, оставаясь для множества людей начальной школой материнства и отцовства.

Концептуальная ориентация на отечественные культурно-исторические и духовные традиции отличает третье направление в культуре родительства («Традиция»). Определяющими в понимании «традиционности» здесь выступают не внешний уклад жизни и механическое копирование, воспроизведение старых форм, но ценностно-смысловое «прочтение» русской культуры и способы трансляции ее ценностей миру детства. Культурным образцом здесь выступает совестливая, цельная духовная личность; духовный идеал – подвижничество, святость. В культурно-педагогической практике семьи образование идет рука об руку с воспитанием. Колыбельная песня и другие жанры материнского фольклора, народная игра и сказка, элементы художественных промыслов и рукоделия, годовой строй календарных праздников востребованы тут как проверенные временем средства, с которых начинается открытие перед ребенком культуры своей Родины – поэтики ее языка, высоты идеалов. В русле данного направления отсутствует ограничение возрастной адресности: родительское попечение равно сопровождает перинатальное развитие ребенка, младенчество, дошкольное детство, отрочество. Совместное чтение, семейный просмотр и обсуждение кинофильмов, собирание библиотек и видеотек, музеи, концерты, театры, экскурсии, путешествия и паломнические поездки могут быть названы как приметы семейного досуга и общения.

Значительным вкладом в добрачное воспитание является созданная В. А. Сухомлинским теория воспитания духовно-нравственной готовности к любви и семейной жизни. Педагог в «Письмах к сыну» обращался ко всем молодым людям: «Любовь – это самый строгий экзамен человечности... Без глубоко развитого чувства уважения человеческого достоинства не может быть настоящей человеческой привязанности» [5]. В 70-е гг. в Павлышской средней школе, возглавляемой В. А. Сухомлинским, был впервые введен учебный предмет «Культура взаимоотношений в семье». «Воспитывая матерей и отцов, мы закладываем основы воспитуемости будущих поколений» [6]. Сегодня, как никогда, актуальна мысль, высказанная педагогом более тридцати лет назад, о том, что «пришло время создавать идеальную семью, идеальные взаимоотношения между матерью и отцом, между детьми и родителями» [7, с. 12]. Подготовка молодого поколения к любви, созданию семьи, по В. А. Сухомлинскому, состоит из нескольких направлений: социального, психологического, юридического, экономического, биологического и педагогического. Семья и школа – основные социальные институты, которые могут развивать подрастающее поколение в указанных направлениях.

Психологический феномен родительства наиболее последовательно и системно изучен в работах Р. В. Овчаровой. Основываясь на теоретическом

анализе большого количества социологических, психологических и педагогических исследований (А. И. Антонов, В. В. Бойко, В. А. Борисов, А. Г. Вишневский, Л. Я. Гозман, В. Н. Дружинин, И. С. Кон, Г. Г. Филиппова, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий), Р. В. Овчарова определяет родительство как интегральное образование личности (отца и(или) матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания, и подчеркивает, что родительство не является суммой двух слагаемых – отцовства и материнства, поскольку проявляется как на субъективно-личностном, так и на надиндивидуальном уровне.

На наш взгляд, достаточно полное определение родительства дает М. О. Ермихина: «*Родительство* – осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям, представляющее собой интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля воспитания» [8, с. 7]. Каждый компонент содержит эмоциональные, когнитивные и поведенческие составляющие. *Когнитивная* составляющая ценностных ориентаций супругов характеризуется тем, что информация в ней находится на уровне убеждений. Прежде всего, это убеждения в приоритетности каких-либо целей, типов и форм поведения, а также убеждения в приоритетности каких-либо объектов в некоторой иерархии. *Эмоциональная* составляющая реализуется в эмоциональной окраске и оценочном отношении наблюдаемого явления. Именно эмоциональный аспект, определяющий переживания и чувства человека, показывает значимость той или иной ценности, является своеобразным маркером определения приоритетов. *Поведенческая* составляющая может быть как рациональной, так и иррациональной; главное в ней – направленность: на реализацию ценностной ориентации, достижение значимой цели, защиту той или иной субъективной ценности и т.д. [8, с. 7].

М. О. Ермихина включает в компонентную структуру родительства следующее: *семейные ценности*, представляющие сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений; *родительские установки и ожидания*, представляющие собой относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных пределах (А. А. Бодалев, В. В. Столин, 1989); *родительские чувства* – особая группа чувств, занимающая особое место по значимости в жизни человека среди других эмоциональных связей; одно из основных чувств – родительская любовь – источник и гарантия эмоционального благополучия человека, поддержания физического и психического здоровья (А. С. Спиваковская, 1998); *родительские позиции*, представляющие собой реальную направленность взаимодействия с ребенком, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка (А. С. Спиваковская, 1981); *родительская ответственность*, имеющая в своей основе дуальную природу: это ответственность перед социумом и перед безличной природой (своей совестью); член семьи может нести ответственность за других отдельных членов семьи (жену, мужа, детей) и за семью в целом; роль лидера, главы семьи предполагает именно ответственность за семью в целом: и не просто за отдельных близких людей, а за социальную группу как целое (В. Н. Дружинин, 2000); *стиль семейного воспитания*, яв-

ляющийся выразителем взаимодействия вышеперечисленных компонентов, его проявление наиболее очевидно; стиль семейного воспитания в большей степени, по сравнению с другими компонентами родительства, детерминирует личностное становление и развитие ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что в современной педагогике формирование ответственного родительства у молодежи как самостоятельное направление не выделяется, нет определения и добрачного воспитания молодежи. Вместе с тем низкие социально-демографические показатели российской семьи, деградация внутрисемейных отношений, отсутствие семейных ценностей в обществе говорят о необходимости изменить сложившуюся ситуацию. Как бы мы не рассматривали то, что происходит в начале XXI в. с семьей – как плюрализм форм брака, родительства и семьи или же как полный упадок брачно-семейных отношений, очевидно одно: в современных условиях государство должно выделить следующие приоритетные направления – воспитание будущего семьянина и ответственного, осознанного родительства. Нам близка научная позиция Е. И. Зритневой, определяющей «добрачное воспитание» как неотъемлемую составную часть общей системы воспитания подрастающего поколения: «Воспитание будущего семьянина – это сложный социально-педагогический процесс помощи ребенку, протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью роли семьянина. Воспитание будущего семьянина включает в себя формирование ценностного образа семьи, установки на вступление в брак, формирование и развитие качеств личности, ее знаний, умений и навыков, позитивно ценных для брачно-семейной жизни. Главным критерием воспитания выступает готовность личности к семейной жизни» [1, с. 50].

О. В. Белоус, Л. В. Саркисян в своих исследованиях хотя и не акцентируют свое внимание на терминологии ответственного родительства, но, тем не менее, подразумевают, что подготовка старшеклассников к семейной жизни включает в себя следующие концепты: повышение ответственности молодежи перед брачной и семейной жизнью, увеличение социальной престижности отцовства и материнства, повышение психологической готовности юношей и девушек к браку, предоставление им необходимых знаний по гигиене и уходу за ребенком, психологии дошкольного возраста, детской психологии, психогигиене сексуальной жизни, основным проблемам взаимоотношений между супругами, освещение вопросов рационального ведения домашнего хозяйства, эффективной и экономной организации бюджета семьи. Безусловно, что все эти задачи должны быть решены в условиях достижения готовности молодежи к семейной жизни [9, с. 73–74].

Вслед за Е. И. Зритневой, М. О. Ермихиной, Р. В. Овчаровой мы утверждаем, что осознанное (ответственное) родительство включает в себя:

- осознанность когнитивной составляющей семейных ценностей, установок и ожиданий родителя, родительских позиций, чувств, родительского отношения, родительской ответственности, стиля воспитания;
- понимание себя, своих реакций, мотивов родительского поведения, осознание родительской составляющей своей личности (Э. Берн, 1988);
- понимание своего супруга, его реакций, мотивов родительского поведения;
- осознание родительского единства себя и своего брачного партнера, включая потребность в родительском единстве (осознание себя *родителями*, а не только матерью и отцом);

– развитость, устойчивость и комплементарность компонентов в интегральной психолого-педагогической структуре родительства.

Готовность к семейной жизни, т.е. к осознанному, ответственному родительству, – важнейший показатель социальной зрелости и психического здоровья молодежи. Отсутствие этой готовности у человека – источник его личностной и общественной нестабильности. Предварить эту проблему необходимо еще на ступени раннего юношеского возраста, наиболее сензитивного для формирования духовно-ценностных установок. В учебном заведении, используя возможности дополнительного образования, наряду с решением других задач, важно осуществлять задачу педагогического обеспечения готовности старших учащихся к семейной жизни. Осмысливая основу становления готовности старших учащихся к семейной жизни, мы определили ее как формирование ценностного содержания представления о семье.

Важное значение в системе подготовки старшеклассников к ответственному родительству и, как следствие, формирование духовно-нравственных ценностей семьи играет культура брачно-семейных отношений, т.к. она отражает уровень духовного, личностного развития человека. Вслед за Л. М. Панковой мы утверждаем, что культура брачно-семейных отношений является сложным и многогранным явлением, охватывает все стороны жизни семьи, вследствие чего она призвана выполнять несколько главенствующих социально-нравственных функций: гносеологическую (познавательную), информационную, или функцию передачи социального опыта прошлых поколений молодежи, коммуникативную функцию культуры брачно-семейных отношений, регулятивную, нормативную, гуманистическую [11, с. 52–55].

Соглашаясь с мнением Л. М. Панковой, мы считаем целесообразным выделение еще одной функции культуры брачно-семейных отношений – *духовно-ценностной*. Духовно-ценностная функция культуры брачно-семейных отношений предполагает создание семьи, основанной на высоких духовно-нравственных позициях и ценностных ориентациях. Духовные и общечеловеческие ценности – это основа в создании и воспитании личностной ценностной структуры человека, которая является фактором становления его членом общества. Как правило, личностные ценности отличаются осознанностью, а в сознании человека они отражаются в виде ценностных ориентаций и способствуют социальной регуляции поведения индивида, а также взаимоотношений людей. Говоря о структуре личности, нельзя не коснуться понятия «ценностные ориентации» в системе выстраивания культуры брачно-семейных отношений. Как указывает в своих исследованиях Е. Н. Шиянов: «В мире ценностей происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На передний план выступает не то, что необходимо, без чего нельзя существовать, т.к. эта задача решается на уровне потребностей, и не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия, – это уровень действия интересов, а то, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты мотивации поведения, в которых проявляются самоутверждение и свобода личности. Это и есть ценностные ориентации, которые затрагивают структуру самосознания, субъективные потребности человека» [11, с. 34]. Демократизация всех сфер нашей жизни требует существенного ускорения процесса распространения идеи, что семья – духовная ценность. Основные задачи системы подготовки юношества, моло-

дежи к ценностям семьи, на наш взгляд, сводятся к следующему: 1) широкая пропаганда положительного опыта семьи и семейного воспитания; 2) формирование у молодежи высоких духовно-нравственных ориентаций; 3) расширение знаний о семье, закономерностях ее развития, традициях и обычаях семьи, семейного уклада, психологии пола; 4) взаимодействие семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных ценностей семьи; 5) формирование ответственного родительства среди всех субъектов воспитательного процесса (старшеклассники, студенты, родители, педагоги) через просветительскую работу, создание специальных программ и курсов.

Предметом нашего экспериментального исследования было изучение духовно-нравственных ценностей старшеклассников и отношение их к созданию своей будущей семьи, формированию осознанного родительства. В исследовании приняло участие 1022 школьника. Нами была разработана анкета «Отношение школьников к созданию своей будущей семьи», которая содержала ряд вопросов, логично дополняющих и раскрывающих возможность выявления интересующей нас проблемы: формирование ответственного родительства. Свою будущую семью старшеклассники представляют как «дружную, крепкую, с пониманием относящуюся к проблемам членов семьи, оказывающую помощь в трудной ситуации», т.е. для старшеклассников очень важна ценность семьи и семейно-брачных отношений. О своей будущей семье разговаривают со своими родителями лишь 9 % из числа опрошенных; 84 % респондентов не хотят, чтобы их семья была похожа на родительскую, что свидетельствует о непростых взаимоотношениях в семьях. Среди девушек считают главой семьи мужчину – 47 %; юноши ответили на данный вопрос практически однозначно: «главой семьи должен быть мужчина» – 86 %, а 14 % – за равноправные отношения в семье. Достаточно важным для нашего исследования было отношение к вопросу о необходимости введения специального курса в школе по формированию ответственного родительства и подготовке к семейной жизни. Ответы распределились следующим образом: 71 % опрошенных девушек-старшеклассниц ответили утвердительно, 24 % – затруднились ответить, 5 % – относятся к этому отрицательно; 46 % юношей ответили положительно, 27 % – отрицательно, 27 % – затруднились ответить. Мы пытались в нашем исследовании выявить и гендерный аспект духовно-ценностного отношения к семье, семейным ценностям как основе ответственного отношения к созданию своей будущей семьи. Так, среди «качеств, необходимых человеку для жизни и воспитания потомства», опрошенные девушки-старшеклассницы чаще всего назвали: «хороший семьянин» (75,1 %), «заботливый отец» (81,7 %), «богатый муж» (93 %), тогда как юноши-старшеклассники выделили «самостоятельность, нацеленность на достижение личного успеха в жизни» (62,1 %), при этом качества семьянина указали только 12,9 % юношей. Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами были обозначены проблемы, которые требуется решить в ходе формирующего эксперимента: необходимы разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ специальных программ и курсов по формированию осознанного родительства у старшеклассников; выработка семейных духовно-нравственных ценностей; поиск новых форм и методов формирования ответственного родительства.

В процессе экспериментального исследования нами был организован факультативный курс «Ответственное родительство как основа формирова-

ния духовно-нравственных ценностей личности». Учащимся было предложено глубокое изучение материала по тематике, а также возможность самостоятельного изучения актуальных вопросов о семье, нравственных семейных ценностях, ответственном родительстве. Степень успешности вводимого факультатива зависела от следующих условий: от использования психолого-педагогической, социологической, философской, экономической, медицинской, юридической литературы по вопросам семействования и фалилистики; от осуществления межпредметных связей – истории, обществоствования, анатомии и физиологии, литературы, биологии и других дисциплин, изучаемых в школе; от создания условий для использования примеров из повседневной жизненной практики учащихся; от использования инновационных интерактивных технологий и моделирования семейных ситуаций для успешного усвоения материала; от использования, наряду с традиционными, нетрадиционных форм проведения учебных и внеучебных занятий (деловые игры, пресс-конференции, соревнования, зачеты, конкурсы, аукционы, лекции, КВНы, театрализованные представления, занятия по саморефлексии, тренинги и др.).

В ходе опытной деятельности нами была разработана специальная учебная программа занятий «В семейном кругу – все корни твои» в рамках факультативного курса, включающая ряд учебных проектов, которая затем была реализована в работе со старшеклассниками экспериментальных классов учителями гуманитарного цикла (истории, географии, литературы, культурологии), классными руководителями, социальным педагогом или педагогом-психологом. Отметим, что в состав Программы входили проекты разных типов – индивидуальные и групповые; исследовательские, творческие, практико-ориентированные, информационные, ролевые. Отметим задачи программы «В семейном кругу – все корни твои»: стимулирование у старшеклассников интереса к собственной семье и ее истории, изучение ими семьи; интеграция семьи и школы посредством вовлечения членов семьи в совместное со старшеклассниками выполнение учебных проектов Программы; воспитание духовно-нравственных ценностей в процессе взаимодействия друг с другом при выполнении групповых проектов, взаимодействия с семьей; формирование ответственного родительства. В качестве примера приведем занятие на общую тему «Родительский дом – начало начал». В состав этих занятий входит следующий цикл упражнений: «Свет в окне», «В каждом есть Солнце», «Семья для меня – это...», «Яблоневое дерево семейных ценностей», «Семейный хоровод», «Семейный контракт», «Как сложится ваша супружеская жизнь?»; ролевая игра «Сведи Бог вас и накорми нас» (подготовка старшеклассников к семейной жизни, осознанному родительству); диспут «О любви, семье и браке». При проведении занятий повысился уровень ответственности старшеклассников к созданию будущей семьи, произошла переоценка духовно-нравственных ценностей.

После всех обучающих занятий было проведено анкетирование старшеклассников по разработанной анкете на предмет формирования ответственного родительства. Ответы распределились следующим образом: 93 % девушек и 69 % юношей отметили значимость проводимого факультативного курса на установку формирования ответственного родительства; 7 % девушек и 25 % юношей – затруднились ответить; 0 % девушек и 6 % юношей считали, что предложенный факультативный курс не формирует отношения к ответственному родительству. Таким образом, из полученных эксперимен-

тальных данных видно, что предложенный и реализованный факультативный курс имеет положительное значение в формировании ответственного родительства у старшеклассников. Приведем лишь некоторые высказывания школьников: «Общение с преподавателями и одноклассниками помогло мне пересмотреть мои взгляды на будущее. Свою семью, какой она должна быть, я вовсе не представлял, и хотя в ближайшие лет 10 я не планирую создание семьи, так как хочу получить сначала образование, встать на ноги, но я четко знаю, что семья – это такая ответственность, к которой надо серьезно готовиться, и прежде чем предпринять попытки создания, все хорошо взвесить» (Артем Д.), «Мне понравилось больше всего занятие «Семейный контракт». Я поняла, что можно составить тысячу договоров, но если нет в семье любви, уважения, ответственности друг перед другом и самим собой, ни один, даже самый грамотный, контракт не поможет сохранить семью» (Ирина А.); «Сначала очень не хотелось посещать данный факультатив – после основных занятий хотелось быстрее уйти домой, да и думал: что это мне может дать и зачем? Я же не собираюсь сейчас жениться. Но постепенно так увлекся, что стал ждать с нетерпением пятницы, чтобы поразмыслить, подискутировать» (Евгений Л.); «Не ошиблась в своих ожиданиях. Курс мне помог посмотреть другими глазами и на нашу семью. Поняла, что создание семьи – очень ответственный шаг в жизни человека, и к этому нужно готовиться терпеливо и внимательно» (Анна А.).

Таким образом, формирование осознанного родительства у старшеклассников включает в себя несколько основных положений, разработанных нами в ходе научного исследования:

1. Формирование ответственного родительства охватывает все стороны жизни семьи.

2. Определяющим основанием формирования осознанного родительства является комплексное взаимодействие семьи и школы по воспитанию духовно-нравственных семейных ценностей старшеклассников.

3. Важными факторами формирования ответственного (осознанного) родительства являются разработка, внедрение в практику образовательных учреждений (школ, институтов) специальных обучающих программ по семейному и пропаганде ценностного отношения к семье и браку; возрождение семейных традиций и обычаев на основе взаимодействия светского и духовного образования.

4. Взаимодействие всех социально-педагогических структур (отделов ЗАГС, социальных служб помощи семье, медико-социальных служб, учреждений культурно-просветительской направленности, комитетов самоуправления, средств массовой информации) по формированию у молодежи ответственного родительства как духовно-нравственного императива на всех уровнях (федеральном, региональном, местном) окажет позитивное воздействие на проблему создания семьи и ответственного к ней отношения.

Список литературы

1. **Зритнева, Е. И.** Воспитание будущего семьянина в современной России : дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Зритнева. – Ставрополь, 2006. – 370 с.
2. **Шевандрин, Н. И.** Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

3. **Подласый, И. В.** Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2 кн. / И. В. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
4. **Рожков, М. И.** Теория и методика воспитания : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
5. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
6. **Сухомлинский, В. А.** Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 286 с.
7. **Сухомлинский, В. А.** Гармония трех начал / В. А. Сухомлинский // Журналист. – 1970. – № 1. – С. 11–15.
8. **Ермихина, М. О.** Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов : автореф. дис. ... канд. псих. наук / М. О. Ермихина. – Казань, 2004. – 23 с.
9. **Белоус, О. В.** Проблема содержания семейных отношений и отношения молодежи к феномену семьи / О. В. Белоус, Л. В. Саркисян // Психологические проблемы современной семьи : материалы третьей Международной научной конференции : в 2 ч. (г. Москва, 16–18 октября 2007 г.). – М., 2007. – Ч. 1. – 536 с.
10. **Панкова, Л. М.** Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений : дис. ... д-ра филос. наук / Л. М. Панкова. – СПб., 2003. – 385 с.
11. **Шиянов, Е. Н.** Аксиологические основания процесса воспитания / Е. Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33–35.

Акутина Светлана Петровна

кандидат педагогических наук,
доцент, заместитель декана
психолого-педагогического факультета,
Арзамасский государственный
педагогический институт
им. А. П. Гайдара

Akutina Svetlana Petrovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, vice dean
of psychological-pedagogical department,
Arzamas State Pedagogical Institute
named after A. P. Gaydar

E-mail: sakutina@mail.ru

УДК 371.044.3

Акутина, С. П.

Формирование осознанного родительства у старшеклассников как духовно-нравственный императив / С. П. Акутина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 133–142.

ЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Рассматривается и анализируется опыт использования логических методов обучения в высшей школе. Особое внимание уделено рассмотрению как характеристики каждого из методов, так и вопросу их рационального сочетания при организации обучения, направленного на формирование логической культуры студентов.

Ключевые слова: логические методы, методы научного познания, методы формирования понятий, формирование логической культуры.

Abstract. The article deals with the description and analysis of the author's experience of using logical methods in training college and university students. The characteristic of every method and their rational combination while organizing teaching directed to the formation of students' logical culture are placed an emphasis on.

Keywords: logical methods, scientific cognition methods, concept forming methods, the formation of logical culture.

Состояние экономики, образования, политики любой развитой страны в значительной степени определяется интенсивностью притока хорошо эрудированных специалистов-профессионалов в той или иной области, владеющих не только последними достижениями в области науки и техники, но и умеющих пользоваться законами мышления, принимать правильные и обоснованные решения в процессе профессиональной деятельности. Для этого необходимо повысить уровень логической культуры выпускников высших учебных заведений, являющейся неотъемлемой частью общей культуры человека.

Необходимость решения проблемы формирования логической культуры студентов назрела давно, т.к., во-первых, именно в студенческом возрасте происходит переход мышления с уровня формальной логики на уровень гипотетико-дедуктивного мышления и диалектической логики. Во-вторых, с начала обучения в вузе к мышлению студента в условиях его профессиональной подготовки предъявляется новое требование – умение оперировать логико-познавательными процедурами и методами теоретического мышления. Однако проблема развития логической культуры студентов слабо разработана, отдельными педагогами рассматриваются лишь некоторые аспекты этой большой и сложной проблемы, не дающие ответа на вопрос о том, какой должна быть система логических методов обучения, используемых в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

До недавнего времени отношение к методике преподавания в вузе мало чем отличалось от того, каким его представлял в свое время К. Д. Ушинский: «...дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах – «знай хорошо свой предмет и излагай его ясно» [1, с. 306]. На смену такой позиции приходит новая. Сегодня задача преподавателя состоит не столько в передаче знаний, сколько в приобщении студентов к путям и методам, позволяющим использовать собственные резервы основных мыслительных процедур для решения профессиональных и иных жизненно важных

проблем. Если содержание обучения во многом определяется рабочей программой, разработанной на основе государственного образовательного стандарта, то в определении методов образования преподаватель обладает достаточной степенью свободы их выбора, учитывая степень подготовленности студентов и их возрастные особенности.

Проведенный нами анализ традиционных технологий обучения в вузе показал, что методы обучения, способствующие развитию познавательной деятельности и формированию логического мышления студентов, используются недостаточно. Психолого-педагогические исследования, проведенные на материале различных учебных дисциплин, позволяют сделать вывод о том, что преподаватели обычно ограничиваются очень узким спектром мыслительных действий, в то время как более сложные логические методы не становятся предметом освоения студентами.

Мы убеждены, что развитию логических способностей студентов будет способствовать вооружение их методами научного познания. Решая эту проблему, преподаватели вузов должны готовить будущих специалистов к самостоятельному пополнению необходимого объема знаний, умению видеть и устранять свои недостатки, рационально организовывать свою деятельность.

Следует подчеркнуть, что обучение в вузе представляет собой двусторонний процесс взаимодействия преподавателя и студентов. Педагог не только излагает содержание научных знаний, но и управляет познавательной деятельностью студентов, которые усваивают знания и формируют у себя умения, навыки. По своим задачам эти два вида деятельности не совпадают. Задача преподавателя – доступное, логически последовательное изложение содержания знаний, правильная организация самостоятельного поиска новых знаний студентами и формирование у них логической культуры. Задача студента – правильное, достаточное полное усвоение логических методов и научных знаний, формирование логических умений и навыков. Поэтому целесообразно раздельное рассмотрение методов преподавания (обучения) и методов учения, каждый из которых представляет собой совокупность множества приемов. Если проанализировать сущность и структуру любого метода, то можно убедиться в том, что анализ, синтез, сравнение, обобщение входят в их состав. Для того чтобы полнее представить возможности логических методов в формировании логической культуры, рассмотрим их теоретические основы и классификацию.

Важными и заслуживающими пристального внимания со стороны преподавателей вузов представляются, на наш взгляд, направления интеграции методов обучения и методов науки, выделенные Д. В. Вилькеевым:

1. Методы отдельных наук, включаемые в отдельные учебные дисциплины (основы наук), выступают как объект познания. Овладение этими методами требует их дидактической переработки и сближения с методами обучения, их структурного согласования.

2. Наиболее общие методы научного познания обуславливают активную преобразовательную деятельность преподавателя и студентов, диалектическое взаимодействие научного и учебного познания и должны быть представлены в качестве их логико-гносеологического основания.

3. Методы научного познания используются преподавателем в процессе моделирования учебного процесса, управления им, диагностирования уровня развития студентов и т.д.

По мнению исследователя, методы науки должны являться объектом познавательной деятельности студентов.

С точки зрения С. И. Архангельского, в высшей школе методы науки могут быть выражены как некоторые условия, которые необходимо учитывать в процессе подготовки студентов:

- умение проводить научный анализ, используя аппарат и технические средства научного проникновения;
- умение широко использовать логико-математические средства в обработке данных научного исследования и применять для этого современную вычислительную технику;
- умение находить выводы и принимать научно обоснованные решения в условиях неопределенности;
- знание возможностей и перспектив развития соответствующих (для данной специальности) областей науки, техники и общественного производства;
- наличие достаточной подготовки для квалифицированного понимания состояния и развития смежных со специальностью студентов областей науки, техники и производства;
- умение пользоваться современной научной информацией, перерабатывать ее и передавать для оптимального использования в творческой деятельности;
- наличие творческих, изобретательских навыков, умение находить пути совершенствования своей области деятельности, предлагать ценные и полезные идеи;
- постоянное изучение, усвоение и совершенствование методики современного научного и творческого поиска [2, с. 332].

В связи с тем, что учебная деятельность студента в вузе по своему содержанию, сущности и методам приближается к познавательной деятельности ученого, то при определении методов учения важно использовать принципы построения методов научного познания.

Следует отметить, что методы научного познания делятся на три взаимосвязанные группы: всеобщий метод, общие и частные методы.

Всеобщим методом является диалектический метод, который раскрывает всеобщие методологические принципы познания и наиболее общие закономерности движения человеческой мысли к истине. Раскрывая суть этого метода, И. Д. Андреев писал: «Диалектико-материалистический метод состоит из стандартных приемов и способов познания, одинаково применяемых к исследованию всех явлений действительности. В различных областях природы, общественной жизни и мышления этот метод познания применяется с учетом специфики... изучаемого явления, закономерностей его развития» [1, с. 59].

К *общим методам* познания относятся методы, применяемые почти во всех науках, но, в отличие от всеобщего метода, они используются не на всех этапах конкретных познавательных процессов, а только на вполне определенных этапах для раскрытия соответствующих сторон, свойств, особенностей познавательного объекта. К ним относятся логические приемы (сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование), логические методы (индукция, дедукция, аналогия), а также моделирование и др.

К *частным (конкретно-научным)* относятся методы, которые используются только в одной науке. Каждая наука имеет свои особенности, и в ней

применяются специальные методы исследования. Например, в математике – метод математической индукции; в истории – метод обратных заключений (определение прошлого по современным пережиткам) и т.д.

Как и в научном познании, в своей деятельности студенты применяют эти три группы методов: всеобщий метод, общие и частные. В то же время в вузе круг изучаемых наук значительно уже, и студенты преимущественно используют методы лишь нескольких наук, изучением которых они занимаются.

Вкратце охарактеризуем сущность всеобщего метода обучения, который целесообразно рассматривать во взаимосвязи с другими вышеназванными методами.

Всеобщий метод обучения является диалектико-материалистическим методом познания в обучении, который позволяет определить правильное направление в работе преподавателя и студента, раскрывает общие методологические принципы познавательной деятельности. Применение диалектики в обучении позволяет преподавателю и студенту рассматривать изучаемый материал как определенное звено в бесконечной цепи всеобщей связи, изучать отношение данного учебного материала к другим, вскрывать его зависимость от них и устанавливать взаимосвязь. Этот метод позволяет педагогу и студенту видеть противоречивую сущность явлений, предметов, вскрывать движущую силу их развития, а также определяет целенаправленность общих и частных методов преподавания и учения.

Отдельно остановимся на методах формирования понятий, имеющих, на наш взгляд, решающее значение в вопросе развития мышления. Известно, что в зависимости от специфики учебного материала могут быть использованы различные методы формирования понятий. Так, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Дж. Брунер и другие ученые в своих исследованиях подчеркивали, что дедуктивный подход (от общих понятий к их частным разновидностям и конкретизациям) дает очень хорошие результаты.

В то же время в качестве основных методов формирования понятий Л. Б. Ительсон рекомендует использовать четыре метода: ассоциативный, индуктивный, дедуктивный и инвентивный. Рассмотрим их особенности.

Ассоциативный метод формирования понятий заключается в постепенном переходе от непосредственных ощущений и восприятий предметов – через их анализ и синтез – к представлениям и понятиям. От студентов требуются умения проводить наблюдения, сравнения, анализ, синтез, обобщение и абстрагирование, т.е. почти все основные мыслительные операции.

Н. Н. Поспелов выделяет следующие основные этапы формирования понятия: 1) обобщение неосознанных представлений предметов или явлений некоторого класса; 2) выделение и осознание наиболее бросающихся в глаза признаков предъявленных объектов; 3) выделение и осознание существенных признаков; 4) понятие связывается со все большим числом объектов, углубляется и обобщается [4, с. 136–137].

Индуктивный метод формирования понятий сходен с ассоциативным, но, в отличие от него, исходными объектами могут быть не только конкретные предметы или представления, но и абстрактные понятия. Этот метод позволяет направить мысль студентов к сравнению, классификации и обобщению.

В этом случае формирование понятия проводится поэтапно в следующей последовательности: 1) студентам предъявляются для изучения различные объекты некоторого класса, т.е. для выявления их свойств, структуры,

связей и т.п.; 2) свойства, выявленные у объектов, сравниваются друг с другом, и если они являются общими для всех предметов, то объединяются в одну группу; 3) эти свойства отчленяются от объектов и обозначаются соответствующим термином – названием понятия; 4) введенный термин применяется к различным объектам, имеющим такие же свойства, которые были выявлены в ходе анализа. На каждом из этих этапов возникает необходимость в выполнении студентами определенных логических операций. Так, на первом этапе необходимы анализ и синтез; на втором – сравнение, анализ, синтез, классификация; на третьем – абстрагирование; на четвертом – обобщение и дедукция.

Дедуктивный метод формирования понятий заключается в первоначальном знакомстве студентов с общими систематизирующими принципами, и лишь затем осуществляется переход к более частным и конкретным фактам, в которых эти общие принципы реализованы.

Инвентивный метод формирования понятий состоит в использовании имеющихся знаний для нахождения новых способов решения задач, выполнения новых классификаций объектов и т.д. При таком способе понятия не выводятся, а изобретаются.

В чистом виде эти методы применяются крайне редко. Как правило, они выступают совместно, но какой-то из них может быть ведущим. Следует отметить, что каждый из них требует знания основных логических операций мышления. Одновременно в процессе формирования научных понятий происходит совершенствование мыслительных операций, выполняемых студентами, а в конечном счете развивается и их логическая культура.

Не менее важными являются и индуктивные методы установления причинно-следственных связей, позволяющие любому специалисту контролировать результаты своей деятельности. В логике разработаны следующие научные методы установления причинной связи между явлениями: метод сходства, метод различия, соединенный метод сходства и различия, метод сопутствующих изменений и метод остатков. Рассмотрим их характеристики.

Метод сходства связан с анализом нескольких явлений или случаев, каждый из которых вызывает определенное действие, причина которого неизвестна. В ходе рассуждения по методу сходства вывод о причине явления получается из сравнения ряда случаев, подобранных таким образом, чтобы явление, причину которого мы ищем, наступало во всех этих случаях и чтобы эти случаи, различные во всем, оказались бы сходными между собой в одном общем для них всех обстоятельстве. Так, например, коррупция в правоохранительных органах находится в прямой зависимости от размера оплаты труда сотрудников на том основании, что подкуп является единственным постоянно присутствующим фактором в ряде различных сочетающихся с ним факторов: морально-психологической неподготовленностью определенной части сотрудников; отсутствием должного контроля за деятельностью сотрудников в подразделениях; недостаточностью средств социальной защиты сотрудников и т.д.

Для применения *метода различия* достаточно иметь два случая, в одном из которых исследуемое явление наступает, а в другом не наступает. Причем второй случай отличается от первого лишь одним обстоятельством, а другие являются сходными. В ходе рассуждения делается заключение о том, что, вероятно, именно это отличающееся обстоятельство и является причиной исследуемого явления.

Например, в аэропорту для выяснения отсутствия у пассажиров крупных металлических предметов им предлагают пройти через устройство, снабженное электромагнитом и присоединенным к нему электрическим звонком. Когда один из пассажиров проходил через данное устройство, зазвенел звонок. Ему было предложено вынуть из карманов все металлические предметы. После удаления им связки ключей и повторном прохождении через устройство, звонок не зазвенел. Следовательно, сделали вывод работники аэропорта, причиной звонка было наличие у пассажира связки ключей.

Для повышения степени вероятности индуктивного вывода при определенных условиях используют *соединенный метод сходства и различия*. В процессе применения данного метода первоначально рассматривают ряд случаев, в которых явление наступает и общим является только одно из обстоятельств. Затем рассматриваются случаи, в которых то же самое явление не наступает и которые не имеют между собой ничего общего, кроме отсутствия того же самого обстоятельства. В результате обстоятельство, по наличию или отсутствию которого только и различают оба ряда случаев, представляет собой причину или часть причины явления.

Например, на двух полях был посеян картофель одного сорта. На одном поле почва была легкой и хорошо дренированной, а на другом – тяжелой и влажной. В первый год лето было засушливым, а во второй – дождливым. В оба года на первом поле был получен высокий урожай, а на втором поле оба года урожай оказался низким. Из этого было сделано заключение, что легкая, хорошо дренированная почва способствует хорошему урожаю картофеля.

Метод сопутствующих изменений исходит из того, что постоянное не может являться причиной переменного. Этот метод применяется для проверки и подтверждения истинности вывода, полученного методом сходства и различия. Так, например, преступная халатность должностного лица представляет собой некоторые отклонения от должностного поведения, повлекшие существенный вред: недостачу имущества, хищение, срыв мероприятий, нарушение дисциплины подчиненными и т.д.

Метод остатков обычно применяется при исследовании сложных явлений, в которых уже известны все компоненты обстоятельств, кроме одного, и ни один из них не является причиной явления. Решение достигается путем умозаключения, что причиной явления служит остаток после вычитания уже известных причин из всего комплекса обстоятельств.

Примером применения этого метода является открытие планеты Нептун (1846), о котором целесообразно напомнить студентам в курсе «Концепции современного естествознания». Преподаватель приводит историческую справку, в которой сообщается о том, что астрономы заметили замедление движения планеты Уран в определенном месте. Это могло быть вызвано влиянием каких-то небесных тел. Однако расчеты показывали, что все известные планеты, Солнце и звезды не могли вызвать «возмущение» Урана. Тогда возникло предположение, что его вызывает какое-то другое небесное тело. Вычислив местоположение и массу этого тела, направив в обозначенное место телескопы, астрономам удалось обнаружить новую планету, которая получила название Нептун.

Будущим юристам можно предложить пример из юридической практики. Например, по делу об убийстве установлено, что жертве причинено множество телесных повреждений, но каждое из них в отдельности не могло

быть смертельным. Следовательно, установив, что обвиняемый нанес лишь часть повреждений, которые сами по себе вызвать смерть не могли, должен выявить соучастников, действия которых и привели к смерти.

Анализ опыта работы преподавателей вуза и наш собственный опыт показали, что в процессе обучения моделирование является эффективным методом учебного познания. Этот метод осуществляется на основе абстрактно-логического мышления. Самостоятельное составление студентами схем, опорных конспектов, таблиц, графиков и других видов схематизации на основе изучения рекомендованных источников является одним из простых видов моделирования. Р. А. Низамов, изучая опыт студентов, определил следующие этапы моделирования: а) актуализация ранее усвоенных знаний, связанных с моделируемым объектом; б) осознание (констатация) невозможности изучения данного объекта обычными методами и средствами; в) выбор модели из числа имеющихся или создание новой; г) исследование модели; д) проверка истинности полученных данных и включение их в систему знаний [5, с. 159]. Самостоятельное моделирование студентами различных явлений, процессов также представляет особую ценность в развитии их логической культуры.

В то же время следует заметить, что природа методов обучения очень сложна. Это выражается в том, что каждый метод представляет собой совокупность множества приемов, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. Кроме того, нет универсального метода, который был бы пригодным на все случаи жизни, приводил бы к полному, глубокому усвоению знаний и достижению высокого уровня логической культуры. Только комплексное применение вышеописанных методов может обеспечить достижение поставленных задач обучения.

Список литературы

1. Ушинский, К. Д. Пед. соч. : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М., 1990. – Т. 6.
2. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Андреев, И. Д. Диалектическая логика / И. Д. Андреев. – М. : Высшая школа, 1985. – 367 с.
4. Пospelов, Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Пospelов, И. Н. Пospelов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.

Яковлева Елена Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент, кафедра естественно-
научных дисциплин,
Нижнекамский муниципальный институт

Yakovleva Elena Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of natural science disciplines,
Nizhnekamsk Municipal Institute

E-mail: YakovlevaEV@inbox.ru

УДК 37.025.7

Яковлева, Е. В.

Логические методы как средство формирования логической культуры студентов / Е. В. Яковлева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1 (9). – С. 143–149.

Вниманию авторов!

Редакция журнала «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» приглашает специалистов опубликовать на его страницах оригинальные статьи, содержащие новые научные результаты в области истории, философии, филологии, педагогики, а также обзорные статьи по тематике журнала.

Статьи, ранее опубликованные, а также принятые к опубликованию в других журналах, редколлегией не рассматриваются.

Редакция принимает к рассмотрению статьи, подготовленные с использованием текстового редактора Microsoft Word for Windows версий не выше 2003.

Необходимо представить статью в электронном виде (VolgaVuz@mail.ru, дискета 3,5", CD-диск) и дополнительно на бумажном носителе в двух экземплярах.

Оптимальный объем рукописи 10–14 страниц формата А4. Основной шрифт статьи – Times New Roman, 14 pt через полуторный интервал. Тип файла в электронном виде – RTF.

Статья обязательно должна сопровождаться индексом УДК, а также краткой аннотацией.

Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи и представлены в виде отдельных файлов (растровые рисунки в формате TIFF, BMP с разрешением 300 dpi, векторные рисунки в формате Corel Draw с минимальной толщиной линии 0,75 pt). Рисунки должны сопровождаться подписочными надписями.

Формулы в тексте статьи выполняются в редакторе формул Microsoft Word Equation, версия 3.0 и ниже. Символы греческого и русского алфавита должны быть набраны прямо, нежирно; латинского – курсивом, нежирно; обозначения векторов и матриц прямо, жирно; цифры – прямо, нежирно. Наименования химических элементов набираются прямо, нежирно. Эти же требования необходимо соблюдать и в рисунках. Допускается вставка в текст специальных символов (с использованием шрифтов Symbol).

В списке литературы нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте. Номер источника указывается в квадратных скобках. В списке указывается:

- для книг – фамилия и инициалы автора, название, город, издательство, год издания, том, количество страниц;
- для журнальных статей, сборников трудов – фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала или сборника, серия, год, том, номер, выпуск, страницы;
- для материалов конференций – фамилия и инициалы автора, название статьи, название издания, время и место проведения конференции, город, издательство, год, страницы.

В конце статьи допускается указание наименования программы, в рамках которой выполнена работа, или наименование фонда поддержки.

К материалам статьи должна прилагаться информация для заполнения учетного листа автора: фамилия, имя, отчество, место работы и должность, ученая степень, ученое звание, адрес, контактные телефоны, e-mail.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Рукопись, полученная редакцией, не возвращается.

Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором.

Статьи, оформленные без соблюдения приведенных выше требований, к рассмотрению не принимаются.

Уважаемые читатели!

Для гарантированного и своевременного получения журнала «**Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки**» рекомендуем вам оформить подписку.

Журнал выходит 4 раза в год по тематике:

- ***история***
- ***философия***
- ***филология***
- ***педагогика***

Стоимость одного номера журнала – 250 руб. 00 коп.

Для оформления подписки через редакцию необходимо заполнить и отправить заявку в редакцию журнала: факс (841-2) 56-34-96, тел.: 36-82-06, 56-47-33; E-mail: VolgaVuz@mail.ru

Подписку на второе полугодие 2008 г. можно также оформить по каталогу агентства «РОСПЕЧАТЬ» «Газеты. Журналы» тематический раздел «Известия высших учебных заведений». Подписной индекс – 36949.

ЗАЯВКА

Прошу оформить подписку на журнал «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» на 2009 г.

№ 1 – _____ шт., № 2 – _____ шт., № 3 – _____ шт., № 4 – _____ шт.

Наименование организации (полное) _____

ИНН _____ КПП _____

Почтовый индекс _____

Республика, край, область _____

Город (населенный пункт) _____

Улица _____ Дом _____

Корпус _____ Офис _____

ФИО ответственного _____

Должность _____

Тел. _____ Факс _____ E-mail _____

Руководитель предприятия _____

(подпись)

(ФИО)

Дата «____» _____ 2009 г.