

ИЗВЕСТИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОВОЛЖСКИЙ РЕГИОН

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 4 (36)

2015

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

<i>Лушников А. А.</i> Византийская патристика и сюжеты о культе стихий в антиязыческой литературе Древней Руси	5
<i>Бородулина С. Ф.</i> Деятельность общества любителей книги в условиях перестройки (на материалах Удмуртии)	17
<i>Комплев А. В.</i> Дискуссия о причинах «Дюнкерского чуда» в отечественной историографии 1950–1970-х гг.	25
<i>Надькин Т. Д., Фомин А. В.</i> Этнокультурное движение мордовского народа в контексте социального партнерства с властью (начало 1990-х – 2010-е гг.)	34
<i>Маслова И. И.</i> Государственно-конфессиональная политика в СССР: поворот курса в 1985–1988 гг.	43

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Викторова Е. Ю.</i> Дискурсивы, специфические для устной научной речи (на материале лекций)	55
<i>Кудряшова С. В.</i> Процесс заимствования как разновидность языкового контакта	66
<i>Жаткин Д. Н., Круглова Т. С.</i> Шекспировская тема в творчестве М. И. Цветаевой	76
<i>Авдоница Л. Н., Гордеева Т. А.</i> Концепт «Петербург» в творческой эволюции А. Блока	93
<i>Щенникова Н. В.</i> Русский идиом английского языка: влияние гомоморфных словообразовательных структур русского и английского языков	105
<i>Садриева Г. А.</i> Сопоставительный анализ образных парадигм с левым компонентом «лицо» в английском, русском и татарском языках	116
<i>Сухов А. В.</i> Музыкальные образы как отражение апокалипсических мотивов в поэме С. А. Есенина «Сорокоуст»	126

Разуваева Т. А. Образ автора в произведениях немецкого писателя Владимира Каминера.....	135
Сердобинцева Е. Н. Семантическое поле слова «радость» в книге К. Антаровой «Две жизни».....	145
Барабаш О. В. «Коррупциогенный фактор» как юридический термин: структура, содержание, дефиниция.....	156

ПЕДАГОГИКА

Kourova A. V., Mikhanova O. P. International educational exchange programs: a brief historical overview	165
Гагаев А. А., Гагаев П. А. О нашей главной интуиции и ее педагогической поддержке.....	176
Горюнова Е. С. Лингводидактический потенциал фреймовых опор при обучении профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей	186
Макарова С. В. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки (итоги формирующего эксперимента)	197
Раянова Э. Т. Система работы по предупреждению депривирующих факторов в процессе высшего профессионального образования	206
Гусева Е. В., Родионов М. А. Содержательно-методические основы работы по обучению решению олимпиадных задач.....	216
Анисимова Н. В., Опарина О. Н., Сузрובה Г. А., Савина Л. Н. Распределение учебной нагрузки гимназистов в динамике учебного дня и недели на основе параметров умственной работоспособности	226
Раскачкина Е. В., Варникова О. В. Формирование эмоционально- ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки	235
Беккер И. Л., Иванчин С. А. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета)	247
Мещерякова О. В. Технологии реализации процесса интернационализации в вузе.....	258
Седов М. С., Соколов Н. Е., Соколова Е. В. Исследование влияния формы проведения педагогического теста на объективность оценки	269

UNIVERSITY PROCEEDINGS VOLGA REGION

HUMANITIES

№ 4 (36)

2015

CONTENTS

HISTORY

- Lushnikov A. A.** Byzantium patrology and cult of elements
in anti-pagan literature of Ancient Rus..... 5
- Borodulina S. F.** Activities of the society of bibliophiles during perestroika
(in Udmurtia)..... 17
- Kompleev A. V.** A discussion of reasons of “the Miracle of Dunkirk”
in Russian historiography 1950s–1970s 25
- Nadkin T. D., Fomin A. V.** Ethnical and cultural movement
of mordvinian nation in the context of social partnership with authorities
(early 1990s–2010s) 34
- Maslova I. I.** State and confessional policy in USSR:
change of course in 1985–1988 43

PHILOLOGY

- Viktorova E. Yu.** Discourse markers specific for spoken academic speech
(based on texts of lectures)..... 55
- Kudriashova S. V.** The process of borrowing as a kind of language contact 66
- Zhatkin D. N., Kruglova T. S.** Shakespeare’s theme in the works
of M. I. Tsvetaeva 76
- Avdonina L. N., Gordeeva T. A.** The concept of “Petersburg”
in Alexander Blok’s creative evolution..... 93
- Schennikova N. V.** Russian idiom of the English language:
influence of Russian and English homomorphic word-forming structures 105
- Sadrieva G. A.** Comparative studies of figurative paradigms
with the left component “face” in the English, Russian and Tatar languages 116
- Sukhov A. V.** Musical images as a reflection of apocalyptic motifs
in S. A. Yesenin’s poem “Sorokoust” 126

Razuvaeva T. A. The author's image in works by a German writer Vladimir Kaminer	135
Serdobintseva E. N. Semantic field of the word "joy" in the book "Two lives" by K. Antarova	145
Barabash O. V. "Corruption factor" as a juridical term: structure, content, definition	156

PEDAGOGY

Kourova A. V., Mikhanova O. P. International educational exchange programs: a brief historical overview	165
Gagaev A. A., Gagaev P. A. On our main intuition and its pedagogical foundation	176
Goryunova E. S. Lingvodidactical potential of framing in teaching professionally-oriented foreign language communication of students of non-linguistic specialities	186
Makarova S. V. Formation of professional competence of future music teachers during the educational process in a concertmaster class on the basis of pedagogical support (forming experiment results)	197
Rayanova E. T. Functioning of the system depriving factors prevention in higher education	206
Guseva E. V., Rodionov M. A. Informative and methodological basis for training contest tasks solving	216
Anisimova N. V., Oparina O. N., Sugrobova G. A., Savina L. N. Study load distribution for grammar school students over academic day and week according to their mental capacity	226
Raskachkina E. V., Varnikova O. V. Formation of the emotional-and-valuable component of professional values of students of technical universities in the course of foreign-language training	235
Bekker I. L., Ivanchin S. A. Problems of foreign students adaptation to the educational process at a russian university (by the example of Penza State University)	247
Meshcheryakova O. V. Internationalization technologies at universities	258
Sedov M. S., Sokolov N. E., Sokolova E. V. Research of the influence of pedagogical test format on assessment objectivity	269

УДК 930.85

А. А. Лушников

ВИЗАНТИЙСКАЯ ПАТРИСТИКА И СЮЖЕТЫ О КУЛЬТЕ СТИХИЙ В АНТИЯЗЫЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДРЕВНЕЙ РУСИ

Аннотация.

Актуальность и цели. Сюжет о культе стихий в антиязыческой литературе Древней Руси остается одним из главных источников для многочисленных и противоречивых реконструкций языческих воззрений восточных славян. Цель работы – проанализировать историю складывания этого литературно-мифологического образа в древнерусской книжности, а также определить возможности его использования как источника по духовной культуре восточных славян.

Материалы и методы. Проведен сравнительный анализ поучений, житийной, исповедальной литературы, а также памятников церковного права XI–XV вв. (с уточнениями по спискам более поздних периодов). Во время работы с данными письменными источниками был использован герменевтический метод как наиболее эффективный и перспективный для анализа древнерусской литературы.

Результаты. В ходе исследования определен основной протограф сюжета о культе стихий в антиязыческой литературе Древней Руси – творения Ефрема Сирина и Кирилла Иерусалимского. Само содержание описываемого язычества для книжников отходило на второй план. В исследовании также показано общественно-политическое значение данного сюжета. Не позже XII в. он стал составной частью историософского учения о «казнях Божиих». Особую актуальность сюжет получил в конце XIII в. в связи с последствиями монголо-татарского нашествия и стремлением высших духовных иерархов к укреплению церковной дисциплины, что отразилось в правилах Владимирского собора 1274 г.

Выводы. Распространенный в антиязыческой литературе сюжет с порицанием культа стихий как источник по изучению духовной культуры Древней Руси является довольно противоречивым. С одной стороны, книжников, державшихся пришедших извне литературных шаблонов, слабо интересовали конкретные особенности аутентичных языческих культов. С другой стороны, пришедшие извне идеологические образцы по своему содержанию были в высшей степени абстрактны и метафоричны, поэтому могли быть использованы древнерусскими авторами для обличения синкретических религиозных воззрений современного им общества.

Ключевые слова: Древняя Русь, древнерусская литература, поучение, язычество, христианство, герменевтика, патристика, религия, церковь.

А. А. Lushnikov

BYZANTIUM PATROLOGY AND CULT OF ELEMENTS IN ANTI-PAGAN LITERATURE OF ANCIENT RUS

Abstract.

Background. A subject of the cult of elements in Ancient Rus' anti-pagan literature stays one of the main sources for a lot of contradictory theoretical reconstructions.

tions of the Slavs' pagan religion. The aim of the article is to examine development of this plot in Ancient Rus' books and its potential as a source of information about spiritual culture.

Materials and methods. The author carried out a comparative analysis of homilies, hagiographies, confession collections and monuments of ecclesiastical law of XI–XV A.D (with additions from later variants). The author used hermeneutics as the most efficient and perspective method in ancient Rus' source studies.

Results. Works of Ephraem the Syrian and Cyril of Jerusalem were determined as the origins of blaming against the pagan cult of nature elements. The concrete Slav's paganism was not so important for authors in Rus. Also the investigation shows social and political essence of the plot. It became a part of the so-called "execution from God" doctrine not later than XII A.D. In the end of XIII A.D. it became topical due to Mongol – Tatar invasion's effects and efforts of the clergy to strengthen the discipline in church. This tendency was reflected in the rules of the Vladimir church council in 1274.

Conclusions. The popular subject about the cult of elements in anti-pagan literature of Ancient Rus is very discrepant. On one hand, the authors did not care about authentic paganism cults and used Christian patrology templates. On the other hand, foreign standards were very abstract and metaphorical, that is why they can be used for exposure of syncretic beliefs of their own society.

Key words: Ancient Rus, Ancient Rus' literature, homily, paganism, Christianity, hermeneutics, patrology, religion, church.

Древнерусская литература, остающаяся одним из основных источников изучения язычества восточных славян и религиозного синкретизма населения после принятия Русью христианства, рассматривала последние через идеологические конструкции, переходящие из одного произведения в другое. Как правило, от того, как эти образы интерпретируются в историографии, и зависит общая характеристика язычества, которое обычно пытаются представить как целостную систему – это является причиной существования значительного числа так называемых «реконструкций язычества». Наибольшее внимание при этом традиционно уделяется «высшей мифологии» (представлениям о богах), хотя в своем анализе исследователи вынуждены обращаться к другим «проявлениям дохристианской религии» – пирам, игрищам, вере в сакральные свойства материальных объектов и т.д. Одним из таких образов является популярное в антиязыческой литературе описание идолопоклонства как культа природы. В рамках статьи мы не можем охватить весь комплекс источников по данной проблематике и остановимся на одном сюжете о почитании язычниками разного рода стихий (главным образом водных источников), а также светил (солнца, луны, звезд). Подобное порицание переходило из одного произведения в другое, будучи очень распространенным в книжности Древней Руси.

Благодаря своей повторяемости этот антиязыческий мотив попал в поле внимания исследователей еще во второй половине XIX в., когда были опубликованы основные письменные источники по изучению восточнославянского язычества. Тем не менее вопрос о его происхождении рассматривался довольно поверхностно, а сам он рассматривался в качестве свидетельства, относящегося к аутентичному славянскому язычеству или народным верованиям после принятия христианства. Так, Е. В. Аничков, стремившийся описать язычество на основании письменных источников и пытавшийся проследить

историю созданию основных антиязыческих поучений, в данном сюжете видел отражение реальных религиозных практик: «земная вода... соединялась в представлении нашего предка-язычника с водой небесной. Умиловывая земную воду, можно было надеяться, что явится небесная влага» [1, с. 369]. Исследователь высоко ценил антиязыческую литературу как источник, отмечая: «Наши авторы имели перед собою только проявления былой веры, которой не знали и не понимали, но они стояли зато еще близко к быту, и это давало им полную возможность понять жизненное назначение совершавшихся у них на глазах актов веры» [1, с. 360]. Более осторожными были выводы Н. М. Гальковского, отметившего совпадение текстов греческих оригиналов и переводных сочинений в отношении данного мотива, но когда дело касалось собственно древнерусских произведений, ученый видел в их сведениях отражение «русской жизни» [2, с. 46–50].

В советской историографии данный сюжет определялся как отражение аутентичных верований. Наиболее четко данный подход прослеживается в знаменитых трудах Б. А. Рыбакова, собравшего многочисленные показания источников разного времени – как приближенных ко времени господства языческих верований в Древней Руси, так и сравнительно поздних [3, 4].

Наконец, современная историография по данному вопросу характеризуется разнообразием подходов. Так, одним из исследований, признающим аутентичный характер рассматриваемого литературного сюжета, является труд О. С. Осиповой, сделавшей попытку выявить «систему» славянского язычества на основе выделения ряда основных архетипических идей в картине мира [5].

В то же время важной тенденцией в современной историографии стало внимание к книжному происхождению ряда сюжетов, которые ранее считались только фольклорными [6, с. 46–48; 7; 8, с. 314–343; 9, с. 238–242]. Наконец, был сделан большой шаг вперед в методологии источниковедения Древней Руси – И. Н. Данилевским был обоснован герменевтический подход к изучению древнерусских текстов, предполагающий исследование внутреннего содержания источника, миропонимания автора и параллелей из авторитетных для последнего текстов [10]. Поиск интертекстуальных связей, определяющих многие особенности изучаемого источника, стал одним из приоритетных направлений в медиевистике.

Однако стоит признать, что многие книжные «языческие» образы еще только нуждаются в подобном переосмыслении – особенно рассматриваемое нами порицание культа стихий, которое при первом рассмотрении кажется стандартным и вполне соответствующим аутентичному язычеству. Таким образом, цель данной статьи состоит в анализе распространенного в книжности Древней Руси литературного сюжета об идолопоклонстве в образе культа стихий и небесных светил, а также возможности его использования как источника по духовной культуре восточных славян.

Интересующие нас тексты содержатся в византийской патристике, а также поучениях, житийной, исповедальной литературе, при этом в качестве дополнительного источника были использованы памятники церковного права Древней Руси. По своим хронологическим рамкам все они занимают довольно большой период – с XI по XV вв., некоторые из них – XVI–XVIII вв.; такой выбор вызван как небольшим процентом сохранившихся источников, так и дублированием ряда важных сведений, относящихся к более ранней эпо-

хе, в книжности позднего времени. Тем не менее наибольший интерес для нас представляет время складывания рассматриваемого нами образа (XI–XIII вв.).

Сравнительный анализ источников позволил сделать вывод о двух главных протографах образа культа стихий в древнерусской литературе, при этом все они относятся к византийской патристике (табл. 1). В ряде рукописей упоминается только культ воды. Эта направленность объясняется не только и даже не столько его распространенностью в народных верованиях, сколько влиянием первого Тайноводственного поучения Кирилла Иерусалимского, известного в списке XII–XIII вв. [11, л. 252–266]. Порицание культа воды в древнерусском переводе этого произведения выглядит следующим образом: «Потом глаголеши, и служение твое, служение диаволе есть, требищная молба, яже на честь бездушных капищ бывают, еже вжизати свеща, или кадити при источниках, или реках» [12, л. 194].

Таблица 1

Литературный сюжет Тайноводственного поучения	Литературный сюжет «Паренесиса»
1	2
Первое Тайноводственное поучение Кирилла Иерусалимского (в списке XII–XIII вв.): «Потом глаголеши, и служение твое, служение диаволе есть, требищная молба, яже на честь бездушных капищ бывают, еже вжизати свеща, или кадити при источниках, или реках» [12, л. 194].	«Паренесис» Ефрема Сирина (древнейшие списки на Руси – XI в. (сохранились отрывочно), полный список – конец XIII в.): «Отрицаемся едином отречением и верования в солнце, и в луну и в звезды и в источники» [20, л. 238об].
Почтения, житийная литература	
«Слово Григория Богослова об избиении града» (X слово в сборнике «XIII слов Григория Богослова», XI в.) Сходно с греческим оригиналом: «Ов пожьре неводоу своему имени много». Вставка: «Ов требу створи на стоуденци дъжда иски от него» [13, с. 243]. Слово о ведре и казнях божиих (ранний список – Симеоновский Златоструй XII в.): «Поразих вы зноим и различными язами. то и тако не обратистесь к мене, но рекосте створим зълая да придут на ны добрая: пожьрем стоуденьцем и рекам и сетем, да оулоучим прошения своя» [14, с. 37]. «Слово на память иже во святых отца нашего епископа» (предположительно XV в.):	Кирилл Туровский. Слово на Антипасху (XII в.): «Обновися тварь; уже бо не нарекуться богом стухия: ни солнце, ни огонь, ни источники, ни древеса» [21, с. 415]. «Слово Иоанна Златоуста о том, как первое погани веровали в идолы» (не позже XIII в.): «И нача жрети молнии и грому, солнцу и луне... а друзии огневи и камению и рекам и источником и берегиням и в дрова» [17, с. 55–63]. «Слово святого Кирилла о злых дусех» (XIV в.): «Не нарицайте себе бога на земли ни в реках, ни в студенцах, ни в птицах, ни на воздусе, ни в солнце, ни в луне, ни в камении» [17, с. 64–75]. «Слово святого Кирилла о первозданном» (XIII в.): «Овы прельсти в тварь веровати и в солнце же и в огонь, и в источники же и в древа» [22, с. 257].

Окончание табл. 1

1	2
«Но ты того оставив, рекамо и источником требы полагаеши и жреши яко богу твари бездушной. да того ради и бывает небо затворение и бездожие» [15, л. 228]. «Житие Константина Муромского» (XVI в.): «Требы кладуще озерам и рекам... очныя ради немощи умывающиеся и сребреницы в ня повергающее» [16, с. 100–104]. «Слово святых отец о посте устава церковного» (известно в списках XV–XVI вв.): «Моления колодезная и речьяная» [17, с. 158].	
Исповедальная литература	
Исповедальные вопросы по рукописи Софийской библиотеки (XV–XVI вв.): «Или молился бесом у кладезя или моления идолом ел или пил» [18, с. 433].	Служебник с требником (XVI в.): «Вопрос мужем и отрокам»: «Или кланялся чему от твари, солнцу, или звездам, или месяцу, или зари» (повторяется в «Вопросе женам и девицам») [23, с. 151–152, 167–168]. «Исповедь каждого чина по десятословию с увещанием святых отец и учителей церковных» (начало XVIII в.): «Не называл ли тварь Божию за святыни: солнце, месяц, звезды, птицы, рыбы, звери, скоты, сады, древа, камене, источники, кладези и озера, не почитал ли их чудотворными» [23, с. 289].
Памятники церковного права (косвенно)	
Правило Владимирского собора 1274 г.: «И се слышахом, яко в пределех новгородских невесты водят к воде, и ныне не велим тому тако быти» [19, с. 84].	Устав святого Владимира (третья редакция), XIII в.: «А се церковнии суди... или кто молиться под овином, во ржи, или под рощением, или у воды» [24, с. 245].

Таким образом, перевод оказался дословным и не содержащим каких-либо значимых изменений.

Цель Тайноводственных поучений – объяснить новопросвещенным смысл главных таинств церкви, поэтому в цитируемых выше строках осуждаются любые языческие моления у воды в противоположность христианскому обряду крещения. Данная установка и была взята на вооружение древнерусскими книжниками, порицавшими «пороки» современного им общества. Образ языческого моления у воды, переходя из одного сочинения в другое, стал одним из символов идолопоклонства. Такому широкому распространению сюжета из Тайноводственного поучения способствовало то, что

обряды, исполняемые современниками древнерусских книжников, вероятно, имели сходство с описанными практиками в византийских образцах.

Кроме того, источником образа культа стихий в древнерусской литературе стали творения Ефрема Сирина. Как правило, они читались по популярнейшему в Древней Руси сборнику его слов «Паренесис», составленного, вероятно, еще в Болгарии в X в. [25, с. 296–299]. Хотя греческого аутентичного аналога этому сборнику найдено не было, и в этом источнике интересующие нас строки не содержат значительных отступлений от оригинальных произведений.

Так, в современном переводе «Слова о втором пришествии Господа нашего Иисуса Христа» Ефрема Сирина читаем: «Отрекаюсь всего, бывающего в солнце, луне и звездах, в источниках и деревьях, на распутьях, в жидкостях и чашах, и других многих бесчинных дел», а в Паренесисе (по Троицкому списку конца XIII – середины XIV вв. научно-исследовательского отдела рукописей Российской государственной библиотеки, состав которого довольно устойчив) находим «Слово о терпении, и о кончине, и о втором пришествии Христове, и о поучении божественных книг, что есть безмолвию польза», однако интересующие нас строки в сокращении помещены в другую главу – «Слово о покаянии и спасении души», где читаем: «Отрицаюсь всех бывающих солнце и луне и звездах и инех» [20, л. 238об]. В более полном виде эта фраза дана, в частности, в Измарагде XVI в.: «Отрицаемся единым отречением и верования в солнце, и в луну и в звезды и в источники» [26, л. 69об].

Интересным моментом в антиязыческой литературе являются добавления к тексту протографа. Так, более обширный список почитаемых объектов находим в «Слове на Антипасху» Кирилла Туровского, в «Слове святого Иоанна Златоуста», в «Слове святого Кирилла о злых дусех» (см. табл. 1). Вероятно, все же можно признать отражение в таких добавлениях аутентичных синкретических религиозных воззрений современников, но история подобных вставок может быть более сложной. Особенно ярко об этом свидетельствует «Слово Григория Богослова об избиении града». Сюжет с неводом часто понимается исследователями как свидетельство, однозначно относящееся к языческой религии славян, тем более, что собственно культ невода был распространен у крестьян в более позднее время, будучи связанным с плодородием, браком и защитой от нечистых сил [27, с. 122–129]. Однако в действительности данный сюжет присутствует уже в греческом оригинале и является ничем иным, как цитированием библейской книги пророка Аввакума (Авв. 1: 16): «За то приносит жертвы сети своей и кадит неводу своему, потому что от них тучна часть его и роскошна пища его» [28, с. 917]. Понятие рыболовной сети здесь метафорично – людей, оставляемых Господом как рыба в море, захватывает сеть злодеяний, которой они вынуждены приносить жертвы. Это место было по-своему воспринято переводчиком, добавившим к оригиналу порицание языческого культа «студенцов». Интересно, что в «Слове о ведре и казнях божиих» по Златострую культ водных источников сопровождал культ сетей, а в самом «Слове Григория Богослова об избиении града» уточнялось, что требы «студенцам» приносятся в желании вызвать дождь. Последнее, вероятно, сложилось все же из наблюдений за религиозной жизнью современников, а требы «сетям» – результат своеобразного восприятия книги пророка Аввакума. Таким образом, даже вставки, делаемые

в подобные сюжеты, не всегда в полной мере свидетельствуют о каких-либо аутентичных славянских верованиях.

Однако наш анализ был бы неполным, если бы мы не проследили влияние перечисленных произведений не только на поучения, но и на другие источники, имевшие более практический характер. Прежде всего это сборники исповедальных вопросов – такая литература, которая непосредственно диктовала взаимоотношения священника и паствы. Тем не менее даже в них в целом можем наблюдать следование пришедшим образцам. Так, вопрос «Или молился бесом у кладезя или моления идолом ел или пил» [18, с. 433] необязательно отражал факт длительного существования некоего широкомасштабного языческого культа у современников – если моления у «кладезя» возникли в антиязыческой литературе под влиянием Тайноводственного поучения, то известный мотив языческой трапезы – книги пророка Исаяи и сопутствующем древнерусском толковании [17, с. 84–91].

Подобное можно сказать и в отношении исповедального вопроса о нарушении второй заповеди, дающей, казалось бы, более «широкую» картину: «Не называл ли тварь божью за святыни: солнце, месяц, звезды, птицы, рыбы, звери, скоты, сады, древа, камение, источники, кладези и озера, не почитал ли их чудотворными» [23, с. 289]. Вряд ли оно возникло только из наблюдения воочию «языческих нравов», достаточно сравнить его с формулировкой второй заповеди по Второзаконию (Втор. 4: 15–19): «Твердо держите в душах ваших, что вы не видели никакого образа в тот день, когда говорил к вам Господь на Хориве из среды огня, дабы вы не развратились и не сделали себе изваяний, изображений какого-либо кумира, представляющих мужчину или женщину, изображения какого-либо скота, который на земле, изображения какой-либо птицы крылатой, которая летает под небесами, изображения какого-либо гада, ползающего по земле, изображения какой-либо рыбы, которая в водах ниже земли; и дабы ты, взглянув на небо и увидев солнце, луну и звезды и все воинство небесное, не прельстился и не поклонился им и не служил им, так как Господь, Бог твой, уделил их всем народам под всем небом» [28, с. 205].

Другой источник, носящий подобный практический характер, – памятники церковного права. Влияние рассматриваемого нами сюжета здесь начинает иметь место в конце XIII в. – косвенно в «Уставе святого Владимира» третьей (обширной) редакции и Правилах Владимирского собора 1274 г. Интересно, что в первом источнике первой (краткой) и второй (средней) редакции язычество выступало только в образах ведовства, чародейства и изготовления зелий, которые и были впоследствии дополнены «молением под овином, во ржи, или под рощением, или у воды» [24, с. 245].

Связь Правила Владимирского собора 1274 г. с антиязыческой линией, заданной как «Паренесисом» Ефрема Сирина, так и первым Тайноводственным поучением Кирилла Иерусалимского, является, с нашей точки зрения, более тесной. Конечно, ее нельзя объяснить только лишь упоминанием о культе воды – дело в идеологической значимости рассматриваемого нами сюжета.

Антиязыческая проповедь приобрела свойства идеологии вместе с принятием христианства. Ее характер был двоякий – с одной стороны, порицались многочисленные проявления язычества как отрицательные явления ду-

ховной жизни человека, с другой стороны, утверждалась победа христианства над язычеством, проводились диаметрально противоположные стороны жизни Руси в эпоху «господства» язычества и в эпоху после крещения государства. Особенно ярко это было отображено в «Слове на Антипасху» Кирилла Туровского [21, с. 415], где используется рассматриваемый нами образ язычества, заложенный в византийской патристике. При этом для автора вряд ли имели значения конкретные особенности аутентичных славянских верований – интерес к подобным вещам был просто недопустим, а форма для их описания была задана извне.

Вместе с подобной направленностью не позже XII в. зарождается другая антиязыческая идеологическая линия, связанная с историософским учением о «казнях Божиих». Соответственно, языческие верования объявлялись источником наказаний Господа и причиной разного рода бед. Рассматриваемый нами литературный сюжет входит в «Слово о ведре и казнях Божиих», где была отражена данная идеология. Образ язычества как культа рек и «студенцов» стал во многом преобладающим. Господь здесь выступает по отношению к язычникам-грешникам в роли сурового судьи и насыляет на них несчастья «поразих вы зноим и различными язами», но те держатся своих верований: «То и тако не обратитесь к мене, но рекосте створим зылая да придут на ны добрая: пожьрем стоуденьцем и рекам и сетем, да оулоучим прошения своя» [14, с. 37].

Особую актуальность данный антиязыческий сюжет приобретает в конце XIII в. в связи с монголо-татарским нашествием, страшной засухой, а также ослаблением церковных связей. В этих условиях учение о «казнях Божиих» развивается Серапионом Владимирским. В своем «Поучении о маловерии» он прямо утверждает о том, что язычество стало виной всех бед на Руси: «Обычай поганьский имате: волхвам веру имате и пожагаете огнем неповинныя человеки. Где се есть въ Писаньи, еже человекомъ владети обильемъ или скудостью? подавати или дождь, или теплоту? О, неразумнии! вся бог творит, якоже хочет; беды и скудость посылаетъ за грехи наша и наказая насъ, приводя на покаянье. О, маловернии, слышасте казни от бога... И в наша лета чего не видехомъ зла? многи беды и скорби, рати, голодь, от поганыхъ насилье... Егда кая на насъ казнь от бога придет, то боле прогневаем, изветы кладучи: того ради ведро, сего деля дождь, того деля жито не родиться; и бываєте строители божией твари, а о безумьи своемъ почто не скорбите?» [29, с. 454]. Интересна также связь образа язычников, стремящихся вызвать дождь по вставке в «Слово Григория Богослова об избиении града» (XI в.), и данным поучением (XIII в.), хотя последнее непосредственно отражало реалии своего времени.

Наконец, с целью усиления церковной дисциплины в 1274 г. собирается Владимирский собор. Во вводной части его правил, помещенных в Новгородскую кормчую 1280 г., говорится о тяжелой духовной ситуации: «Тем бо аз Кюрил, смиренни митрополит всея Роуси, многа оубо видением и слышанием неустроение церквах, ово сице държаща, ово инако, несъгласия многа и гроубости, или неоустроением пастоушьским, или обычаем неразумия, или неприхожением епископ, или от неразоумныхъ правилъ церковныхъ. Помрачени бо бяхоу преже сего облакомъ моудрости елиньскаго языка, ныне же облисташа, рекше истолкованы быша и благодатью Божиею ясно сияют, неве-

дения тмоу отгоняще и все просвещающее светъм разоумным и от грех из-бавляющее» [19, с. 84]. Многие его постановления касаются язычества, одно из которых специально было посвящено культу воды: «И се слышахом, яко в пределах новгородских невесты водят к воде, и ныне не велим тому тако быти» [19, с. 101]. Учитывая, какую актуальность порицание треб источникам получило в антиязыческой литературе, вряд ли следует сомневаться в его влиянии на данное постановление. Конечно, оно было уже отражением реального положения дел, а не простого цитирования других авторов, иначе отпадал смысл в этих правилах. Тем не менее показательное внимание отцов собора именно к этому обряду среди прочих – оно, несомненно, было вызвано общей идеологической атмосферой, заданной учением о казнях божьих.

Таким образом, рассматриваемый нами сюжет с порицанием культа стихий в антиязыческой литературе как источник по изучению духовной культуры Древней Руси является довольно противоречивым. С одной стороны, книжников, державшихся пришедших извне литературных шаблонов, слабо интересовали конкретные особенности аутентичных языческих культов. С другой стороны, пришедшие извне идеологические образцы по своему содержанию были в высшей степени абстрактны и метафоричны, поэтому могли быть использованы древнерусскими авторами для обличения синкретических религиозных воззрений современного им общества.

В любом случае такой источник, как антиязыческая литература, требует особого тщательного интертекстуального анализа, что позволит повысить уровень достоверности исследования по такому сложному вопросу, как история духовной культуры восточных славян и Древней Руси.

Список литературы

1. **Аничков, Е. В.** Язычество и Древняя Русь / Е. В. Аничков. – М. : Академический проект, 2009. – 538 с.
2. **Гальковский, Н. М.** Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси / Н. М. Гальковский. – Харьков : Епархиальная типография, 1916. – Т. 1. – 376 с.
3. **Рыбаков, Б. А.** Язычество Древней Руси / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1987. – 783 с.
4. **Рыбаков, Б. А.** Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1994. – 608 с.
5. **Осипова, О. С.** Славянское языческое миропонимание (философское исследование) / О. С. Осипова. – М., 2000. – 98 с.
6. **Зубов, Н. И.** Научные фантомы славянского Олимпа / Н. И. Зубов // Живая старина. – М. : Государственный республиканский центр русского фольклора, 1995. – № 3. – С. 46–48.
7. **Клейн, Л. С.** Воскрешение Перуна: к реконструкции восточнославянского язычества / Л. С. Клейн. – СПб. : Евразия, 2004. – 480 с.
8. **Петрухин, В. Я.** «Боги и бесы» русского Средневековья: род, рожаницы и проблема древнерусского двоеверия / В. Я. Петрухин // Славянский и балканский фольклор. Народная демонология. – М. : Индрик, 2000. – С. 314–343.
9. **Петрухин, В. Я.** Древняя Русь: Народ. Князья. Религия / В. Я. Петрухин // Из истории русской культуры. – М. : Языки русской культуры, 2000. – Т. I. Древняя Русь. – С. 238–242.
10. **Данилевский, И. Н.** Повесть временных лет: герменевтические основы изучения летописных текстов / И. Н. Данилевский. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 370 с.

11. Государственный исторический музей (ГИМ). Ф. Син. Д. 478.
12. Научно-исследовательский отдел рукописей Российской государственной библиотеки (НИОР РГБ). Ф. 304. Оп. 1. Д. 124.
13. **Будилович, А. С.** XIII слов Григория Богослова в древнеславянском переводе / А. С. Будилович. – СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1875. – 293 с.
14. **Срезневский, И. И.** Сведения и заметки о малоизвестных и неизвестных памятниках / И. И. Срезневский. – СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1867. – Т. 1. I–XL. – 198 с.
15. НИОР РГБ. Ф. 173. Оп. 1. Д. 78.
16. **Серебрянский, Н. И.** Древнерусские княжеские жития / Н. И. Серебрянский. – М. : Чтения Общества истории и древностей Российских, 1915. – Ч. 2. – 184 с.
17. **Гальковский, Н. М.** Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси // Н. М. Гальковский. – Харьков : Епархиальная типография, 1916. – Т. 2. – 308 с.
18. **Каратыгин, И. Г.** Обзор некоторых особенностей в чинопоследованиях рукописных требников, принадлежащих библиотеке Санкт-Петербургской духовной академии / И. Г. Каратыгин // Христианское чтение. – СПб. : Типография А. П. Лопухина, 1877. – № 3–4. – С. 423–448.
19. Памятники древнерусского канонического права / Русская историческая библиотека. – СПб., 1880. – Т. 6, ч. 1. Памятники XI–XV вв. – 683 с.
20. НИОР РГБ. Ф. 304. Оп. 1. Д. 7.
21. **Еремин, И. П.** Литературное наследие Кирилла Туровского / И. П. Еремин // Труды Отдела древнерусской литературы. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1957. – Т. 13. – 736 с.
22. Памятники Древле-Русской духовной письменности: Поучения Кирилла, епископа Ростовского (XIII века) // Православный собеседник. – Казань : Типография Императорского университета, 1859. – № 1. – С. 252–256.
23. **Алмазов, А. И.** Тайная исповедь в Православной Восточной Церкви: Опыт внешней истории: Исследование преимущественно по рукописям / А. И. Алмазов. – Одесса : Типолитография Штаба Одесского военного округа, 1894. – Т. 3: Приложения.
24. Памятники русского права. – М. : Государственное издательство юридической литературы, 1952. – Т. 1. Памятники права Киевского государства. X–XII вв. – 287 с.
25. «Паренесис» Ефрема Сирина // Словарь книжников и книжности Древней Руси. – Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1987. – Вып. 1. XI – первая половина XIV вв. – С. 296–299.
26. НИОР РГБ. Ф. 304. Оп. 1. Д. 204.
27. **Толстой, Н. И.** Этнографический комментарий к древним славяно-русским текстам. Сеть (мрежа) / Н. И. Толстой // Литература и искусство в системе культуры. – М. : Наука, 1988. – С. 122–129.
28. Библия: книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М. : Российское библейское общество, 2008. – 1250 с.
29. «Слова» Серапиона Владимирского // Памятники литературы Древней Руси. XIII век. – М. : Художественная литература, 1981. – С. 440–455.

References

1. Anichkov E. V. *Yazychestvo i Drevnyaya Rus'* [Paganism and Ancient Rus]. Moscow: Akademicheskiiy proekt, 2009, 538 p.
2. Gal'kovskiy N. M. *Bor'ba khristianstva s ostatkami yazychestva v Drevney Rusi* [Christianity's struggle against residual paganism in Ancient Rus]. Kharkov: Eparkhial'naya tipografiya, 1916, vol. 1, 376 p.
3. Rybakov B. A. *Yazychestvo Drevney Rusi* [Paganism of Ancient Rus]. Moscow: Nauka, 1987, 783 p.

4. Rybakov B. A. *Yazychestvo drevnikh slavyan* [Paganism of ancient slavs]. Moscow: Nauka, 1994, 608 p.
5. Osipova O. S. *Slavyanskoe yazycheskoe miroponimanie (filosofskoe issledovanie)* [Pagan world view of slavs (philosophical research)]. Moscow, 2000, 98 p.
6. Zubov N. I. *Zhivaya starina* [Living antiquity]. Moscow: Gosudarstvennyy respublikanskiy tsentr russkogo fol'klora, 1995, no. 3, pp. 46–48.
7. Kleyn L. S. *Voskreshenie Peruna: k rekonstruktsii vostochnoslavianskogo yazychestva* [Peroun's resurrection: on reconstruction of east-slavic paganism]. Saint-Petersburg: Evraziya, 2004, 480 p.
8. Petrukhin V. Ya. *Slavyanskiy i balkanskiy fol'klor. Narodnaya demonologiya* [Slavic and Balkan folk art. Folk demonology]. Moscow: Indrik, 2000, pp. 314–343.
9. Petrukhin V. Ya. *Iz istorii russkoy kul'tury* [From the history of Russian culture]. Moscow: Yazyki russkoy kul'tury, 2000, T. I. *Drevnyaya Rus'*, pp. 238–242.
10. Danilevskiy I. N. *Povest' vremennykh let: germenevticheskie osnovy izucheniya letopisnykh tekstov* [Tale of Bygone Years: hermeneutic foundations of annalistic texts studies]. Moscow: Aspekt-Press, 2004, 370 p.
11. *Gosudarstvennyy istoricheskiy muzey* [State Historical Museum]. (GIM). F. Sin. D. 478.
12. *Nauchno-issledovatel'skiy otdel rukopisey Rossiyskoy gosudarstvennoy biblioteki* [Department of manuscript research of the Russian State Library]. (NIOR RGB). F. 304. Op. 1. D. 124.
13. Budilovich A. S. *XIII slov Grigoriya Bogoslova v drevneslavyanskom perevode* [XIII orations of St. Gregory the Theologian in ancient-slavic translation]. Saint-Petersburg: Tipografiya Imperatorskoy Akademii nauk, 1875, 293 p.
14. Sreznevskiy I. I. *Svedeniya i zametki o maloizvestnykh i neizvestnykh pamyatnikakh* [Information and notes on little-known and unknown monuments]. Saint-Petersburg: Tipografiya Imperatorskoy Akademii nauk, 1867, vol. 1. I–XL, 198 p.
15. *NIOR RGB*. F. 173. Op. 1. D. 78.
16. Serebryanskiy N. I. *Drevnerusskie knyazheskie zhitiya* [Ancient Rus' princely life]. Moscow: Chteniya Obshchestva istorii i drevnostey Rossiyskikh, 1915, part 2, 184 p.
17. Gal'kovskiy N. M. *Bor'ba khristianstva s ostatkami yazychestva v Drevney Rusi* [Christianity's struggle against residual paganism in Ancient Rus]. Kharkov: Eparkhial'naya tipografiya, 1916, vol. 2, 308 p.
18. Karatygin I. G. *Khristianskoe chtenie* [Christian reading]. Saint-Petersburg: Tipografiya A. P. Lopukhina, 1877, no. 3–4, pp. 423–448.
19. *Pamyatniki drevnerusskogo kanonicheskogo prava. Russkaya istoricheskaya biblioteka* [Monuments of Ancient Rus' canon law. Russian historical library]. Saint-Petersburg, 1880, vol. 6, part 1, Pamyatniki XI–XV vv., 683 p.
20. *NIOR RGB*. F. 304. Op. 1. D. 7.
21. Eremin I. P. *Trudy Otdela drevnerusskoy literatury* [Proceedings of Department of Ancient Rus' literature]. Moscow; Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1957, vol. 13, 736 p.
22. *Pravoslavnyy sobesednik* [Orthodox interlocutor]. Kazan: Tipografiya Imperatorskogo universiteta, 1859, no. 1, pp. 252–256.
23. Almazov A. I. *Taynaya ispoved' v Pravoslavnoy Vostochnoy Tserkvi: Opyt vneshney istorii. Issledovanie preimushchestvenno po rukopisyam* [Auricular confession in Orthodox Eastern Church: Experience of external history: research of manuscripts predominantly]. Odessa: Tipolitografiya Shtaba Odesskogo voennogo okruga, 1894, vol. 3: Prilozheniya.
24. *Pamyatniki russkogo prava* [Monuments of Russian law]. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo yuridicheskoy literatury, 1952, vol. 1, Pamyatniki prava Kievskogo gosudarstva. X–XII vv., 287 p.
25. *Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevney Rusi* [Dictionary of scribes and Ancient Rus' literature]. Leningrad: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1987, iss. 1, XI – pervaya polovina XIV vv., pp. 296–299.
26. *NIOR RGB*. F. 304. Op. 1. D. 204.

27. Tolstoy N. I. *Literatura i iskusstvo v sisteme kul'tury* [Literature and art in a system of culture]. Moscow: Nauka, 1988, pp. 122–129.
28. *Bibliya: knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zaveta* [Bible: scriptures of the Old and New Testaments]. Moscow: Rossiyskoe bibleyskoe obshchestvo, 2008, 1250 p.
29. *Pamyatniki literatury Drevney Rusi. XIII vek* [Ancient Rus' literature monuments. The XIIIth century]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1981, pp. 440–455.

Лушников Александр Александрович

кандидат исторических наук, докторант,
кафедра истории России, краеведения
и методики преподавания истории,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: lushnikov1@mail.ru

Lushnikov Alexander Alexandrovich

Doctor of historical sciences, doctoral
student, sub-department of history
of Russia, local history and history teaching
methods, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 930.85

Лушников, А. А.

Византийская патристика и сюжеты о культе стихий в антиязыческой литературе Древней Руси / А. А. Лушников // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 5–16.

С. Ф. Бородулина

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВА ЛЮБИТЕЛЕЙ КНИГИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕСТРОЙКИ (НА МАТЕРИАЛАХ УДМУРТИИ)

Аннотация.

Актуальность и цели. Всесоюзное добровольное общество любителей книги являлось массовой общественной организацией. Исследование изменений, происходивших в рядах общества книголюбов в перестроечный период, интересно для осмысления процессов, изменивших страну. Цель работы – охарактеризовать деятельность общества любителей книги в годы перестройки.

Материалы и методы. Статья базируется на архивных материалах из фондов Центра документации новейшей истории Удмуртской Республики, Государственного архива Российской Федерации и изданиях организаций книголюбов разного уровня. Исследование выполнено с применением комплекса общенаучных и специальных исторических методов. В его основу положены принципы объективности и историзма, сравнительно-исторический метод и системно-аналитический подход.

Результаты. В период перестройки в прессе развернулась дискуссия о путях дальнейшего развития общества книголюбов: критиковалась сложившаяся система управления первичными организациями, формализм и бумаготворчество, стремление к увеличению численности членов общества и др. В связи с книжным дефицитом усложнились взаимоотношения с книготорговыми организациями. С внедрением хозрасчета книголюбцы занялись коммерческой деятельностью.

Выводы. В условиях перестройки в рядах книголюбов происходило переосмысление не только форм и методов деятельности общества, но и основных принципов его существования. По-прежнему занимаясь пропагандой книги (прежде всего общественно-политической), общество книголюбов при сохранении контроля со стороны партийных и государственных органов активизировало коммерческие направления работы (расширение объема платных услуг населению, развитие рекламной и издательско-методической деятельности на заказных началах, распространение больших тиражей дефицитных ранее книг среди членов общества и др.).

Ключевые слова: история книжного дела, Удмуртия, книголюбцы, пропаганда книги, Добровольное общество любителей книги РСФСР, Всесоюзное добровольное общество любителей книги.

S. F. Borodulina

ACTIVITIES OF THE SOCIETY OF BIBLIOPHILES DURING PERESTROIKA (IN UDMURTIA)

Abstract.

Background. The All-Union Voluntary Society of Bibliophiles was a mass public organization. A study of changes that took place within the society during perestroika is interesting for understanding the processes that changed the country. The objective of the article is to describe the activities of the society of bibliophiles during perestroika.

Materials and methods. The article is based on archival materials from the funds of the documentation center of recent history of Udmurtia and the State Archive of

the Russian Federation. General scientific and special historical methods of research have been used. The research is based on the principles of objectivity and historicism, the comparative historical method and the system-analytical approach.

Results. During perestroika the media discussed ways of further development of the society of bibliophiles. At that time, the existing system of management of primary organizations, formalism and paperwork, the desire to increase the membership were criticized. Shortage of books complicated relations with bookselling organizations. With introduction of cost accounting the bibliophiles became engaged in commercial activities.

Conclusions. During the perestroika the bibliophiles reconsidered not only forms and methods of activity of their society, but also the main principles of its existence. The society of bibliophiles, still controlled by the party and government bodies, on the one hand, continued promoting books (socio-political books in the first place) and, on the other, strengthened the commercial area of work (expansion of paid services, development of advertising and publishing activity on contractual basis, mass distribution of previously rare books among the members etc.).

Key words: history of books, Udmurtia, bibliophiles, promotion of books, Voluntary Society of bibliophiles of the Russian Federation, All-Union Voluntary Society of bibliophiles.

В 1974 г. в СССР с целью пропаганды книги было создано Всесоюзное добровольное общество любителей книги (ВОК). За десятилетний период деятельности общества в стране по территориально-производственному принципу была создана сеть первичных организаций, ежегодно росло количество индивидуальных и коллективных членов, сложились формы и методы работы с книгой. Но к середине 1980-х гг. в среде книголюбов появились сомнения в целесообразности основ существования организации.

Процессы перестройки советского общества, начавшиеся с апрельского (1985 г.) Пленума ЦК КПСС, подвигли руководство ВОК переосмыслить программу деятельности общества книголюбов. Выступая на одном из пленумов ВОК, председатель Центрального правления И. В. Петрянов-Соколов отмечал: «Перестройка предполагает опору на живое творчество масс, всестороннее развитие демократии, социалистического самоуправления, поощрение инициативы, расширение самостоятельности и гласности. Мы сегодня ставим задачу, чтобы каждый член нашего общества с помощью книги участвовал в пропаганде общественно-политических, научно-технических знаний, художественной литературы» [1, с. 132].

Участие книголюбов в процессах перестройки виделось прежде всего в пропаганде среди населения документов и материалов ЦК КПСС, отказе от бумаготворчества и канцелярщины, преодолении формализма и парадности, увеличении активности в продвижении и распространении на общественных началах разных видов литературы, активизации других видов деятельности, инициировании новых форм и методов пропаганды книги.

Разного рода проблемы, сложившиеся в системе ВОК, поднимались книголюбями на страницах газет и журналов, критиковалась деятельность общества. В 1987 г. в прессе, подведомственной ВОК, стали появляться публикации дискуссионного характера. А. Александров, библиограф из Москвы, подверг критике стремление к хорошим показателям в отчетности за счет сторонних организаций: «...если работа библиотеки или книжного магазина

успешна, то часть успеха можно приписать на счет общества книголюбов, которое “содействовало” и “способствовало”. За это можно и премии получить. Ну, а если упал товарооборот, уменьшилось количество читателей – ВОК к этому отношения не имеет...” [2]. Статья А. Александрова «Ответьте, ответственные!», опубликованная в журнале «В мире книг», вызвала много откликов и обсуждений на местах. На волне гласности в прессе публиковались откровенные суждения о роли и месте организации книголюбов.

В адрес правления Добровольного общества любителей книги РСФСР (ДОК РСФСР) были отправлены отзывы на статью, имеющие более формальный характер. Например, правление Удмуртского республиканского отделения книголюбов (ДОК УАССР), территориально подчинявшееся правлению ДОК РСФСР, направило в его адрес письмо, в котором отмечались достижения книголюбов и необходимость дальнейшей работы [3].

Между тем в прессе публиковались письма, авторы которых поднимали давно назревшие проблемы в обществе. Они:

- осуждали формализм и отчетность, стремление наращивать ряды ради увеличения статистики и задавались вопросом – чем занимается огромное количество членов общества книголюбов кроме уплаты членских взносов;

- указывали на дублирование обязанностей книготорговых организаций, библиотек, общества «Знание»;

- осуждали практику открытия домашних библиотек для общественного пользования (звучал скрытый укор в посягательстве на частную собственность) и иждивенческое настроение книголюбов, ожидающих награды за работу в обществе в виде «дефицитных» книг и др.

Более того, книголюбы задавались вопросом о необходимости существования ВОК, указывая на то, что «у общества нет своего лица» [2, 4, 5].

Деятельность ряда первичных организаций на местах характеризовалась шаблонностью, падением авторитета, апатией. Все это способствовало сокращению их численности по стране в целом. Книголюбы покидали ряды общества не только из-за плохой работы или всякого ее отсутствия в первичных ячейках, но и из-за невозможности получить квоту на приобретение дефицитной литературы. Таких называли «балластом», в рядах общества звучали призывы не сожалеть об их уходе, «избавляться от обветшало, косного...». Оставить тех, кто будет «коллективно думать, творить, искать новые формы и средства работы» [6]. В годы перестройки у многих книголюбов появилось желание освободиться от «почетных заседателей», «свадебных генералов», не занимающихся реальной работой; отказаться от практики социалистического соревнования в работе ВОК, которое вело прежде всего к количественным показателям, а не к качеству содержания проводимых мероприятий [6, 7].

Сокращения коснулись не только численности членов общества, но и количества клубов книголюбов, библиотек на общественных началах и других организаций, созданных и функционирующих в структуре общества. По статистике центрального правления ВОК (ЦП ВОК), только в 1986 г. число народных книжных магазинов и киосков, школьных кооперативов «Юные друзья книги» сократилось более чем на тысячу, число первичных организаций – на 12,3 тыс. С целью упорядочения статистического учета президиум ЦП ВОК в мае 1986 г. утвердил «Положение о первичных организациях

ВОК», которое существенно добавляло и конкретизировало Устав ВОК, подтверждало единый порядок учета первичных формирований [1, с. 148, 150]. Уменьшалась скорее бумажная, нежели реальная численность организаций, которая была продуктом «починомании», широковещательных, но не состоявшихся «инициатив» прошлых лет.

Поредели ряды общественных книгораспространителей. Нередко книготорговые организации не только не расширяли сеть народных книжных магазинов и киосков, но и отказывались снабжать литературой уже существующие. Годами складывалась порочная практика использования общественного распространения для сбыта малоактуальной, устаревшей литературы.

Разговоры о торговле «с нагрузкой» велись на страницах печати, о ней сообщалось в многочисленных письмах покупателей [1, с. 148]. Книготорги навязывали общественным распространителям «неходовую» литературу, предлагали продавать книги с «нагрузкой» [8]. В нагрузку шли книги на иностранных языках, учебные пособия и карты, экономическая и общественно-политическая литература. Не было недостатка в соответствующих приказах и постановлениях: постановление Президиума правления ДОК РСФСР от 21 апреля 1981 г. «О нарушениях, допускаемых организациями книголюбов при распространении книг»; постановление Президиума правления ДОК РСФСР от 16 апреля 1985 г. «О фактах продажи книг «с нагрузкой» и упорядочении работы народных книжных магазинов и киосков»; совместное постановление ВГО «Союзкнига» Госкомиздата СССР от 2 сентября 1986 г. и ВОК от 4 сентября 1986 г. «О серьезных недостатках в распространении печатных изданий на общественных началах» и др. [9, 10]. Но проблема «нагрузки» оставалась по-прежнему нерешенной.

В публикации в журнале «Огонек» председатель Госкомиздата СССР М. Ф. Ненашев не прошел мимо этой проблемы: «Книга нуждается в более внимательном отношении со стороны ВОК. Может быть, и несколько преувеличены, но в целом справедливы мнения о том, что некоторые организации этого общества заняты лишь тем, что получают кое-что из дефицита и распространяют его среди членов. Такой подход, конечно, приносит больше вреда, чем пользы» [11].

В защиту книголюбов выступил писатель Ф. Шахмагонов: «Упрек справедлив. Но он прозвучал не совсем полно. Да, действительно общества книголюбов озабочены тем, чтобы помочь членам общества приобрести те книги, которые они хотят... И не вина обществ книголюбов, что при огромных тиражах издающихся книг книги повышенного спроса не имеют нужных тиражей. Более того, книголюбов следовало бы упрекнуть за то, что, пытаясь хоть каким-то образом посодействовать членам своего общества получить дефицитную книгу, они прибегают к торговле с нагрузкой.

Однажды мне пришлось выступать перед семинаром добровольных распространителей книг среди населения. Я начал с вопроса: почему при книжном голоде вдруг понадобились распространители книг? В зале собрались учителя, работники библиотек, научные работники. Они мне объяснили, что на одну дефицитную книгу книготорг нагружает их 19 книгами, не имеющими спроса. Я не поверил. Мне показали книжные наборы. Какие только книги ни оказались в этом наборе. Полиграфические уродцы, бледная немочь по содержанию, языковая беспомощность, о художественности и говорить неудобно...» [11].

Негативные явления, сдерживающие развитие сети общественного книгораспространения, подверглись критике на V Всесоюзном слете общественных-пропагандистов книги, проведенном ЦП ВОК, Всесоюзным государственным объединением книжной торговли «Союзкнига» Госкомиздата СССР и Центросоюзом СССР в апреле 1987 г. Участники слета обсудили проект нового «Положения о народном книжном магазине» (предыдущий документ был утвержден еще в 1976 г. и морально устарел). Постановлением коллегии Госкомиздата СССР, президиума ВОК и правления Центросоюза СССР в начале 1988 г. утверждено новое «Примерное положение о народном книжном магазине», в котором более четко были прописаны взаимоотношения с государственными книготорговыми предприятиями, определялись формы и порядок поощрения общественных книгораспространителей [1, с. 149].

Необходимость решения назревших проблем понимали в Центральном правлении ВОК. В частности, в беседе заместителя председателя ЦП ВОК С. Шувалова с корреспондентом газеты «Книжное обозрение» прозвучала мысль об отказе ВОК от лекционной деятельности, которая должна была остаться прерогативой общества «Знание». В системе ВОК лекционную форму пропаганды книги предполагалось оставить только в учебном процессе народных университетов «Книга». В то же время в структуре Всесоюзного общества «Знание» функционировала секция, связанная с пропагандой литературы и искусства, которая дублировала деятельность общества книголюбов. Отсутствовала какая-либо координация деятельности по пропаганде книги между этими общественными организациями.

Во второй половине 1980-х гг. появились сложности во взаимодействии ВОК с организациями-учредителями (Госкомиздат СССР, Союз писателей СССР, ЦК ВЛКСМ, ВЦСПС, Центросоюз СССР, Министерство просвещения СССР, Министерство культуры СССР). Во главе некоторых организаций были назначены новые руководители, которые не всегда знали о существовании общества книголюбов [7].

Одним из главных направлений в работе общества книголюбов продолжала оставаться устная пропаганда книги. В Удмуртском республиканском отделении ДОК РСФСР (ДОК УАССР) работало 522 лектора, объединенных в 34 лекторские группы, из них 33 – в районах республики, одна группа – в Ижевске. За 1987 г. ими было прочитано 5 тыс. лекций, в том числе 869 гонорарных. Пропаганда книги велась по следующим направлениям: общественно-политическая литература – 900, научно-техническая – 700, сельскохозяйственная – 480, детская – 1200, художественная – 1400. Проводились массовые мероприятия по пропаганде книги: читательские конференции, премьеры книг: по романам Ч. Айтматова «Плаха» – 14, М. С. Горбачева «Перестройка и новое мышление для нашей страны и всего мира» – 34, А. Н. Рыбакова «Дети Арбата» – 19 и другим актуальным произведениям перестроечного периода. Не оставались без внимания книги удмуртских писателей: по романам П. Ф. Кулешова «Повести», С. А. Самсонова «Голуби с пути не сбиваются» и др., в Удмуртской АССР в 1987 г. было проведено 15 массовых мероприятий.

Кроме ежегодного участия в разных смотрах-конкурсах всесоюзного и всероссийского уровня (Всесоюзный смотр-конкурс сельских клубов любителей книги; Всероссийский смотр-конкурс на лучший книготорг, отдел

книжной торговли потребсоюза, магазин и потребительское общество, общество книголюбов по скупке букинистической литературы и др.), организации работы по календарю знаменательных дат (175-летие К. Маркса, 160-летие Л. Н. Толстого, 120-летие А. М. Горького и др.) ДОК УАССР проводило мероприятия республиканского уровня (90-летие со дня рождения К. Герда, 90-летие А. Оки, 60-летие Г. Красильникова, 75-летие Н. Блинова и др.). В такой ситуации находились региональные организации книголюбов по всей стране. Количество ежегодно проводимых мероприятий не способствовало их качеству [12, 13].

С 1 января 1988 г. все правления и организации ВОК были переведены на полный хозяйственный расчет, самоокупаемость и самофинансирование [13].

В новых условиях работы президиум правления ДОК РСФСР рекомендовал:

- расширять объемы платных услуг населению (развитие клубной работы на платной основе, в том числе платного и компьютерного книгообмена; организация театральных студий «Книга», литературных театров, кафе и гостиных; видео и магнитофонных салонов; платных общественных библиотек, выставок, лекториев, справочно-библиографических консультационных пунктов и т.д.);

- развивать рекламную и издательско-методическую деятельность, в том числе на заказных началах;

- считать одной из важнейших задач работу в молодежных коллективах, отдаленных и сельских районах [3].

Общество книголюбов Удмуртии продолжало развивать традиционные формы и методы проведения мероприятий по пропаганде книги: праздники книги, книжные аукционы, премьеры книг, встречи с писателями, литературные викторины совместно с библиотеками и др.

Шел поиск новых форм и методов, стали проводить публичные лекции с приглашением пропагандистов книги из Москвы по линии правления ДОК РСФСР, а также лекторов из областей, автономных республик Урала. В республике прошли Флоровские чтения (памяти удмуртского поэта Флора Васильева), Байтеряковские, Векшиной. Большое внимание уделялось выставочной работе – выставлялись книги библиотечного фонда, книги из библиотек книголюбов [14]. Часть мероприятий проводилась на базе молодежных клубов-кафе [15].

В связи с изменениями, происходящими в советском обществе, существовала необходимость внести изменения в Устав ВОК. На IV съезде ВОК в 1989 г. была утверждена новая редакция Устава, в котором были зафиксированы новые направления деятельности общества книголюбов [7].

В конце 1990-х гг. правление ДОК УАССР занялось коммерческой деятельностью, которая заключалась в реализации книжной продукции. Взяв книги на реализацию от поставщиков, правление распространяло их среди книголюбов по фиксированной цене через свою сеть с торговой скидкой в свою пользу в размере 5 % от номинала. Поставщиками книжной продукции выступали ижевские кооператоры: Ижевский центр НТТМ «Союз» и др. [16].

В период перестройки в обществе книголюбов происходит переосмысление принципов его деятельности, на страницах газет и журналов активно

обсуждаются негативные явления, накопившиеся в советском обществе и внутри ВОК. В соответствии с требованиями времени вносятся изменения в уставные документы. Наряду с использованием традиционных форм и методов работы по пропаганде книги развиваются новые, на платной основе. В конце 1990-х гг. общество книголюбов занялось коммерческой деятельностью, которая заключалась в посредничестве по распространению книг среди членов общества.

Список литературы

1. **Гарин, Г. Ф.** Всесоюзное общество любителей книги. История, опыт работы, проблемы / Г. Ф. Гарин. – М. : ВОК, 1989. – 192 с.
2. **Александров, А.** Ответьте, ответственные! / А. Александров // В мире книг. – 1987. – № 7. – С. 82–83.
3. Центр документации новейшей истории Удмуртской Республики (ЦДНИ УР). Ф. 17. Оп. 1. Д. 87. Л. 60, 108; Д. 89. Л. 52.
4. **Кремлянская, О.** Я им не нужна / О. Кремлянская // Книжное обозрение. – 1987. – 28 августа.
5. **Огрызко, В.** Секрет популярности / В. Огрызко // Книжное обозрение. – 1987. – 5 июня.
6. **Беликов, И.** Не закрывать глаза на правду (Заметки члена общества книголюбов о перестройке) / И. Беликов // Книжное обозрение. – 1987. – 7 августа.
7. **Калмыков, В.** Пробудить дух инициативы / В. Калмыков // Книжное обозрение. – 1987. – 25 декабря.
8. ЦДНИ УР. Ф. 17. Оп. 1. Д. 95. Л. 16.
9. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9650. Оп. 1. Д. 703. Л. 78–79.
10. Сборник постановлений и положений ВОК. – М., 1989. – Вып. 2. – С. 103–104.
11. **Шахмагонов, Ф.** Миражи без тиражей / Ф. Шахмагонов // Книгоиздание: направления перестройки : сб. ст. – М. : Книга, 1988. – С. 65–81.
12. ЦДНИ УР. Ф. 17. Оп. 1. Д. 96. Л. 6.
13. В центральном правлении ВОК // Книжное обозрение. – 1987. – 11 декабря.
14. ЦДНИ УР. Ф. 17. Оп. 1. Д. 92. Л. 8.
15. ЦДНИ УР. Ф. 17. Оп. 1. Д. 88. Л. 8–9.
16. ЦДНИ УР. Ф. 17. Оп. 1. Д. 120. Л. 1.

References

1. Garin G. F. *Vsesoyuznoe obshchestvo lyubiteley knigi. Istoriya, opyt raboty, problemy* [The All-Union Society of Bibliophiles. History, experience, problems]. Moscow: VOK, 1989, 192 p.
2. Aleksandrov A. *V mire knig* [In the world of books]. 1987, no. 7, pp. 82–83.
3. *Tsentr dokumentatsii noveyshey istorii Udmurtskoy Respubliki* [Documentation center of contemporary history of the Republic of Udmurtiya]. (TsDNI UR). F. 17. Op. 1. D. 87. L. 60, 108; D. 89. L. 52.
4. Kremlyanskaya O. *Knizhnoe obozrenie* [Book review]. 1987, 28 August.
5. Ogryzko V. *Knizhnoe obozrenie* [Book review]. 1987, 5 June.
6. Belikov I. *Knizhnoe obozrenie* [Book review]. 1987, 7 August.
7. Kalmykov V. *Knizhnoe obozrenie* [Book review]. 1987, 25 December.
8. *TsDNI UR*. F. 17. Op. 1. D. 95. L. 16.
9. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii* [The State Archive of the Russian Federation]. (GARF). F. R-9650. Op. 1. D. 703. L. 78–79.
10. *Sbornik postanovleniy i polozheniy VOK* [Collected resolutions and provisions of ASB]. Moscow, 1989, iss. 2, pp. 103–104.

11. Shakhmagonov F. *Knigoizdanie: napravleniya perestroyki: sb. st.* [Book publishing: perestroika directions: collected papers]. Moscow: Kniga, 1988, pp. 65–81.
12. *TsDNI UR*. F. 17. Op. 1. D. 96. L. 6.
13. *Knizhnoe obozrenie* [Book review]. 1987, 11 December.
14. *TsDNI UR*. F. 17. Op. 1. D. 92. L. 8.
15. *TsDNI UR*. F. 17. Op. 1. D. 88. L. 8–9.
16. *TsDNI UR*. F. 17. Op. 1. D. 120. L. 1.

Бородулина Светлана Федоровна

кандидат исторических наук, доцент,
кафедра издательского дела
и книговедения, Удмуртский
государственный университет
(Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1,
корп. 4)

E-mail: luanasvet@yandex.ru

Borodulina Svetlana Fedorovna

Candidate of historical sciences, associate
professor, sub-department of publishing
and bibliology, Udmurt State University
(building 4, 1 Universitetskaya street,
Izhevsk, Russia)

УДК 94(47)+655(470.51)+(045)

Бородулина, С. Ф.

**Деятельность общества любителей книги в условиях перестройки
(на материалах Удмуртии) / С. Ф. Бородулина // Известия высших учебных
заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). –
С. 17–24.**

А. В. Комплеев

**ДИСКУССИЯ О ПРИЧИНАХ «ДЮНКЕРКСКОГО ЧУДА»
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ 1950–1970-х гг.¹****Аннотация.**

Актуальность и цели. В историографии Второй мировой войны важное место занимает проблема англо-германского военного противостояния в 1940–1941 гг. В этот период Германия пыталась военными и дипломатическими методами вывести Англию из войны, при этом начала планирование и подготовку агрессии против СССР. Причины такого поворота вектора военной экспансии Германии продолжают вызывать дискуссии в исторической науке. Целью статьи является анализ дискуссии, развернувшейся в отечественной историографии 1950–1970-х гг., по проблеме определения причин приостановки германского наступления под Дюнкерком в мае 1940 г.

Материалы и методы. Статья основана на исследованиях отечественных историков по данной проблеме, опубликованных в 1950–1970-е гг. Статья написана на основе диалектического метода научного познания и применения принципов историзма и объективности. Принцип историзма позволил рассмотреть объект исследования в становлении и развитии, во взаимосвязи и взаимодействии с другими объектами и явлениями. Использование принципа объективности означает, что мы стремились проводить историческое исследование, не подчиняясь каким-либо конъюнктурным мотивам, избегая заданных оценочных суждений.

Результаты. В отечественной историографии сложились два подхода к определению причин «Дюнкерского чуда». Первый из них рассматривал в качестве главной причины появления «стоп-приказа» желание германского военно-политического руководства приберечь танковые соединения для завершающего этапа военной кампании во Франции. Второй подход выводил на первый план политические мотивы Гитлера. Историки этого направления считали, что он видел в эвакуации Британского экспедиционного корпуса возможность для скорейшего заключения мира с Англией.

Выводы. Анализ отечественной историографии Второй мировой войны позволяет сделать вывод, что в отечественной исторической науке наибольшую поддержку получил подход, объясняющий причины приостановки германского наступления под Дюнкерком прежде всего исходя из военных соображений проведения французской кампании.

Ключевые слова: Вторая мировая война, «Дюнкерское чудо», операция «Динамо», битва за Англию, операция «Морской лев».

А. В. Kompleev

**A DISCUSSION OF REASONS OF “THE MIRACLE
OF DUNKIRK” IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY 1950s–1970s****Abstract.**

Background. The problem of British-German military confrontation of 1940–1941 is an important aspect of World War II historiography. At that period Germany

¹ Статья подготовлена в рамках работы по гранту Президента РФ для поддержки молодых российских ученых МК-7255.2015.6 «Планирование и подготовка германского вторжения на Британские острова в 1940–1941 гг. (операция «Морской лев»)».

tried to expel England from the war militarily and diplomatically, on the one hand, and started preparations for the military aggression against USSR, on the other. The reasons of such a radical swing of German expansion are still very controversial in historiography. The aim of the article is to analyze the discussion of 1950s–1970s in Russian historiography that was devoted to understanding of reasons for bringing the offensive to a halt at Dunkirk in May, 1940.

Materials and methods. The article is based on the Russian historians' works on the problem published in 1950s–1970s. It is written with the help of the dialectical approach to scientific cognition and the historicism and objectiveness principles. The historicism principle helps us to analyze the study subject in its genesis and in co-operation with other objects and events. The objectiveness principle application means that we've carried out the research trying to avoid any given value judgments and not working under any particular political conditions.

Results. There are two approaches to understanding of the reasons of "the Miracle of Dunkirk" in Russian historiography. According to the first, the main reason for giving "the stop order" is the desire of German military-political leaders to reserve tank forces for the final stage of military campaign against France. According to the second approach, Hitler's political motives prevailed. Historians taking this view thought that he considered the evacuation of the British Expeditionary Force as an opportunity for an early peace conclusion with Britain.

Conclusions. The analysis of World War II historiography let us conclude that in Russian historiography the largely supported approach is that describing the reasons of bringing the offensive to a halt at Dunkirk by the necessity of French campaign.

Key words: World War II, "Miracle of Dunkirk", Operation Dynamo, Battle of Britain, Operation Sea Lion.

В конце мая – начале июня 1940 г. на северо-западном побережье Франции развернулись события, которые в историографии Второй мировой войны часто называют «Дюнкерским чудом» [1]. К 20 мая 1940 г. наступающим частям вермахта удалось достичь пролива Ла-Манш и тем самым отрезать на прибрежном плацдарме большую группировку англо-французских войск. Через порт Дюнкерк английскому флоту в период с 26 мая по 4 июня 1940 г. удалось эвакуировать из «котла» 340 тыс. английских и французских военных (операция «Динамо»). Спасение британского экспедиционного корпуса серьезно укрепило оборону Британских островов в период битвы за Англию и вынудило германское военно-политическое руководство учитывать наличие крупной английской сухопутной группировки при планировании вторжения на Британские острова летом – осенью 1940 г. (операция «Морской лев»). Большинство историков сходятся на том, что своим спасением союзники обязаны прежде всего приказу германского командования от 24 мая 1940 г. (так называемый «стоп-приказ»), на три дня приостановившему наступление немецких танковых войск, находившихся на расстоянии 20 км от Дюнкерка. Вопрос об определении инициатора этого приказа и причин его появления является одной из наиболее дискуссионных проблем истории Второй мировой войны [1–4; 5, с. 84–85; 6, с. 29–31; 7, р. 43–44].

Отечественные историки обратились к исследованию данной темы в контексте изучения вопроса о том, какое место занимал Советский Союз в завоевательных планах нацистов. Стремление Гитлера завершить войну с Англией без ее полного военного разгрома служило одним из аргументов, подтверждающих тезис советских историков о Советском Союзе как враге

№ 1 для нацистской Германии. В свою очередь этот тезис, наряду с вкладом СССР в разгром вооруженных сил Германии и ее союзников, послужил обоснованием концепции о решающем вкладе нашей страны в победу стран антигитлеровской коалиции во Второй мировой войне.

Отечественные исследователи обращаются к изучению данной проблемы уже в первые послевоенные годы. Так, дюнкерские события приводились советскими авторами Б. Яковлевым, Л. Еремеевым [8, с. 74] и Н. И. Соминым [9, с. 21] в качестве одного из показателей готовности Гитлера пойти на мирное соглашение с Англией в середине 1940 г.

Н. И. Сомин считал, что «стоп-приказ» исходил от Гитлера и должен был способствовать англо-германскими мирным переговорам, которые должны были последовать после завершения французской кампании. «Гитлер мог полностью уничтожить или захватить в плен английскую армию в районе Дюнкерка, но не сделал этого, так как хотел договориться с английскими империалистами о войне против СССР», – отмечал Сомин [9, с. 21]. В качестве главного аргумента в пользу этой версии историк приводил рассказ немецкого генерала Г. Рундштедта (в мае 1940 г. командующего группой армий «А», наступавшей к Ла-Маншу через Арденны), содержащийся в книге Б. Лиддел Гарта «По ту сторону холма. Говорят немецкие генералы» [10; 11, с. 161].

Во второй половине 1950-х – 1960-е гг. в СССР в русле общего оживления процесса изучения истории Второй мировой войны развернулась и серьезная научная дискуссия вокруг вопроса о «Дюнкерском чуде». При чем узловой проблемой признавалось определение мотивов, побудивших германское военно-политическое руководство отдать так называемый «стоп-приказ» [2, с. 79, 83].

В этот период в советской историографии сложилось два подхода к осмыслению данной проблемы. Сторонники первого из них считали, что под Дюнкерком Гитлер преднамеренно позволил Британскому экспедиционному корпусу эвакуироваться, чтобы улучшить тем самым шансы Германии на заключение мира с Англией [12, с. 63; 13, с. 105; 14, с. 326–328; 15, с. 85; 16, с. 223; 17, с. 161–163]. В этих работах развивались идеи, сформулированные в отечественной историографии еще в начале 1950-х гг.

Данная концепция в наиболее развернутом виде была представлена в монографиях Д. М. Проэктора [18, с. 337–351; 19, с. 99–102], который считал, что «проблема Дюнкерка» может быть решена лишь в том случае, если ее рассматривать в «неразрывной связи с крупными военно-политическими и стратегическими решениями, которые складывались у германского руководства в двадцатых числах мая 1940 г...» [18, с. 344]. По мнению Д. М. Проэктора, именно в этот период времени у германского военно-политического руководства возникли основы решения о следующих практических задачах своей стратегии ведения войны – нанесении следующего удара против СССР и заключении мира с Англией. Поэтому он считал, что вопрос о причинах «стоп-приказа» должен решаться в контексте данных более крупных событий и замыслов военно-политического характера. «“Чудо под Дюнкерком” возникло как первый шаг к осуществлению зародившегося теперь нового плана Гитлера: заключить мир с Англией и при ее поддержке напасть на Советский Союз. “Дюнкерк”, попытки Гитлера заключить мир с Англией, план “Зеелеве” (план вторжения в Англию) и, наконец, план “Барбаросса” (план агрессии

против СССР) – единая линия политических и военных маневров и решений» [18, с. 347, 349; 19, с. 100]. Таким образом, Д. М. Проэктор делал вывод, что приостановка наступления немецких войск под Дюнкерком была вызвана главным образом политическими соображениями и была одним из эпизодов стратегии принуждения Англии к капитуляции без ее полного разгрома.

Отличное от данного мнение по вопросу о причинах появления «стоп-приказа» было изложено в работах В. И. Дашичева [1] и А. М. Некрича [20, с. 139; 21, с. 245–256]. Сторонники этого подхода в качестве основной причины «чуда под Дюнкерком» называют просчеты германского руководства, носившие исключительно военный характер.

На основе изучения оперативных документов германской группы армий «А», дневников генерала Ф. Гальдера и А. Йодля историк В. И. Дашичев указывал, что после прорыва немецких танков к Ла-Маншу в среде высшего германского генералитета не было единого мнения о том, какими средствами следует уничтожить отрезанные под Дюнкерком англо-французские войска. С одной стороны, командующий сухопутными войсками генерал В. Браухич и начальник генерального штаба сухопутных войск Ф. Гальдер выступали за наступление на Дюнкерк с юго-запада силами танковой группы генерала Э. Клейста. Другой план был предложен командующим группы армий «А» генералом Г. Рундштедом, в подчинении которого и находилась танковая группа Клейста, и поддержан руководством Верховного командования вермахта (ОКВ) (генералами В. Кейтелем и А. Йодлем)¹. Согласно ему разгром англо-французских войск должны были довершить пехотные части группы армий «Б», наступавшие на Дюнкерк с востока, и германские Военно-воздушные силы. Танковые части группы армий «А» на завершающем этапе операции использовать не планировалось. Решающую роль в споре генералов сыграл Гитлер, вставший на сторону Рундштеда и ОКВ [1, с. 51–53].

Важным фактором, побудившим Гитлера отказаться от использования танковых войск на завершающем этапе Дюнкеркской операции, В. И. Дашичев считал недооценку численности отрезанной англо-французской группировки (ее определяли в 100 тыс. человек, что было в четыре раза меньше ее реальных размеров) и переоценку мощи французских войск к югу от Соммы. В итоге германское командование рассчитывало, что люфтваффе и наступавшие с востока пехотные части группы армий «Б» легко справятся с прижатой к берегу группировкой противника, а танковые части группы армий «А» получат отдых перед вторым этапом французской кампании и послужат резервом для отражения возможного французского контрнаступления с рубежа Соммы [1, с. 57–58].

Спорной В. И. Дашичев считал точку зрения, что Гитлер стремился избежать уничтожения английской экспедиционной армии, имея в виду пред-

¹ Анализ германских военных документов опроверг утверждения генерала Г. Рундштеда о том, что он был противником «стоп-приказа», а инициатива в его отдаче исходила лично от Гитлера. Как уже отмечалось, впервые данная оценка тех событий была изложена английским историком Б. Лиддел Гартом на основе послевоенных бесед с самим Г. Рундштедом. Публикация в 1953 г. журнала боевых действий группы армий «А» поставила слова Рундштеда под сомнение [22, с. 595]. В последующих работах Лиддел Гарт изменил свою оценку причин отдачи «стоп-приказа», указав, что они носили исключительно военный характер, а инициатором отдачи приказа был Рундштед [23, с. 84, 88–89; 24, с. 274].

стоящие мирные переговоры. «Нелогично было бы предполагать, – писал В. И. Дашичев, – что какой-нибудь полководец стал бы щадить армию противника, которому он хотел бы навязать выгодные для себя условия перемирия. Этого тем более нельзя было ожидать от Гитлера» [1, с. 57]. При этом он ссылался на воспоминания генерала Энгеля, занимавшего должность адъютанта Гитлера от сухопутных войск. По свидетельству Энгеля Гитлер неоднократно говорил о необходимости уничтожения английских воинских соединений, чтобы «сделать Англию более уступчивой в вопросе заключения мира» [1, с. 57]. Таким образом, В. И. Дашичев главной причиной успешной эвакуации англичан из дюнкеркского «котла» видел оперативные просчеты германского командования, вызванные исключительно военными мотивами.

Своеобразный промежуточный итог дискуссии отечественных исследователей о событиях под Дюнкерком был подведен в журнале «Новая и новейшая история». В 1969–1970 гг. в нем были опубликованы статьи Д. М. Проэктора и В. И. Дашичева, носившие ярко выраженный полемический характер [25, 26]. В этих работах исследователи значительно расширили аргументацию своих подходов к данной проблеме, в том числе за счет привлечения недавно опубликованных документов германского военного командования. При этом основные выводы, к которым пришли историки уже в начале 1960-х гг., в целом остались прежними: для Д. М. Проэктора было характерно связывать «стоп-приказ» с проблемой политического вывода Англии из войны; для В. И. Дашичева – с исключительно военной задачей сохранения сил для последующего окончательного разгрома Франции.

В 1970-е гг. в отечественной историографии Второй мировой войны продолжали существовать два подхода к проблеме «дюнкерского чуда». При этом следует отметить, что в этот период доминирующей становится точка зрения, согласно которой приостановка германских танковых войск под Дюнкерком в мае 1940 г. имела в первую очередь военные, а не политические мотивы. Эта ситуация, по нашему мнению, стала следствием дискуссии, развернувшейся в отечественной исторической науке по проблеме «дюнкерского чуда» в 1960-х гг. Выводы сторонников военных мотивов появления «стоп-приказа» были признаны более аргументированными, чем выводы защитников политических мотивов данного решения.

Об этом в частности говорит то, что авторы 12-томной «Истории второй мировой войны» – крупнейшего обобщающего исследования, созданного на данном историографическом этапе, – не считали, что в мае 1940 г. Гитлер хотел беспрепятственно отпустить английскую экспедиционную армию из Дюнкеркского котла. Авторы «Истории второй мировой войны» рассматривали появление «стоп-приказа» в контексте военно-политических целей Германии во французской кампании. «Для гитлеровского руководства в то время главной была задача разгромить Францию, вывести ее из войны. С решением этой задачи оно связывало возможность завоевания господства в Западной Европе и создания прочного тыла для развязывания агрессии против Советского Союза» [27, с. 103]. Таким образом, приказ об остановке германских танковых дивизий под Дюнкерком был нацелен на сохранение их боевой мощи для максимально быстрого окончательного разгрома Франции в ходе нового стратегического наступления с рубежа реки Соммы [27, с. 99–104].

Еще одним показателем укрепления влияния в отечественной историографии концепции военных причин появления «стоп-приказа» стало то, что

ряд исследователей, ранее выступавших за политические мотивы, в данный период времени пересмотрели свою позицию. В частности, в числе этих авторов можно назвать Л. А. Безыменского [28, с. 190–194].

Среди исследований по Дюнкеркской операции, появившихся в 1970-е гг., следует отметить работу В. И. Дашичева «Банкротство стратегии германского фашизма» [22, с. 580–611]. В ней автор обобщил свою точку зрения по данной проблеме и впервые в отечественной историографии опубликовал наиболее важные оперативные документы вермахта, относящиеся к этой операции. Однако в этом исследовании В. И. Дашичев в основном повторял аргументацию и выводы, сформулированные им ранее в работах 1960-х гг.

Тем не менее следует отметить, что в 1970–1980-е гг. в советской историографии продолжали появляться работы, в которых отстаивались политические причины появления «стоп-приказа». В частности, этой точки зрения продолжал придерживаться Д. М. Проэктор [29, с. 244–249]. На современном этапе в отечественной историографии наблюдается значительное падение интереса к данной теме. В постсоветской историографии не появилось новых серьезных исследовательских работ о Дюнкеркской операции. При анализе этих событий российские историки в целом повторяли выводы, доминировавшие в советской историографии в 1950–1970-е гг. [30, с. 78; 31, с. 108–109; 32, с. 85].

Список литературы

1. **Дашичев, В. И.** Почему немецкие танки остановились перед Дюнкерком / В. И. Дашичев // Военно-исторический журнал. – 1962. – № 6. – С. 45–59.
2. **Видуэцкий, П.** «Дюнкерское чудо» в освещении буржуазных историков / П. Видуэцкий // Военно-исторический журнал. – 1963. – № 9. – С. 78–85.
3. **Дивайн, Д.** Девять дней Дюнкерка / Д. Дивайн. – М. : Воениздат, 1965. – 240 с.
4. **Грёлер, О.** Некоторые соображения по поводу Дюнкерка / О. Грёлер // Новая и новейшая история. – 1971. – № 5. – С. 112–118.
5. **Фуллер, Д.** Вторая мировая война 1939–1945. Стратегический и тактический обзор / Д. Фуллер. – Смоленск : Русич, 2004. – 544 с.
6. **Kieser, E.** Unternehmen «Seelöwe»: Die geplante Invasion in England 1940 / E. Kieser. – Esslingen-München : Bechtle, 2000. – 336 s.
7. **Marix Evans, M.** Invasion! Operation Sealion, 1940 / M. Marix Evans. – Harlow : Pearson education Limited, 2004. – 277 p.
8. **Яковлев, Б.** Почему не состоялось вторжение германской армии в Великобританию / Б. Яковлев, Л. Еремеев // Военная мысль. – 1950. – № 3. – С. 69–83.
9. **Сомин, Н. И.** Вторая мировая война (1939–1945 гг.) / Н. И. Сомин. – М. : ВПШ при ЦК КПСС, 1954. – 72 с.
10. **Liddell Hart, B.** The Other Side of the Hill. Germany's Generals, Their Rise and Fall, with Their Own Account of Military Events, 1939–45 / B. Liddell Hart. – London : Cassell and Co, 1951. – 487 p.
11. **Лиддел Гарт, Б.** Битвы Третьего рейха. Воспоминания высших чинов генералитета нацистской Германии / Б. Лиддел Гарт. – М. : Центрполиграф, 2004. – 367 с.
12. **Деборин, Г. А.** Вторая мировая война. Военно-политический очерк / Г. А. Деборин. – М. : Воениздат, 1958. – 431 с.
13. **Секистов, В. А.** «Странная война» в Западной Европе и в бассейне Средиземного моря (1939–1943 гг.) / В. А. Секистов. – М. : Воениздат, 1958. – 419 с.
14. **Трухановский, В. Г.** Новейшая история Англии / В. Г. Трухановский. – М. : Изд-во социально-экономической литературы, 1958. – 592 с.

15. Вторая мировая война, 1939–1945 гг. Военно-исторический очерк / под ред. С. П. Платонова, Н. Г. Павленко, И. В. Паротькина. – М. : Воениздат, 1958. – 932 с.
16. История Великой Отечественной войны Советского Союза 1941–1945 : в 6 т. / под ред. П. Н. Поспелова. – М. : Воениздат, 1960. – Т. 1. – 533 с.
17. **Безыменский, Л. А.** Германские генералы – с Гитлером и без него / Л. А. Безыменский. – М. : Мысль, 1964. – 533 с.
18. **Прозектор, Д. М.** Война в Европе. 1939–1941 / Д. М. Проэктор. – М. : Воениздат, 1963. – 437 с.
19. **Прозектор, Д. М.** Агрессия и катастрофа. Высшее военное руководство фашистской Германии во Второй мировой войне 1939–1945 / Д. М. Проэктор. – М. : Наука, 1968. – 638 с.
20. **Некрич, А. М.** Война, которую назвали «странной» / А. М. Некрич. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 160 с.
21. **Некрич, А. М.** Внешняя политика Англии в годы Второй мировой войны (1939–1941) / А. М. Некрич. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 532 с.
22. **Дашичев, В. И.** Банкротство стратегии германского фашизма: Исторические очерки. Документы и материалы : в 2 т. / В. И. Дашичев. – М. : Наука, 1973. – Т. 1. Подготовка и развертывание нацистской агрессии в Европе 1933–1941. – 766 с.
23. **Лиддел Гарт, Б.** Вторая мировая война. Очерк / Б. Лиддел Гарт. – М. : Воениздат, 1976. – 679 с.
24. **Лиддел Гарт, Б.** Стратегия не прямых действий / Б. Лиддел Гарт. – М. : АСТ ; СПб. : Terra Fantastica, 1999. – 656 с.
25. **Прозектор, Д. М.** Что же произошло под Дюнкерком в 1940 году? / Д. М. Проэктор // Новая и новейшая история. – 1969. – № 5. – С. 94–108.
26. **Дашичев, В. И.** Что говорят документальные источники о событиях под Дюнкерком / В. И. Дашичев // Новая и новейшая история. – 1970. – № 1. – С. 126–146.
27. История Второй мировой войны 1939–1945 : в 12 т. / под ред. А. А. Гречко. – М. : Воениздат, 1974. – Т. 3. – 502 с.
28. **Безыменский, Л. А.** Разгаданные загадки Третьего рейха. 1933–1945 / Л. А. Безыменский. – М. : АПН, 1980. – 280 с.
29. **Прозектор, Д. М.** Фашизм: путь агрессии и гибели / Д. М. Проэктор. – М. : Наука, 1985. – 543 с.
30. Мировые войны XX века : в 4 кн. / отв. ред. Е. Н. Кульков. – М. : Наука, 2002. – Кн. 3. Вторая мировая война: Исторический очерк. – 597 с.
31. **Пленков, О. Ю.** Третий Рейх. Война: до критической черты / О. Ю. Пленков. – СПб. : Нева, 2005. – 384 с.
32. **Смирнов, В. П.** Краткая история Второй мировой войны / В. П. Смирнов. – М. : Весь Мир, 2005. – 352 с.

References

1. Dashichev V. I. *Voenno-istoricheskii zhurnal* [Military-historical journal]. 1962, no. 6, pp. 45–59.
2. Viduetskiy P. *Voenno-istoricheskii zhurnal* [Military-historical journal]. 1963, no. 9, pp. 78–85.
3. Divayn D. *Devyat' dney Dyunkerk* [Nine days of Dunkirk]. Moscow: Voensizdat, 1965, 240 p.
4. Greler O. *Novaya i noveyshaya istoriya* [Modern and contemporary history]. 1971, no. 5, pp. 112–118.
5. Fuller D. *Vtoraya mirovaya vojna 1939–1945. Strategicheskii i takticheskii obzor* [WWII 1939–1945. Strategic and tactical review]. Smolensk: Rusich, 2004, 544 p.
6. Kieser E. *Unternehmen «Seelöwe»: Die geplante Invasion in England 1940* [Operation Sealion: planned invasion of England, 1940]. Esslingen-München: Bechtle, 2000, 336 p.

7. Marix Evans M. *Invasion! Operation Sealion, 1940*. Harlow: Pearson education Limited, 2004, 277 p.
8. Yakovlev B., Ereemeev L. *Voennaya mysl'* [Military thought]. 1950, no. 3, pp. 69–83.
9. Somin N. I. *Vtoraya mirovaya voyna (1939–1945 gg.)* [WWII (1939–1945)]. Moscow: VPSH pri TsK KPSS, 1954, 72 p.
10. Liddell Hart B. *The Other Side of the Hill. Germany's Generals, Their Rise and Fall, with Their Own Account of Military Events, 1939–45*. London: Cassell and Co, 1951, 487 p.
11. Liddel Gart B. *Bitvy Tret'ego reykh. Vospominaniya vysshikh chinov generaliteta natsistskoy Germanii* [Battles of the Third Reich. Recollection of high ranks of the generals of Nazi Germany]. Moscow: Tsentrpoligraf, 2004, 367 p.
12. Deborin G. A. *Vtoraya mirovaya voyna. Voennno-politicheskiy ocherk* [WWII. A military-historical essay]. Moscow: Voenizdat, 1958, 431 p.
13. Sekistov V. A. «*Strannaya voyna*» v *Zapadnoy Evrope i v bassejne Sredizemnogo morya (1939–1943 gg.)* [“Strange war” in Western Europe and the Mideterranean]. Moscow: Voenizdat, 1958, 419 p.
14. Trukhanovskiy V. G. *Noveyshaya istoriya Anglii* [Contemporary history of England]. Moscow: Izd-vo sotsial'no-ekonomicheskoy literatury, 1958, 592 p.
15. *Vtoraya mirovaya voyna, 1939–1945 gg. Voennno-istoricheskiy ocherk* [WWII. A military-historical essay]. Eds. by S. P. Platonov, N. G. Pavlenko, I. V. Parot'kin. Moscow: Voenizdat, 1958, 932 p.
16. *Istoriya Velikoy Otechestvennoy voyny Sovetskogo Soyuza 1941–1945: v 6 t.* [History of the Great Patriotic War of the Soviet Union 1941–1945: in 6 volumes]. Ed. by P. N. Pospelov. Moscow: Voenizdat, 1960, vol. 1, 533 p.
17. Bezymenskiy L. A. *Germanskije generaly – s Gitlerom i bez nego* [German generals – with and without Hitler]. Moscow: Mysl', 1964, 533 p.
18. Proektor D. M. *Voyna v Evrope. 1939–1941* [War in Europe. 1939–1941]. Moscow: Voenizdat, 1963, 437 p.
19. Proektor D. M. *Agressiya i katastrofa. Vysshee voennoe rukovodstvo fashistskoy Germanii vo Vtoroy mirovoy voyne 1939–1945* [Aggression and catastrophe. High military leadership of Facist Germany during WWII 1939–1945]. Moscow: Nauka, 1968, 638 p.
20. Nekrich A. M. *Voyna, kotoruyu nazvali «strannoy»* [The war called a “strange” one]. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1961, 160 p.
21. Nekrich A. M. *Vneshnyaya politika Anglii v gody Vtoroy mirovoy voyny (1939–1941)* [The foreign policy of England during WWII (1939–1941)]. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1963, 532 p.
22. Dashichev V. I. *Bankrotstvo strategii germanskogo fashizma: Istoricheskie ocherki. Dokumenty i materialy: v 2 t.* [Bankruptcy of German facism's strategies: Historical essays. Documents and materials: in 2 volumes]. Moscow: Nauka, 1973, vol. 1, Podgotovka i razvertyvanie natsistskoy agressii v Evrope 1933–1941, 766 p.
23. Liddel Gart B. *Vtoraya mirovaya voyna. Ocherk* [WWII. An essay]. Moscow: Voenizdat, 1976, 679 p.
24. Liddel Gart B. *Strategiya nepriamykh deystviy* [A strategy of unpleasant actions]. Moscow: AST; Saint-Petersburg: Terra Fantastica, 1999, 656 p.
25. Proektor D. M. *Novaya i noveyshaya istoriya* [Modern and contemporary history]. 1969, no. 5, pp. 94–108.
26. Dashichev V. I. *Novaya i noveyshaya istoriya* [Modern and contemporary history]. 1970, no. 1, pp. 126–146.
27. *Istoriya Vtoroy mirovoy voyny 1939–1945: v 12 t.* [History of WWII 1939–1945: in 12 volumes]. Ed. by A. A. Grechko. Moscow: Voenizdat, 1974, vol. 3, 502 p.
28. Bezymenskiy L. A. *Razgadannye zagadki Tret'ego reykh. 1933–1945* [Solved riddles of the Third Reich]. Moscow: APN, 1980, 280 p.
29. Proektor D. M. *Fashizm: put' agressii i gibeli* [Facism: way of aggression and death]. Moscow: Nauka, 1985, 543 p.

30. *Mirovye voyny KhKh veka: v 4 kn.* [World wars of the 20th century: in 4 books] Ed. by E. N. Kul'kov. Moscow: Nauka, 2002, bk. 3, *Vtoraya mirovaya voyna: Istoricheskiy ocherk*, 597 p.
31. Plenkov O. Yu. *Tretiy Reykh. Voyna: do kriticheskoy cherty* [The Third Reich. War: to the critical boundary]. Saint-Petersburg: Neva, 2005, 384 p.
32. Smirnov V. P. *Kratkaya istoriya Vtoroy mirovoy voyny* [Brief history of WWII]. Moscow: Ves' Mir, 2005, 352 p.

Комплев Антон Вячеславович

кандидат исторических наук, доцент,
кафедра всеобщей истории,
историографии и археологии,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: an_kompleev@mail.ru

Kompleev Anton Vyacheslavovich

Candidate of historical sciences, associate
professor, sub-department of general
history, historiography and archaeology,
Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 94 (100) "1939/45"

Комплев, А. В.

Дискуссия о причинах «Дюнкерского чуда» в отечественной историографии 1950–1970-х гг. / А. В. Комплев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 25–33.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ДВИЖЕНИЕ МОРДОВСКОГО НАРОДА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА С ВЛАСТЬЮ (НАЧАЛО 1990-х – 2010-е гг.)¹

Аннотация.

Актуальность и цели. Постсоветский период характеризуется ростом национального самосознания народов, возникновением этнокультурных движений и их влиянием на общественно-политические и социально-экономические процессы в субъектах Российской Федерации. В связи с этим актуальным является изучение различных форм и методов взаимодействия в российских регионах между этнокультурными движениями и властными структурами, способствующих в конечном итоге формированию российской идентичности. Цель работы – проанализировать особенности процесса формирования партнерских отношений между этнокультурным движением (мокшанского и эрзянского) мордовского народа и властями Мордовии в начале 1990-х – 2010-е гг.

Материалы и методы. Реализация исследовательских задач была достигнута на основе документов этнокультурного движения мордовского народа, материалов периодической печати и научных исследований. Основным методом исследования, которое легло в основу данной статьи, стал сравнительно-исторический, позволяющий обобщить сложные и зачастую внутренне противоречивые процессы, происходящие в этнокультурном движении мордовского народа, его взаимодействие с властями в начале 1990-х – 2010-е гг.

Результаты. Рассмотрены основные этапы эволюции этнокультурного мордовского (мокшанского и эрзянского) движения, его пути от противостояния к поиску различных форм взаимодействия и налаживания социального партнерства с региональными властями, к осознанию роли в формирующейся российской идентичности. Это способствовало сохранению этнополитической стабильности Мордовии, ее достаточно эффективному социально-экономическому и политическому развитию, укреплению культурных связей с мордовской диаспорой, росту авторитета среди других субъектов Российской Федерации.

Выводы. В Республике Мордовия накоплен опыт формирования успешного взаимодействия и социального партнерства между этнокультурным движением мордовского (мокшанского и эрзянского) народа и структурами государственной власти. Это способствовало сохранению этнополитической стабильности Мордовии, ее эффективному социально-экономическому и политическому развитию, укреплению культурных связей с мордовской диаспорой, росту авторитета среди других регионов России.

Ключевые слова: Республика Мордовия, постсоветский период, власть, мордовский народ, этнокультурное движение, социальное партнерство.

T. D. Nadkin, A. V. Fomin

ETHNICAL AND CULTURAL MOVEMENT OF MORDVINIAN NATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL PARTNERSHIP WITH AUTHORITIES (EARLY 1990s–2010s)

Abstract.

Background. The Post-Soviet period is characterized by the growth of national consciousness, emergence of ethnical and cultural movements and their impact on

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-31-14003/15 «Региональные аспекты формирования российской нации».

social, political and economic processes in the Russian Federation. In this regard, it is relevant to study various forms and methods of cooperation between Russian ethnical and cultural movements and the authorities in regions that contribute to ultimate formation of the Russian identity. The purpose of this paper is to analyze characteristics of formation of partnerships between the Mordvinian ethnical and cultural movement (Moksha and Erzya) and the authorities of Mordovia in the early 1990s–2010s.

Materials and methods. The research tasks were implemented on the basis of the analysis of documents of the ethnical and cultural movement of the Mordvinian nation, materials, periodicals and researches. The basic method of investigation, which formed the basis of this article, was the comparative historical method. It allowed to summarize a complex of often internally contradictory processes taking place in the ethnical and cultural movement of the Mordvinian nation, its interaction with the authorities at the beginning of the 1990s–2010s.

Results. The authors considered the main stages of evolution of the ethnical and cultural Mordvinian (Moksha and Erzya) movement, the way of this movement from confrontation to various forms of interaction and establishment of a social partnership with regional authorities, to recognition of the role of Russia in the emerging identity. This has contributed to preservation of the ethno-political stability of Mordovia, its quite effective social, economic and political development, strengthening of cultural ties with the Mordvinian diaspora, increased credibility among the other subjects of the Russian Federation.

Conclusions. The Republic of Mordovia has accumulated the experience of successful cooperation and formation of social partnerships between the ethnical and cultural movement of the Mordvinian (Moksha and Erzya) nation and the state power structures. This has contributed to preservation of the ethno-political stability of Mordovia, its effective social, economic and political development, strengthening of cultural ties with the Mordvinian diaspora, increase credibility among the other regions of Russia.

Key words: Republic of Mordovia, Post-Soviet period, government, people of Mordovia, ethnical and cultural movement, social partnership.

Конец 80-х – начало 90-х гг. XX в. характеризуется небывалым всплеском национального самосознания народов, населяющих Россию, усилением центробежных сил в стране на фоне крушения скрепляющих долгое время многонациональное государство идеологем, размыванием основ советской идентичности, резким ухудшением социально-экономической ситуации в Советском Союзе. В полной мере это относится к Мордовии (1934–1990 гг. – Мордовская АССР; 1990–1994 гг. – Мордовская ССР; с 1994 г. – Республика Мордовия), состав населения которой во многом отражает полиэтнический характер российского социума. Так, согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 г., этнический состав населения республики следующий: русские – 53,16 %; мордва (эрзя и мокша) – 39,91 %; татары – 5,20 %; украинцы, армяне, чуваша, белорусы, азербайджанцы, узбеки, цыгане, таджики и представители других национальностей – около 2 % [1].

При этом именно мордовский народ в силу объективных причин является титульной нацией, давшей имя этому субъекту Российской Федерации со столицей в г. Саранске. Однако более 55 % мордвы проживает в других регионах России (Пензенская, Ульяновская, Самарская, Нижегородская и Оренбургская области, Татарстан и Башкортостан, Москва и Московская область и др.).

Мордовская интеллигенция (преподаватели Мордовского госуниверситета им. Н. П. Огарева и Мордовского госпединститута им. М. Е. Евсевьева) стала в конце 1980-х гг. инициатором пробуждения национального самосознания народа, тем самым продолжив традиции созданного в 1917 г. под председательством М. Е. Евсевьева «Мордовского культурно-просветительского общества».

История мордовского этнокультурного движения в постсоветский период стала предметом изучения целого ряда научных трудов ведущих ученых Республики Мордовия, среди них В. К. Абрамов [2], О. В. Абрамова [3], Д. В. Доленко и В. А. Юрченков [4], А. В. Мартыненко [5], Т. И. Щербакова [6] и др. В них нашли отражение отдельные аспекты его становления, некоторые вопросы взаимодействия с властными структурами и с общественно-политическими движениями, вклад в его развитие представителей национальной интеллигенции республики и т.д.

В данной статье на основе анализа документов съездов мордовского (мокшанского и эрзянского) народа, материалов периодической печати и научных исследований акцентировано внимание на проблеме эволюции мордовского этнокультурного движения, его пути от противостояния к поиску различных форм взаимодействия и налаживания социального партнерства с региональными властями, к осознанию роли в формирующейся российской идентичности. В этом неоднозначном и длительном процессе условно можно выделить следующие периоды: с конца 1980-х до начала 2000-х гг. (от «Вайгель» и «Масторавы» [7] к I Всероссийскому съезду мордвы; II и III съезды мордовского народа); с начала 2000-х до 2014 г. (IV–VI съезды мордовского народа, празднование 1000-летия единения мордовского народа с народами Российского государства).

В период «перестройки» и первых постсоветских лет реакция лидеров (Д. Т. Надькин и др.) этнокультурного движения на обострившиеся проблемы мордовского этноса (ассимиляция и русификация, распространение «этнического нигилизма», миграция и пр.) была довольно жесткой. Съезд «Масторавы» (август 1990 г.), а затем I Всероссийский съезд мордвы (май 1992 г.) продемонстрировали всю решимость бороться с «нарастанием процессов ассимиляции эрзян и мокшан, языковой и культурной деградацией, историческим беспамятством и нигилизмом, отмеченных большей интенсивностью, чем аналогичные процессы у других крупных этносов России. Звучали требования переименования республики в Эрзянскую и Мокшанскую АССР; образования в местах компактного проживания эрзян и мокшан в других субъектах РСФСР автономных административно-территориальных единиц; установления прямых экономических и культурных связей республики с Финляндией и Венгрией; введения обучения на родных языках в дошкольных учреждениях и в начальной школе; открытия в Саранске Национального культурного центра и т.д. [2, с. 45–47].

В то же время обозначенные выше проблемы интересовали тогдашнее руководство Мордовии лишь с точки зрения упрочения своей политической власти в ходе борьбе с соперниками.

Так, в начале 1990-х гг. национальная интеллигенция фактически поддерживала демократическое движение в республике, наивно полагая, что, отрешив от власти обком КПСС во главе с А. И. Березиным, сможет добиться

большей реализации прав мордовского народа на этнокультурное развитие. Однако избранный в декабре 1991 г. Президентом В. Д. Гуслянников и его команда, очевидно исходя из исторически сложившейся ситуации, когда мордовский народ в рамках созданной еще в 1930 г. своей государственности оказался в меньшинстве, не считал нужным оказывать какие-то преференции титульной нации. Более того, «демократическая пресса» развернула кампанию по дискредитации достижений национальной мордовской культуры (музыкального и изобразительного искусства, драматургии и литературы и т.д.). В этих условиях сторонники этнокультурного возрождения перешли в оппозицию к «демократическому правительству», став на сторону его противников в Верховном Совете МССР [8, с. 427].

Ликвидация поста Президента МССР и отрешение от власти В. Д. Гуслянникова в апреле 1993 г., которого поддерживало руководство России, привело только к новому витку политического противостояния в Мордовии на фоне все ухудшающегося социально-экономического положения.

Таким образом, важнейшим итогом начала конца 80-х – начала 90-х гг. XX столетия стало возрождение этнокультурного движения мордовского народа, практически сразу принявшего всероссийский характер, заявившего о себе как об одном из влиятельных общественно-политических организаций тогдашней Мордовии. Проведенные форумы продемонстрировали «единство народа, его стремление к консолидации, к сохранению своей самобытности» [2, с. 12].

В период с середины и до конца 1990-х гг. происходило дальнейшее укрепление основ национальной идентичности мордовского народа на фоне поиска в президентство Б. Н. Ельцина новых подходов к внутренней и внешней политике России, формирования эффективной вертикали власти в самой Мордовии, объединения в республике вокруг идеи «Согласие. Порядок. Созидание» всех общественно-политических сил.

Проведение Второго (март 1995 г.) и особенно Третьего (октябрь 1999 г.) съездов показало, что руководство Движения за возрождение мордовского народа и руководство республики во главе с Н. И. Меркушкиным сделали важные шаги навстречу по пути решению накопившихся проблем, в том числе опираясь теперь и на поддержку Правительства России. В выступлениях на съездах, очевидно учитывая печальный опыт Чеченской Республики, особо подчеркивалось, что в деятельности движения, его выборных органах, содержании программных документов не было и нет «даже тени сепаратизма, национализма и местничества», мордовский народ никогда не проявлял «конфронтации ни с русскими, ни с татарами, ни с другими национальностями, проживающими как на территории Республики Мордовия, так и в других регионах России» [2, с. 103].

Начиная с III-го съезда в повестку дня традиционно стали включаться помимо отчета председателя исполкома Совета возрождения мордовского народа профессора М. В. Мосина выступления Главы Республики Мордовия (РМ) (1995–2012 гг. – Н. И. Меркушкин; с 2012 г. – В. Д. Волков) и обязательно министров образования, культуры, печати и информации РМ.

Первые результаты более тесного взаимодействия этнокультурного движения и региональной власти были очевидны: в принятой в 1995 г. Конституции Республики Мордовия [9] съезд мордовского народа получил право

законодательной инициативы в Государственном Собрании; в 1998 г. был создан Государственный комитет Республики Мордовия по национальной политике, принят Закон «О государственных языках Республики Мордовия», в соответствии с которым стали предприниматься конкретные меры по расширению использования мордовских языков в сфере образования (изучение мордовских языков на старшей ступени обучения, расширение сети школ с изучением мордовских языков) и т.д. [3, с. 6].

В начале XXI столетия заметно выросла интенсивность развития сотрудничества и социального партнерства этнокультурного движения мордовского (мокшанского и эрзянского) народа с государственными структурами РМ. Этот региональный процесс во многом был обусловлен новыми общероссийскими реалиями, о которых, например, историк Т. И. Щербакова так писала: «Политика усиления государства, проводимая Президентом РФ В. В. Путиным, изменила отношения между центром и республиками, проявлением чего стало, в частности, изменение политического курса федерального государства в отношении структур и деятельности финно-угорского сообщества» [6, с. 253]. Именно в этот период руководство РМ стало еще более внимательно относиться к нуждам национальной культуры и образования и, несмотря на трудности с финансированием, оказывать помощь и поддержку в деле выпуска газет, журналов, книг, радио- и телепередач на мокшанском и эрзянском языках, а также работе национального театра, филармонии, музея и т.д.

Положительные сдвиги в общественном сознании населения Мордовии в начале XXI столетия показало проведенное в Мордовии в рамках Российско-Финляндского проекта 2005–2008 гг. анкетирование в 2007 г., одной из целей которого было выявление отношения к политике государства в области национальных отношений. При этом больше половины респондентов (мордва и русские) ответили в целом положительно на вопрос «Довольны ли Вы национальной политикой в Вашей республике?» [3, с. 6–7].

В то же время (и это особенно подчеркивалось в выступлениях на IV и V съездах) так и не была решена проблема снижения общей численности мордовского народа в Российской Федерации (1989 г. – 1073 тыс. чел., в 2002 г. – 843 тыс. чел.) [10].

Именно в связи с этим программным лозунгом V съезда, определившим основные задачи и вызовы, стоящие перед этнокультурным движением мордвы в начале XXI столетия, стала «Консолидация мордовского народа в условиях глобализации (Навеки в единстве!)». Прежде всего речь шла об эффективной организации этнокультурного воспитания населения в условиях урбанизации, когда все больше представителей сельской мордвы, исконно бывших хранителями национальной культуры, переезжают в города. Основной акцент при этом делался на преподавание мордовских языков и мордовской культуры в городских школах РМ. Об этом, в частности, говорил в своем докладе на пленарном заседании съезда М. В. Мосин: «Из года в год молодые люди, да и не только молодые, покидают свои села и уезжают в города. Как известно, хранителем культуры и языков финно-угров в основном являются сельские поселения, поэтому при их исчезновении может быть утрачена и самобытная культура этноса. Чтобы не допустить этого, необходимо создать условия для развития национальных языков, культуры в новых условиях – городской среде» [11, с. 24].

В январе 2009 г. Президент РФ Д. А. Медведев подписал Указ «О праздновании 1000-летия единения мордовского народа с народами Российского государства» [12]. Этому предшествовала проведенная учеными РМ огромная кропотливая научная работа по обоснованию роли мордвы (а шире всех финно-угров Поволжья) в строительстве российской государственности. Так, например, В. А. Юрченков, один из ведущих историков Мордовии, в своем докладе на V съезде мордовского (мокшанского и эрзянского) народа (октябрь 2009 г.) сделал следующий вывод: «Мордовский этнос – одна из неразрывно существующих частей российского социума, о чем свидетельствует и ее история, и ее современность. Мордовский народ – один из государствообразующих народов России» [13, с. 82].

Последовавшая за этим подготовка к празднованию включала реализацию большого числа мероприятий, направленных на сохранение и развитие языка и культуры мордовского народа, на укрепление связей с мордовской диаспорой от Калининграда до Владивостока, на динамичное социально-экономическое развитие многонациональной РМ. Кульминацией стали масштабные торжества, проведенные 24–25 августа 2012 г., центром которых стала столица РМ – г. Саранск, в которых приняло участие высшее руководство страны во главе с Президентом РФ В. В. Путиным и многочисленные гости из российских регионов и из-за рубежа.

24 августа в Саранске под председательством Президента РФ В. В. Путина состоялось заседание Совета по межнациональным отношениям, на котором он подчеркнул символическое значение начала работы указанного Совета именно в Саранске во время торжеств: «Считаю, что это важное общероссийское событие, имея в виду, что страна наша изначально складывалась как многонациональное и многоконфессиональное государство». В ходе работы Совета было сказано о необходимости укрепления России как уникальной цивилизации, со своей региональной спецификой, этнокультурным и религиозным многообразием, которое В. В. Путин оценил как «наше великое конкурентное преимущество» [14, с. 6].

В результате в общественном сознании народов России был значительно укреплен образ мордвы как одного из государствообразующих народов, усилилась консолидация финно-угорского сообщества, дан новый импульс развитию культуры финно-угорских народов, обогащению международных культурных связей. Произошло некоторое увеличение численности мордвы по Всероссийской переписи населения в самой РМ: с 283 861 до 333 112 чел. (т.е. почти на 50 тыс.) [1].

23–25 октября 2014 г. в Саранске, а также в п. Атяшево одноименного района и с. Старая Теризморга Старошайговского района РМ прошли мероприятия, связанные с проведением VI съезда мордовского (мокшанского и эрзянского) народа под девизом «Мордовский народ – в формировании общероссийской гражданской идентичности». В работе съезда приняли участие 344 делегата более чем из 30 регионов России, 73 наблюдателя и около 80 гостей, в том числе зарубежных [15].

В торжественном открытии VI съезда, проходившем в Государственном музыкальном театре им. И. М. Яушева, принял участие Глава РМ В. Д. Волков. В своем выступлении он отметил, что съезд собрал в республике представителей мордовской диаспоры со всех концов нашей страны – от Калининградской области до Приморского края, от Сыктывкара до Крыма:

«Ваш энтузиазм, самоотверженное служение делу национального возрождения, ваш интерес к тому, чем живет наша республика, вызывает огромное уважение. Мы благодарны вам за вашу верность историческим истокам, нашим национальным традициям. В настоящее время тема Съезда актуальна и значима на фоне тех сложных процессов, которые происходят в стране и в мире. Органы власти и общественные институты страны уделяют пристальное внимание вопросам национального строительства, укрепления единства народов, достижения духовно-нравственной и социально-политической гармонии. Согласие – это залог экономических и социальных преобразований» [16].

На съезде были подведены итоги развития этнокультурного движения мордовского народа за последнюю четверть века, определены пути, с одной стороны, дальнейшей работы по повышению самосознания мордовского народа, сохранению и популяризации языков и культуры, а с другой – роли мордовского народа и этнокультурного движения в формировании общероссийской гражданской идентичности.

В ходе работы съезда произошли организационные изменения, в результате которых Межрегиональное общественное движение мордовского (мокшанского и эрзянского) народа (МОДМН) было преобразовано в Межрегиональную общественную организацию мордовского (мокшанского и эрзянского) народа под председательством декана филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева, исполнительного директора Поволжского центра финно-угорских народов Ю. А. Мишанина (до этого данную должность занимал профессор филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева М. В. Мосин).

Участники съезда выработали ряд рекомендаций и предложений по повышению статуса национальных СМИ до социально значимой литературы, активизации работы министерств РМ и этнокультурных общественных организаций в Интернете, созданию при Министерстве образования РМ структурного подразделения по вопросам этнокультурного образования, увеличению затрат на гастроли ансамблей из республики в регионы с компактным проживанием мордвы. Особое внимание было обращено на проблему обеспечения регионов России учителями мокшанских и эрзянских языков, организации на базе вузов Мордовии курсов по этнополитике для госслужащих и т.п. [17].

Таким образом, опыт РМ за почти четверть века постсоветского развития представляет собой пример (при всех его издержках) формирования успешного взаимодействия и социального партнерства между, с одной стороны, этнокультурным движением мордовского (мокшанского и эрзянского) народа и, с другой стороны, структурами государственной власти. Данное сотрудничество во многом способствовало сохранению этнополитической стабильности Мордовии, ее достаточно эффективному социально-экономическому и политическому развитию, укреплению культурных связей с мордовской диаспорой, росту авторитета среди других субъектов Российской Федерации.

Список литературы

1. Население Мордовии. – URL: ru.wikipedia.org/wiki/Мордовия
2. **Абрамов, В. К.** Мордовский народ от съезда к съезду / В. К. Абрамов. – Саранск, 2004. – 160 с.
3. **Абрамова, О. В.** Мордовские национальные общественные организации в современном этнополитическом и этнокультурном пространстве Республики Мордовия / О. В. Абрамова // Вестник Чувашского университета. – 2011. – № 2. – С. 3–7.

4. **Доленко, Д. В.** Правящий класс и властные структуры Мордовии: вехи истории и современное состояние / Д. В. Доленко, В. А. Юрченков // Мордовия в период реформ. – Саранск, 2013. – С. 58–83.
5. **Мартыненко, А. В.** Этнокультурные движения в Мордовии 1990-х – начала 2000-х гг.: потенциал, проблемы, перспективы развития / А. В. Мартыненко // Мордовский народ в составе Российской государственности: история и современность : сб. ст. – Саранск, 2011. – С. 174–178.
6. **Щербакова, Т. И.** Этнический фактор в финно-угорских республиках России в конце XX – начале XXI в.: проблемы и подходы / Т. И. Щербакова // Социально-демографические проблемы Поволжья в этническом измерении : материалы Всерос. науч. конф. (г. Саранск, 22–23 мая 2007 г.). – Саранск, 2007. – С. 249–253.
7. Резолюция Всесоюзного общества национального возрождения «Масторава» // Мордовский народ от съезда к съезду. – Саранск, 2004. – С. 45–47.
8. История Мордовии : в 3 т. Т. 3. От Гражданской войны к гражданскому обществу / под ред. Н. М. Арсентьева. – Саранск, 2010. – 512 с.
9. Конституция Республики Мордовия (принята 21 сентября 1995 г.) (с изменениями и дополнениями). – URL: http://constitution.garant.ru/region/cons_mordov/chapter/5/
10. Мордва. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
11. **Мосин, М. В.** Консолидация мордвы в условиях глобализации / М. В. Мосин // Консолидация мордвы в условиях глобализации : материалы V съезда мордовского (мокшанского и эрзянского) народа. – Саранск, 2010. – С. 24.
12. О праздновании 1000-летия единения мордовского народа с народами Российского государства : указ. – URL: <http://www.mordva1000.ru/>
13. **Юрченков, В. А.** Мордва в российском социуме: история и современность / В. А. Юрченков // Консолидация мордвы России в условиях глобализации : материалы V съезда мордовского (мокшанского и эрзянского) народа. – Саранск, 2010. – С. 82.
14. **Терешина, Т.** Россия – уникальная цивилизация! Президент России провел в Саранске первое заседание Совета по межнациональным отношениям / Т. Терешина // Известия Мордовии. – 2012. – 29 августа. – С. 6.
15. Мордовия собрала своих «сынов» и «дочерей» на съезд // Республика молодая. – 2014. – 29 октября. – С. 4.
16. В Саранске открылся VI съезд мордовского народа // Regnum. Информационное агентство. – URL: www.regnum.ru/news/polit/1859719.html
17. VI съезд мордовского народа // Известия Мордовии. – 2014. – 29 октября. – С. 7.

References

1. *Naselenie Mordovii* [Population of Mordovia]. Available at: ru.wikipedia.org/wiki/Mordoviya
2. Abramov V. K. *Mordovskiy narod ot s"ezda k s"ezdu* [Mordvinian nation from congress to congress]. Saransk, 2004, 160 p.
3. Abramova O. V. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* [Bulletin of Chuvashia University]. 2011, no. 2, pp. 3–7.
4. Dolenko D. V., Yurchenkov V. A. *Mordoviya v period reform* [Mordovia in the period of reforms]. Saransk, 2013, pp. 58–83.
5. Martynenko A. V. *Mordovskiy narod v sostave Rossiyskoy gosudarstvennosti: istoriya i sovremennost': sb. st.* [Mordvinian nation within the Russian statehood: history and modern times: collected papers]. Saransk, 2011, pp. 174–178.
6. Shcherbakova T. I. *Sotsial'no-demograficheskie problemy Povolzh'ya v etnicheskom izmerenii: materialy Vseros. nauch. konf. (g. Saransk, 22–23 maya 2007 g.)* [Sociodemographic problems of Volga region in ethnic terms: proceedings of the All-Russian scientific conference (Saransk, 22–23 May 2007)]. Saransk, 2007, pp. 249–253.
7. *Mordovskiy narod ot s"ezda k s"ezdu* [Mordvinian nation from congress to congress]. Saransk, 2004, pp. 45–47.

8. *Istoriya Mordovii: v 3 t. T. 3. Ot Grazhdanskoy voyny k grazhdanskomu obshchestvu* [History of Mordovia: in 3 volumes. Vol 3. From civil war to civil society]. Ed. by N. M. Arsent'eva. Saransk, 2010, 512 p.
9. *Konstitutsiya Respubliki Mordoviya (prinyata 21 sentyabrya 1995 g.) (s izmeneniyami i dopolneniyami)* [The constitution of the Republic of Mordovia (adopted on 21st September 1995) (supplemented and revised)]. Available at: http://constitution.garant.ru/region/cons_mordov/chapter/5/
10. *Mordva* [Mordvinians]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
11. Mosin M. V. *Konsolidatsiya mordvy v usloviyakh globalizatsii: materialy V s"ezda mordovskogo (mokshanskogo i erzyanskogo) naroda* [Consolidation of mordvinians in globalization: proceedings of V congress of mordvinian (Moksha and Erzya) nation]. Saransk, 2010, p. 24.
12. *O prazdnovanii 1000-letiya edineniya mordovskogo naroda s narodami Rossiyskogo gosudarstva: ukaz* [On celebration of 1000th anniversary of unity between mordvinian people and the Russian state: decree]. Available at: <http://www.mordva1000.ru/>
13. Yurchenkov V. A. *Konsolidatsiya mordvy Rossii v usloviyakh globalizatsii: materialy V s"ezda mordovskogo (mokshanskogo i erzyanskogo) naroda* [Consolidation of mordvinians in globalization: proceedings of V congress of mordvinian (Moksha and Erzya) nation]. Saransk, 2010, p. 82.
14. Tereshina T. *Izvestiya Mordovii* [Mordovia proceedings]. 2012, 29 August, p. 6.
15. *Respublika molodaya* [The young republic]. 2014, 29 October, p. 4.
16. Regnum. *Informatsionnoe agentstvo* [Information agency]. Available at: www.regnum.ru/news/polit/1859719.html
17. *Izvestiya Mordovii* [Mordovia proceedings]. 2014, 29 October, p. 7.

Надькин Тимофей Дмитриевич

доктор исторических наук, профессор,
кафедра отечественной истории
и этнологии, Мордовский
государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева
(Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а)

E-mail: rus_history@mordgpi.ru, general_history@mordgpi.ru

Nadkin Timofey Dmitrievich

Doctor of historical sciences, professor,
sub-department of Russian history and
ethnology, Mordovia State Pedagogical
Institute named after M. E. Evseyev
(11a Studencheskaya street, Saransk,
Russia)

Фомин Андрей Викторович

соискатель, кафедра отечественной
истории и этнологии, Мордовский
государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева
(Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а)

E-mail: rus_history@mordgpi.ru, general_history@mordgpi.ru

Fomin Andrey Victorovich

Applicant, sub-department of Russian
history and ethnology, Mordovia State
Pedagogical Institute named after
M. E. Evseyev
(11a Studencheskaya street, Saransk,
Russia)

УДК 94(470.345)"19/20"(045)

Надькин, Т. Д.

Этнокультурное движение мордовского народа в контексте социального партнерства с властью (начало 1990-х – 2010-е гг.) / Т. Д. Надькин, А. В. Фомин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 34–42.

ГОСУДАРСТВЕННО-КОНФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СССР: ПОВОРОТ КУРСА В 1985–1988 гг.¹

Аннотация.

Актуальность и цели. В современной России происходит рост социальной активности религиозных объединений и верующих. Очевидна необходимость совершенствования концепции отношений государства с различными конфессиями для обеспечения стабильности современной религиозной ситуации. Цель работы – проанализировать факторы влияния на государственно-конфессиональную политику в 1985–1988 гг., выявить внутренние и внешние причины ее поворота, изучить роль партийных и государственных органов в определении курса данной политики.

Материалы и методы. Реализация исследовательских задач была достигнута на основе использования документов из фондов Российского государственного архива новейшей истории, Государственного архива Российской Федерации, в частности фондов специального хранения, к которым доступ исследователей ограничен. Особое место занимают документы ЦК КПСС и Совета по делам религий при Совете Министров СССР. Методологическую основу исследования составляет принцип историзма, позволяющий проанализировать динамику взаимоотношений советского государства и религиозных обществ в указанный период. В работе были также использованы как общенаучные, так и специально-исторические методы. Структурно-системный метод применялся при изучении системы партийно-государственных органов, осуществлявших государственно-конфессиональную политику советского государства. Статистический метод был необходим для выявления и фиксирования количественных изменений, например, численности религиозных объединений. Диахронный метод позволил анализировать процессы и явления религиозной жизни в исторической последовательности на общесторическом фоне. Синхронный метод помог установить причинно-следственные связи между событиями и явлениями, одновременно происходившими не только в религиозной сфере, но и в экономике, внутренней и внешней политике, социальных отношениях.

Результаты. Исследован комплекс причин поворота государственно-конфессиональной политики в 1985–1988 гг.: усиление напряженности религиозной ситуации на фоне демократизации политической системы и гласности, распространение деструктивных националистических тенденций в регионах традиционного унияства и ислама, структурные сдвиги в соотношении различных вероисповеданий в пользу католического и протестантского направления, активная позиция духовенства и верующих, идеологическое противостояние с Западом.

Выводы. В годы перестройки М. С. Горбачева, в преддверии празднования Тысячелетия крещения Руси изменилась концепция государственно-конфессиональных отношений, осуществился поворот государства к диалогу с верующими и сотрудничеству с религиозными объединениями. Особую роль в подготовке поворота общества и государства к конструктивному диалогу с верующими сыграл Совет по делам религий, аналитическая деятельность которого показала политическому руководству объективную картину религиозной ситуации в стране.

Ключевые слова: государство, религия, политика, Совет по делам религий.

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-31-14003/15 «Региональные аспекты формирования российской нации».

STATE AND CONFESSIONAL POLICY IN USSR: CHANGE OF COURSE IN 1985–1988

Abstract.

Background. There is a growth of social activity of religious organizations and believers in modern Russia. It is obvious that there is a need to improve the relations of the state with the concept of different faiths to ensure the stability of the current religious situation. The purpose of the article is to analyze the factors of influence on the church-state policy in the period from 1985 to 1988, to identify the internal and external reasons for its turn, to examine the role of the Communist Party of the Soviet Union and state organs in determining the course of the policy.

Materials and methods. The research tasks were implemented through the use of documents from the Russian State Archive of Contemporary History, the State Archive of the Russian Federation and, in particular, a special fund of storage, access to which is limited to researchers. A special place is occupied by the documents of the Central Committee of the CPSU and the Council on Religious Affairs under the the USSR Council of Ministers. The methodology of the study is based on the principle of historicism, which allows to analyze the dynamics of the relationship of the Soviet state and the religious communities in this period. The research also used many of general scientific and special historical methods. The structural and system method was used in the study of the party and government bodies responsible for the state-religious policy of the Soviet state. The statistical method was needed to identify and fix the quantitative changes, such as the number of religious associations. The diachronic method allowed analysis of processes and phenomena of religious life in the historical sequence in the general historical background. The synchronous method helped to establish causal relationships between events and phenomena occurring simultaneously not only in the religious sphere, but also in the economy, domestic and foreign policy, social relations.

Results. The authors studied a complex of reasons for turning the state-religious policy in the period from 1985 to 1988: increased tension on the background of the religious situation of democratization of the political system and society, the spread of destructive nationalist tendencies in the regions of traditional Islam and the Uniate Church, structural shifts in the ratio of different faiths in favor of the Catholic and Protestant, the active position of the clergy and the faithful, the ideological confrontation with the West.

Conclusions. In the years of Gorbachev's perestroika, specifically in the eve of the millennium of Christianity in Russia, the concept of church-state relations changed with turning the state to engagement in a dialogue with believers and cooperation with religious associations. The Council for Religious Affairs played a special role in preparation of the state's and society's turn to a constructive dialogue with the faithful people. Its analytical work showed an objective picture of the religious situation in the country to the political leadership.

Key words: State, religion, politics, the Council for Religious Affairs.

Вторая половина 1980-х гг. вошла в историю страны как эпоха перестройки М. С. Горбачева. В апреле 1985 г. на Пленуме ЦК КПСС в качестве стратегической цели нового советского руководства и общества в целом был провозглашен курс на ускорение социально-экономического развития страны. Главными его компонентами, с точки зрения политического руководства, являлись научно-технический прогресс, техническое перевооружение маши-

ностроения и активизация человеческого фактора, повышение трудовой дисциплины и инициативы работников всех уровней. Помимо экономических преобразований осуществлялась политическая реформа на основе объявленной демократизации и гласности. Во внешней политике доминировала концепция нового политического мышления, направленная на преодоление холодной войны.

Происходило раскрепощение общественного сознания, переосмысление прошлого и настоящего. Важной причиной пересмотра отношения власти к религии стали начинающиеся перемены в общественном сознании. Общество постепенно осознавало, что верующие являются полноправными гражданами страны, а их взгляды достойны уважения, поскольку религия – это часть мировой и отечественной культуры. Во многом это было обусловлено усилиями интеллигенции – ученых, писателей, деятелей культуры [1], светских и религиозных правозащитников, духовенства. Общественное мнение побуждало власть осознать недопустимость продолжения борьбы с религией [2].

Перемены затрагивали все сферы жизни общества, но в религиозной жизни они наглядно проявились лишь спустя несколько лет, что подтвердила встреча генерального секретаря ЦК КПСС М. С. Горбачева с Патриархом Пименом и членами Священного синода в Кремле 29 апреля 1988 г. Встреча стала подлинно переломным событием во взаимоотношениях Русской православной церкви (РПЦ) и советского государства.

Причины поворота государственно-конфессиональной политики в годы перестройки исследователи объясняют неоднозначно. Так, Г. Штриккер утверждает, что М. С. Горбачев заложил основы новой политики в отношении религии из-за отсутствия поддержки партии, недовольства народа вызванными перестройкой проблемами, нарастающего экономического кризиса, что в совокупности побудило его вовлекать бывших граждан второго сорта, т.е. верующих, в процесс перестройки [3].

Д. В. Поспеловский считает, что Горбачеву необходима была хоть какая-то поддержка народа, а особенно интеллигенции. По его мнению, во времена Хрущева интеллигенция в основном была еще так чужда религии, христианству, что можно было «покупать» ее лояльность небольшими подачками относительной художественной свободы, при этом разворачивая жестокие гонения на церковь, чего интеллигенция тогда даже «не заметила». Но в 1980–1990-х гг. требовались коренные уступки, обязательно включавшие в себя и свободу вероисповедания. Для приобретения доверия Запада надо было доказать отсутствие агрессивности в своей внешней политике и наличие демократических процессов в политике внутренней, одним из признаков которых является веротерпимость [4].

В первые три года перестройки властью не использовались возможности для привлечения к новому политическому курсу религиозных организаций и верующих. Историк М. И. Одинцов считает, что это объясняется ортодоксальными взглядами М. С. Горбачева на религию, свойственными ему в тот период, а также борьбой в Политбюро и партийной элите относительно общего курса реформ [5].

Автору удалось обнаружить архивные подтверждения идеологизированного отношения к религии со стороны «прорабов перестройки», составивших ближайшее окружение Горбачева. Так, 10 сентября 1985 г. на заседа-

нии Секретариата ЦК КПСС рассматривался вопрос «О противодействии зарубежной клерикальной пропаганде в связи с 1000-летием введения христианства на Руси». Протокольная запись позволяет восстановить ход обсуждения проблемы:

«Рыжков. Может быть, Александр Николаевич скажет несколько слов по этому вопросу?

Яковлев (зав. Отделом пропаганды ЦК КПСС).

Через три года исполнится 1000-летие введения христианства на Руси. Противник пытается использовать эту дату в подрывных целях. Такая работа ведется уже сейчас. На Западе издается 10-томная история Русской православной церкви. Широкая пропаганда ведется по радио. Осуществляются нападки на нашу демократию. Стремится усилить свое влияние Ватикан. Войтыла мечтает приехать в СССР с политическими целями. Украинская буржуазно-националистическая клерикальная эмиграция муссирует вопрос о восстановлении униатской церкви на Украине, способной якобы защитить украинский народ от «угрозы русификации». Не следует преувеличивать возможности влияния на население нашей страны зарубежной клерикальной пропаганды, но в то же время нельзя и недооценивать действия идеологического противника.

Рыжков. Слово предоставляется Харчеву.

Харчев (председатель СДР при Совете Министров СССР).

Следует заметить, что объектом своей пропаганды зарубежные антисоветские клерикальные центры избрали не только верующих, но и церковь, стремясь воздействовать на ее иерархию, чтобы столкнуть ее с лояльных позиций в отношении государства. Совет по делам религий принимает меры для срыва подобных попыток. Разрабатываются мероприятия по использованию 141 прихода РПЦ за рубежом для контрпропагандистских акций.

Важным является соблюдение законодательства о религиозных культах. Мы просим оказывать нам в этом помощь, поскольку на местах имеют случаи его нарушения...

Зимянин. В целом местные партийные комитеты имеют огромный опыт в проведении антирелигиозной пропаганды. В целом она ведется с соблюдением требований нашего законодательства. Но отдельные отклонения имеются. В связи с 1000-летием введения христианства на Руси наша пропаганда должна носить уравновешенный характер. Надо внимательно следить за ситуацией и осуществлять контрпропагандистские меры.

Рыжков. Мы предварительно обменивались мнениями по этому вопросу. Наша позиция выражена в проекте постановления. С одной стороны, мы не можем недооценивать зарубежную клерикальную пропаганду и должны давать должный отпор враждебным акциям против нашей страны. С другой стороны, нужно проявить взвешенный подход, чтобы не привлекать к этому событию особого внимания.

...Последнее время в печати появляются материалы по истории религии. Тут нельзя допускать переклеста. Михаилу Васильевичу и Отделу пропаганды ЦК КПСС нужно проследить за этим.

Секретари ЦК согласны» [6].

Данный документ свидетельствует, что первоначальные планы реформирования советского общества предусматривали не достижение диалога государства с церковью и верующими, а лишь некоторое сдерживание атеистической пропаганды в канун церковного юбилея с целью нейтрализации критики положения религии в СССР со стороны общественного мнения Запада, поскольку данный юбилей первоначально рассматривался лишь как внутри-церковное событие, малозначительное для страны.

Но за рубежом тема 1000-летнего юбилея официального введения христианства на Руси привлекала внимание общественности. Во многом благодаря эмигрантским церквям, представители которых рассматривали атеистическую работу в СССР накануне юбилея как «идеологический поход советского государства против православной церкви», правительство хотело помешать церковным торжествам.

Карловацкая церковь начала свою подготовку к юбилею, заявив, что только в условиях западной демократии можно достойным образом отпраздновать 1000-летие крещения Руси. Началась подготовка к публикации десяти-томной истории РПЦ, вышел в свет двухтомный труд профессора Д. Поспеловского, развернулось строительство храма св. Владимира в Джексоне (США), проводилась кампания по сбору средств для финансирования празднования юбилея, приглашались паломники для участия в торжествах.

Украинские католики за рубежом и Украинская автокефальная церковь заявили о своем намерении праздновать в 1988 г. 1000-летие крещения Украины. Украинская эмиграция утверждала, что в 988 г. уже существовала Украина, именно украинцев крестил Владимир, а русские и белорусские народы не имеют к этому никакого отношения, в Киевской Руси было введено христианство западного направления – католицизм.

В западной прессе информация о предстоящем юбилее преподносилась неоднозначно. С одной стороны, признавался авторитет РПЦ, ее исторические заслуги в деле становления российской государственности, развития национальной культуры, науки и образования. С другой стороны, против иерархии РПЦ выдвигались обвинения в забвении интересов верующих и рядового духовенства, в действиях по указке советского правительства.

Зарубежные СМИ отмечали резкий скачок повышения религиозности населения в СССР – «религиозный ренессанс», отход людей от материалистического мировоззрения. В статьях констатировались выводы о духовном кризисе коммунистической идеологии, о «крахе воспитательной работы КПСС в массах» и неверии людей в идеалы партии. Часто упоминались факты дискриминации советских граждан по принципу веры (запрет религиозного обучения детей, ограничения в области социальной работы церкви), регламентации деятельности священнослужителей, произвола местных властей по отношению к религиозным объединениям и отдельным верующим. Звучали утверждения, что особым притеснениям в СССР подвергаются представители религиозных меньшинств и нехристианских религий.

ЦК КПСС рассматривал эти факты как «наступление, развернутое западной пропагандой на фронте идеологической борьбы с Советским Союзом». С точки зрения партийного руководства 1000-летний юбилей использовался на Западе как предлог не только с целью привлечения внимания мировой общественности к положению РПЦ в СССР, но и расширения религиоз-

ности населения, пробуждения интереса к церкви среди неверующих в нашей стране, дискредитации политики советского государства в отношении верующих, а также критики миротворческих инициатив РПЦ [7, с. 36].

Вышесказанное подтверждает тот факт, что в январе 1986 г. в ЦК КПСС был поднят вопрос «О некоторых мерах по противодействию клеветнической клерикальной зарубежной пропаганде в связи с 70-летием Великой Октябрьской социалистической революции». В постановлении подчеркивалось, что в связи с приближением знаменательной годовщины реакционные клерикальные круги Запада разворачивают кампанию с целью объявить день 7 ноября международным днем борьбы с коммунизмом. Правление Конгресса русских американцев опубликовало «Обращение к российскому зарубежью», призывая начать подготовку широкой международной кампании по проведению «Дня скорби и непримиримости» [7, с. 37]. Партийно-государственное руководство страны продолжало рассматривать религиозные организации как средство идеологического противовеса Западу, в частности Ватикану, который рассматривался как проводник внешней политики США.

В апреле 1986 г. Совет по делам религий при Совете Министров СССР информировал ЦК КПСС о намерении папы Иоанна Павла II провести молитвы за мир во всех местных церквях и международную встречу представителей всех религий в октябре того же года в Италии под эгидой Ватикана. Инициатива папы расценивалась как попытка римской курии снизить нарастающий накал антивоенных выступлений не только со стороны деятелей католической церкви, но и других религий, подчинить своему влиянию международные и национальные религиозные организации, возглавить миротворческую деятельность, направить ее в выгодное империалистическим кругам русло. Совет по делам, получив согласие ЦК КПСС, рекомендовал религиозным организациям Советского Союза высказать согласие с инициативой папы только в части проведения молитв за мир, отметив, что в нашей стране такая практика уже существует. Участие же религиозных представителей Советского Союза в названной встрече было обусловлено заранее неприемлемыми для Ватикана контрпредложениями. В ходе подготовки встречи руководством Совета планировалось выдвинуть предложения о принятии обращения к главам государств и правительств с призывом взять на себя обязательства по неприменению первыми ядерного и других видов оружия массового уничтожения, прекратить их использование, не допустить милитаризации космического пространства, добиваться полного и всеобщего разоружения к 2000 г., таким образом противодействовать попыткам Ватикана овладеть инициативой в миротворческом движении, высказать ему предложение об участии римско-католической церкви в мирной программе Всемирного совета церквей, предусматривающей созыв в 1990 г. Всемирной конференции церквей в защиту мира, а также в главных мероприятиях Христианской международной конференции (октябрь 1986, Ганновер, ФРГ), посвященных международному году мира [8].

На консультативном совещании руководителей государственных ведомств, занимающихся религиозными вопросами, социалистических стран в г. Будапеште в марте 1986 г. была достигнута договоренность о поддержке глав церквей в этих странах позиции религиозных организаций Советского Союза и координации действий в борьбе за мир.

Миротворческие предложения СССР, озвученные религиозными организациями, получали освещение в советских и зарубежных средствах массовой информации. ЦК КПСС дал согласие руководству РПЦ выступить с разъяснениями своих позиций в газете итальянской компартии «Унита».

Активно привлекая религиозные организации СССР к диалогу с зарубежными объединениями верующих, особенно католическими, с целью вовлечения их в антивоенное движение и нейтрализации гонки вооружений, которая подрывала экономику страны, власть игнорировала проблему положения верующих внутри страны.

Неудивительно, что местные партийные и государственные работники продолжали использовать методы административного воздействия на религиозные объединения. Об этом, в частности, писал в одной из своих секретных записок в ЦК КПСС К. М. Харчев, который сменил в ноябре 1984 г. В. А. Куроедова на посту председателя Совета по делам религий.

Анализируя религиозную ситуацию в стране к середине 1980-х гг., он отмечал, что «в ряде мест верующие лишены возможности спокойно удовлетворять свои религиозные потребности, им не разрешают иметь в соответствии с законом необходимые для этого условия, препятствуют в регистрации их обществ, приобретении молитвенного помещения. В тысячах населенных пунктов группы верующих различных направлений проводят богослужения нелегально. Многие из них годами ходатайствуют о регистрации своих объединений, но их просьбы, как правило, необоснованно отклоняются (Молдавская, Таджикская, Туркменская, Узбекская, Грузинская, Азербайджанская СССР, ряд областей УССР и РСФСР). Законно действующим религиозным обществам нередко запрещают производить ремонт молитвенных домов, пользоваться электроосвещением, приглашать священника. Имеют место факты увольнения с работы или исключения из учебных заведений по религиозным мотивам, лишения верующих поощрений за хорошую работу и ущемление других прав» [9].

Подтверждением этих слов являются статистические материалы Совета по делам религий о регистрации религиозных обществ в 1984–1987 гг. (табл. 1).

Таблица 1
Сведения о регистрации религиозных обществ в СССР в 1984–1987 гг. [5]

Годы	Количество зарегистрированных обществ в течение года				Всего за период 1985–1987
	1984	1985	1986	1987	
1	2	3	4	5	6
Всего по СССР	99	65	67	104	236
в том числе в РСФСР	34	23	28	44	95
Конфессии (в целом по СССР)					
РПЦ	2	3	10	16	29
Старообрядческие церкви	5	2	5	11	8
Грузинская православная церковь (ГПЦ)	1	1	1	5	7
Католическая церковь	4	3	3	6	12

1	2	3	4	5	6
Лютеране	12	10	4	9	23
Евангельские христиане-баптисты (ЕХБ)	19	24	17	24	65
Пятидесятники	26	13	12	22	47
Адвентисты седьмого дня (АСД)	12	5	12	13	30
Меннониты	7	1	11	–	2
Молокане	4	1	–	–	1
Мусульмане	7	2	22	–	11

Видно, что количественные показатели регистрации религиозных обществ весьма незначительны. Общества Армянской и Реформатской церквей, а также буддистские, иудейские и некоторые другие не регистрировались органами власти, хотя верующие обращались с просьбами. Продолжалось снятие с регистрации, поэтому не происходило существенного абсолютного роста религиозных обществ в целом по СССР. На начало 1985 г. их число составляло 12 427 единиц, а на начало 1987 г. – 12 524.

В январе 1987 г. состоялся Пленум ЦК КПСС по вопросам перестройки и кадровой политики, приняты решения о демократизации общества и реформировании партии, политике гласности.

В феврале 1987 г. председатель Совета К. М. Харчев представил в ЦК КПСС аналитическую записку «О некоторых вопросах реализации политики партии в отношении религии и церкви на современном этапе», которая в условиях гласности подводила итоги многолетнему анализу религиозной ситуации в стране [10].

Председатель подчеркивал, что за последние десятилетия в этой сфере общественной жизни произошли существенные изменения, требующие соответствующих корректив в формах, методах управления, перестройки мышления кадров. Полоса массового отхода от религии, характерная для 1920–30-х гг., в основном завершена, в общественном сознании прочно утвердилось материалистическое мировоззрение. В то же время определенная часть населения все еще остается под влиянием религиозной идеологии и морали. Преимущественно это честные советские труженики, патриоты своей страны, активные участники социалистических, коммунистических преобразований. По прогнозам Совета, эта группа населения (10–20 %) будет существовать еще длительное время, а отход от религии станет развиваться как процесс эволюции их сознания, размывания религиозных ценностей, вытеснения их идеалами, нравственными нормами социализма.

Ссылаясь на установки XXVII съезда КПСС, К. М. Харчев подчеркивал, что главным средством борьбы с религией должно стать активное вовлечение верующих в трудовую и общественную деятельность, пропаганда материалистического мировоззрения, выбор таких форм государственного регулирования деятельности церковных организаций, которые пресекали бы религиозный экстремизм, попытки использования религии против социализма, не оскорбляя при этом религиозные чувства верующих, не нарушая принципа свободы совести.

Однако, по сведениям Совета, местные партийно-государственные кадры продолжают борьбу с религией, с одной стороны, методами абстрактного просвещения, а с другой – административного нажима. У значительной части партийных и советских работников заметна неприязнь к верующим, стремление ограничить и ущемить их в гражданских правах, в вопросах материального и морального поощрения; у другой части – безразличие и примиренчество к религиозным проявлениям. Председатель Совета критично заметил: «Это две стороны одной и той же медали – попытка кавалерийским наскоком опрокинуть религию, которая будто бы только и держится на “происках попов” и живучести пережитков прошлого».

Но позиции религии стабилизировались. К 1987 г. в стране действовало более 20 тыс. религиозных объединений разных конфессий. В последней четверти века практически не снижался уровень религиозной обрядности. Церкви значительно укрепили свою материальную базу. Денежные поступления от верующих и доходы от продажи предметов культа возросли более чем в два раза. Реконструировано, приобретено и построено около 600 молитвенных домов. Обновился кадровый состав духовенства, возрос его образовательный уровень, число служителей культа увеличилось до 30 тыс. человек.

К. М. Харчев перечислил результаты «кавалерийского наскока» на религию. Грубый административный контроль над религиозной ситуацией привел к тому, что произошли негативные структурные сдвиги в соотношении различных вероисповеданий. За последнюю четверть века число приходов РПЦ уменьшилось почти вдвое. Зато в ряде мест активизировалось и численно выросло «сектантство», особенно баптизм, оживились «экстремистские элементы», выросла их миссионерская деятельность. При относительной стабильности числа приверженцев католицизма заметны всплески религиозной активности униатов, стремящихся легализовать свою деятельность. Появляются новые формы религиозности, прежде всего среди молодежи и интеллигенции – мистические организации и секты, проповедующие псевдовосточные учения. Наиболее высокой остается религиозность в районах традиционного ислама, где процесс вытеснения религии из сферы массового сознания будет более длительным. Но местные партийно-государственные работники, не желая отставать в «деле атеизма», не регистрируют многие религиозные объединения и служителей культа. Положение усугубляется тем, что сохраняя сеть молитвенных домов и православных церквей, которые, как правило, посещаются лицами некоренной национальности, местные власти часто закрывают мечети, не дают разрешения на пользование даже закрытыми, чем провоцируют антирусские, националистические проявления.

Последствия «кавалерийского наскока», рецидивов волюнтаристской практики борьбы с религией 1960-х гг., прогнозируемые Советом, приведут к числу роста незарегистрированных и не контролируемых религиозных общин, где чаще всего рождаются экстремистские настроения. Количество их в 1987 г. составляло уже несколько тысяч. Хотя в 1970–1980-е гг. необоснованное сокращение религиозной сети было приостановлено, а в ряде мест даже возобновилась регистрации наиболее активных общин, тем не менее практика, ориентированная на административные методы борьбы с религией, сохранилась. Состояние и тенденции религиозности, эффективность атеистической работы продолжают оцениваться по внешним, формальным показате-

лям по количеству зарегистрированных, а не фактически существующих обшин; по количеству учтенных, а не фактически совершенных обрядов; по количеству проведенных атеистических мероприятий.

Вывод К. М. Харчева был неутешительным для политического руководства страны: «Все это говорит о том, что возникла реальная опасность ослабления роли и влияния государства в управлении процессами, происходящими в деятельности религиозных объединений и способствующими воспроизводству религиозности населения». Возможными последствиями этого могут быть, во-первых, растущий протест верующих, их неуверенность в искренности политики государства в религиозном вопросе – препятствие в деле укрепления политического и морального единства советского общества. Во-вторых, повод для антисоветских спекуляций «империалистической и клерикальной пропаганды, навязывающей мировому общественному мнению образ СССР как тоталитарного, антидемократического государства», что помешает укреплению авторитета страны на международной арене [11].

Даже статьи в ортодоксально-партийном журнале «Коммунист» по поводу Тысячелетия крещения Руси в августе 1987 г. подтверждают постепенное изменение религиозного климата в СССР [5].

Председатель Совета по делам религий Харчев в апреле 1987 г. приветствовал поддержку, оказываемую перестроечной властью верующим, отметив при этом их важную роль в процессе обновления: «Верующие поддерживают курс партии на коренное обновление нашего общества. Они видят в перестройке заботу партии, государства о... сохранении мира, об утверждении принципов социальной справедливости, о чистой нравственной атмосфере общества» [12].

Можно констатировать, что особую роль в подготовке поворота общества и государства к конструктивному диалогу с верующими сыграл Совет по делам религий, аналитическая деятельность которого показала политическому руководству объективную картину религиозной ситуации в стране.

Итак, в 1985–1988 гг. произошел пересмотр отношения к религии и церкви со стороны партийно-государственного руководства страны. Существовал целый комплекс причин данного поворота вероисповедной политики: усиление напряженности религиозной ситуации на фоне демократизации политической системы и гласности, распространение деструктивных националистических тенденций в регионах традиционного унитарства и ислама, структурные сдвиги в соотношении различных вероисповеданий в пользу сект католического и протестантского направления, активная позиция духовенства и верующих, идеологическая конфронтация с Западом.

Надо иметь в виду, что перестройка отношений государства и церкви во второй половине 1980-х гг. была рассчитана еще и на пропагандистский эффект, направленный на общественное мнение Запада. Незадолго до празднования 1000-летия крещения Руси с 29 мая по 2 июня состоялся визит в Москву президента США Рейгана и переговоры с М. С. Горбачевым, на которых обсуждались вопросы об ограничении стратегических ядерных вооружений, региональных конфликтах и правах человека. Спустя несколько дней, 5 июня, начались юбилейные торжества, в Богоявленском патриаршем соборе в Москве, весь мир мог убедиться в гарантиях прав верующих в СССР [13].

Список литературы

1. **Маслова, И. И.** Цензура против свободы совести: страницы истории / И. И. Маслова // Права человека в России и за рубежом : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Правовые средства обеспечения и защиты прав человека: российский и зарубежный опыт», «Религия в изменяющейся России: проблемы исследования религии и защита свободы совести». – М. : Изд-во МНЭПУ, 2007. – С. 297–302.
2. **Маслова, И. И.** Православное духовенство в XX веке: социально-исторический портрет / И. И. Маслова // Свобода совести в России: исторический и современный аспекты. – М., 2005. – Вып. 2. – С. 277–286.
3. Русская Православная Церковь в советское время (1917–1991). – М., 1995. – Т. 1. – С. 195.
4. **Поспеловский, Д. В.** Русская православная церковь в XX веке / Д. В. Поспеловский. – М. : Республика, 1995. – С. 387.
5. **Одинцов, М. И.** Русская православная церковь в XX веке: история, взаимоотношения с государством и обществом / М. И. Одинцов. – М. : ЦИНО, 2002. – С. 43.
6. Российский государственный архив новейшей истории (РГАНИ). Ф. 89. Оп. 25. Д. 10. Л. 1–2.
7. **Маслова, И. И.** Вероисповедная политика в СССР: поворот курса (1985–1991 гг.) / И. И. Маслова. – М. : МНЭПУ, 2005.
8. РГАНИ. Ф. 89. Оп. 11. Д. 41. Л. 1–5.
9. Отечественные архивы. – 1995. – № 1. – С. 59–60.
10. Коллекция документов Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ).
11. Коммунист. – 1987. – № 12.
12. Наука и религия. – 1987. – № 2.
13. Россия. Хроника основных событий. IX–XX вв. – М. : РОССПЭН, 2002. – С. 664.

References

1. Maslova I. I. *Prava cheloveka v Rossii i za rubezhom: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Pravovye sredstva obespecheniya i zashchity prav cheloveka: rossiyskiy i zarubezhnyy opyt», «Religiya v izmenyayushcheysya Rossii: problemy issledovaniya religii i zashchita svobody sovesti»* [Human rights in Russian and abroad: proceedings of the International scientific and practical conference “Legal means of human rights provision and protection: Russian and foreign experience”, “Religion in changing Russia: problems of religious research and protection of freedom of conscience”]. Moscow: Izd-vo MNEPU, 2007, pp. 297–302.
2. Maslova I. I. *Svoboda sovesti v Rossii: istoricheskiy i sovremennyy aspekty* [Freedom of conscience in Russia: historical and modern aspects]. Moscow, 2005, iss. 2, pp. 277–286.
3. *Russkaya Pravoslavnaya Tserkov' v sovetskoe vremya (1917–1991)* [Russian Orthodox Church in Soviet times (1917–1991)]. Moscow, 1995, vol. 1, p. 195.
4. Pospelovskiy D. V. *Russkaya pravoslavnaya tserkov' v XX veke* [Russian orthodox church in the XX century]. Moscow: Respublika, 1995, p. 387.
5. Odintsov M. I. *Russkaya pravoslavnaya tserkov' v XX veke: istoriya, vzaimootnosheniya s gosudarstvom i obshchestvom* [Russian orthodox church in the XX century: history, relations with the state and society]. Moscow: TsINO, 2002, p. 43.
6. *Rossiyskiy gosudarstvennyy arkhiv noveyshey istorii* [The Russian state archive of contemporary history]. (RGANI). F. 89. Op. 25. D. 10. L. 1–2.
7. Maslova I. I. *Veroyispovednaya politika v SSSR: povorot kursa (1985–1991 gg.)* [Religious policy in USSR: a change of course (1985–1991)]. Moscow: MNEPU, 2005.
8. *RGANI*. F. 89. Op. 11. D. 41. L. 1–5.

9. *Otechestvennye arkhivy* [National archives]. 1995, no. 1, pp. 59–60.
10. *Kollektsiya dokumentov Gosudarstvennogo arkhiva Rossiyskoy Federatsii* [Collected documents of the State Archive of the Russian Federation]. (GARF).
11. *Kommunist* [The communist]. 1987, no. 12.
12. *Nauka i religiya* [Science and religion]. 1987, no. 2.
13. *Rossiya. Khronika osnovnykh sobytiy. IX–XX vv.* [Russia. Chronicles of major events. IX–XX centuries]. Moscow: ROSSPEN, 2002, p. 664.

Маслова Ирина Ивановна

доктор исторических наук, профессор,
кафедра кадастра недвижимости и права,
Пензенский государственный
университет архитектуры
и строительства
(Россия, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28)

E-mail: imas2010@yandex.ru

Maslova Irina Ivanovna

Doctor of historical sciences, professor,
sub-department of real estate cadaster
and law, Penza State University
of Architecture and Construction
(28 Titova street, Penza, Russia)

УДК 94(47).084.9

Маслова, И. И.

Государственно-конфессиональная политика в СССР: поворот курса в 1985–1988 гг. / И. И. Маслова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 43–54.

УДК 811.111'42+811.161.1'42

Е. Ю. Викторова

ДИСКУРСИВЫ, СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ДЛЯ УСТНОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКЦИЙ)

Аннотация.

Актуальность и цели. Статья посвящена особенностям функционирования дискурсивных слов (дискурсивов), специфических для монологической устной научной речи русского и английского языков. Цель исследования – выявление в двух языках дискурсивов, специфичных для монологической научной речи, и контекстов их употребления, количественная обработка данных, сравнительный анализ результатов по двум языкам.

Материалы и методы. Материалом исследования послужили тексты лекций по разным дисциплинам на русском и английском языках – лингвистике, литературе, химии, физике, психологии, истории. Общий объем исследованного материала составил 26 000 словоупотреблений. На этом объеме всего зарегистрировано 330 употреблений исследуемых дискурсивов. Применялись методы сплошной выборки, контекстуального анализа, количественный и сравнительный методы.

Результаты. Среди специфических для устной речи дискурсивов выделены хезитативы, средства адресации, фативы, эмотивы. В русских лекциях они в целом встречаются немного реже, чем в английских, но оба языка показывают одинаковую степень разнообразия в их употреблении. Хезитативы являются наиболее частотными и наиболее часто повторяющимися из всех исследованных разновидностей дискурсивов в обоих языках. Средства адресации менее частотны, однако весьма разнообразны, особенно в английских лекциях, где для них характерна особая вежливость и некатегоричность. Отмечено, что в английских материалах эти дискурсивы не только более частотные, но и более разнообразные и оригинальные, чем в русских. Фативы встречаются в обоих языках довольно редко, а эмотивы встретились только в английских лекциях.

Выводы. Все эти дискурсивы относятся к регулятивным средствам, играющим важную роль в организации речевого контакта говорящего и адресата. Отмечается, что многие особенности употребления исследованных единиц имеют национально-культурную специфику, а также связаны с индивидуальной манерой лектора, стилем его общения с аудиторией и способом чтения лекции.

Ключевые слова: дискурсивные слова, научная речь, русский язык, английский язык, средства адресации, хезитатив, регулятивная информация.

Е. Yu. Viktorova

DISCOURSE MARKERS SPECIFIC FOR SPOKEN ACADEMIC SPEECH (BASED ON TEXTS OF LECTURES)

Abstract.

Background. The article deals with some aspects of functioning of discourse markers specific for monological spoken academic discourse of the Russian and the

English languages. The goal of the research is to single out discourse markers specific for monological spoken academic discourse, quantitative data processing, comparative analysis of the results in the two languages.

Materials and methods. The research is based on the texts of lectures on different subjects – linguistics, literature, chemistry, physics, psychology, history. The overall data of the study comprise 26,000 words. The number of usages of the studied discourse markers is 330 cases. The methods of continuous sampling, contextual analysis, quantitative and comparative techniques were used.

Results. Discourse markers specific for monological spoken academic discourse are subdivided into hesitation markers, means of direct address, phatic signals and emotional markers. In Russian lectures they occur less frequently than in English ones, but show the same range of diversity in the both languages. Hesitation markers are the most frequent and the least diverse among all the studied marker types both in English and Russian. Means of direct address are less frequent, though quite diverse especially in English lectures where they are very polite and more mitigating. It is proved that in the English data these markers are not only more frequent but more diverse and individual than in Russian. Phatic markers occur rarely in the both languages, while emotional markers were marked only in English lectures.

Conclusions. All these markers refer to regulative verbal means playing very important roles in the interaction between a speaker and an addressee. Many peculiarities in these markers functioning are culturally and nationally coloured, besides they reflect the individual communication style of lecturers, including their method of lecture delivery.

Key words: discourse marker, academic discourse, the Russian language, the English language, means of direct address, hesitation marker, regulative information.

В данной статье дискурсивы рассматриваются как особые коммуникативные единицы, помогающие говорящему и слушающему создать, реализовать и воспринять дискурс. Такие вспомогательные единицы организуют и структурируют дискурс, повышают скорость и качество восприятия речи, управляют вниманием адресата, экономят его мыслительные усилия в понимании смысла высказывания [1–6 и мн. др.].

Дискурсивы носят транскатегориальный характер [3]: они включают вводно-модальные слова и обороты, союзы, частицы, модальные глаголы, слова знаменательных частей речи, междометия. Дискурсивы могут быть представлены и словосочетаниями, и даже предложениями. Дискурсивы передают дискурсивно-регулятивную информацию, которая является вспомогательной по отношению к основной, фактуальной информации.

Те дискурсивы, которые реализуют авторское, индивидуальное начало в дискурсе, отвечают за связь между говорящим и слушающим, выражают субъективные мнения, оценки, комментарии, можно назвать дискурсивами-регулятивами. Они выполняют межличностную (по М. Халлидею [7]) языковую функцию и выражают регулятивную информацию. Регулятивы отличаются структурным и функциональным разнообразием. Среди них встречаются отдельные слова (*наверное, только, именно, surely, actually, rather*), словосочетания и устойчивые выражения (*в какой-то мере, одним словом, на самом деле, in other words, at all, in fact*), предикативные единицы (*как вы знаете, мы имеем в виду, I'm talking about..., as you know*). Дискурсивы регулятивного типа выполняют разные функциональные задачи: повышают и по-

нижают достоверность сказанного (*безусловно, несомненно, certainly, surely* и *по-видимому, возможно, may, can, perhaps*), выражают дополнительные смыслы (*довольно, только, уже, even, only*), указывают на автора сообщения (*по нашему мнению, мы предполагаем, I think, our study shows*), используются как перформативы (*отмечу, приведем вывод, we can clarify this concept here, I will illustrate this again*), содержат оценку (*принципиально важно, интересно, it is clear, it is important*), расставляют акценты и выделяют самое главное (*прежде всего, именно, actually, especially*). Кроме этого, дискурсивы могут выражать эмоции (*к сожалению, unfortunately*), быть сигналом непосредственного обращения к адресату (*если помните, как вы знаете, you might remember, can you see it clearly?*), служить заполнителями пауз хезитации (*ну, вот, скажем, well, so*) и фатическими сигналами (*так вот, так, okay, right, there we are*). Дискурсивы-эмотивы и средства адресации встречаются преимущественно, а дискурсивы-хезитативы и фативы – исключительно в устной речи. Особенности использования специфических для устной речи дискурсивов и посвящена данная статья.

В предыдущих публикациях нами были рассмотрены некоторые особенности функционирования разных видов дискурсивных слов в различных видах и формах научной речи [8–11]. Материалом для данного исследования послужила монологическая устная научная речь на русском и английском языках. Исследовались тексты лекций по разным дисциплинам – лингвистике, литературе, химии, физике, психологии, истории. Русские лекции были опубликованы в сборнике «Современная устная научная речь. Тексты» под редакцией О. А. Лаптевой [12]. Английские лекции являются частью Британского корпуса английской устной научной речи (British Academic Spoken English (BASE) Corpus – http://www.reading.ac.uk/AcaDepts/ll/base_corpus/). Объем исследованного материала составил примерно по 13 500 словоупотреблений в каждом из языков. Дискурсивы отбирались методом сплошной выборки; всего было зарегистрировано 141 употребление вышеназванных регулятивов в русской устной научной речи (далее РУНР) и 189 в английской (далее АУНР).

Следует сразу отметить, что эмотивы, средства адресации, хезитативы и фативы в устной научной речи составляют большую часть всех регулятивов в обоих языках. Их доля среди регулятивов в русском языке составляет 19 %, в английском – 25 %. Поскольку материал исследования по двум языкам представлен в равном объеме, то легко сделать вывод о том, что в английских лекциях данные регулятивы встречаются чаще: 1 регулятив приходится на 73 словоупотребления. В русских лекциях они используются реже: 1 регулятив на 96 словоупотреблений. Однако в обоих языках эти регулятивы отличаются одинаковой степенью разнообразия: один регулятив этой группы встречается в исследованных лекциях в среднем 2,3 раза.

Среди регулятивов данной группы чаще других в обоих языках встречаются хезитативы. Часть хезитативов выполняют исключительно фатические функции: заполняя паузы, они тем самым способствуют пролонгации речевого контакта, сохранению права речи за говорящим в данный момент коммуникантом, связности дискурса [13]. Другие хезитативы синкретичны: помимо фатической сочетают в себе и функцию логического сигнала – обозначают границы высказываний, переходы от одной мысли к другой, сигналами

лизируют о возвращении к предыдущей теме обсуждения и т.д. В некоторых случаях такой логический компонент хезитатива выделяется весьма четко, что позволило нам отнести такие дискурсивы скорее к дискурсивам-организаторам, а не регулятивам. Ср. в следующем примере из английской лекции дискурсив *so* является сигналом вывода: *Other negative epithets thrown at the book by earlier reviewers include / vulgar / semi-obscene / trashy / and vicious / so that's one view of the text* (лекция по литературе).

Среди хезитативов очень много повторных употреблений одного и того же хезитативного сигнала. Например, в РУНР хезитатив *ну* повторяется 32 раза. Остальные встречаются гораздо реже, как правило, это различные комбинации частиц *так*, *вот*, *ну*: *так вот* (5 употреблений), *так* (6), *и вот* (4), *вот* (5), *ну вот* (6). В АУНР чаще других употребляются хезитативы *so* (59) и *well* (27). Реже встречаются *now* (15), *okay* (9), *you know* (7), *right* (6), *all right* (1), *oh* (1), *yeah* (1).

Следует сказать, что при выборке материала мы фиксировали не все хезитативы, а лишь те, которые характеризуются уместным и разнообразным употреблением и, следовательно, могут претендовать на статус *вспомогательной* единицы коммуникации. Мы полагаем, что злоупотребление хезитативами, особенно неумеренно частое использование говорящим одного и того же хезитативного сигнала, превращает вспомогательные единицы в слова-паразиты и характеризует такого говорящего как носителя невысокого уровня речевой культуры. Такие употребления хезитативов были замечены нами в одной из русских лекций по лингвистике. Лектор употребил в ней хезитатив *значит* 31 раз, *э* 21 раз, *вот* 38 раз. Эти хезитативы в данной лекции можно скорее отнести к словам-паразитам, засоряющим речь, отвлекающим внимание аудитории от основного сообщения и мешающим правильному усвоению материала. Перенасыщенность речи такими хезитативами часто вызывает у слушающих дискомфорт, раздражение и другие отрицательные реакции. Приведем пример использования таких хезитативов-паразитов: *Значит вот // Тол / слово «образуется» / из речи Матвея / камердинера Стивы Облонского / Это слово / значит / вошло в литературный язык // Значит / Толстой вводит то слово таким образом / Значит / если вы помните // э / ссора происходит между Степан Аркадьичем и Дарьей Александровной...* (лекция по лингвистике). В этой же лекции встретилось и самое большое количество вспомогательных хезитативов, употребление которых нам представляется вполне уместным: *Это на странице / сто двадцать один / сто двадцать два / если кто этим / заинтересуется // Вот // Теперь / что касается норм // третьего типа...; Ну и таких примеров / можно / привести / много / и у нас еще будет случай / к этому вернуться / Ну вот если возвращаться к нашей классификации / типов норм / то мне кажется...* (лекция по лингвистике).

Уместное и разнообразное использование хезитативов не мешает коммуникации, а, наоборот, оптимизирует ее: хезитативы членят речевой поток, заполненные паузы необходимы, чтобы подобрать или вспомнить нужное слово, сформулировать свою мысль, перевести дух, сосредоточиться и т.д. Причем хезитативные сигналы одинаково важны и для говорящего, и для слушающего, при их наличии воспринимающий меньше устает. Более того, исследователи отмечают, что элементы избыточности в устном научном монологе, в том числе и хезитативы, объективируют работу механизмов конт-

роля в процессе порождения высказывания [14]. Приведем примеры хезитативов из других лекций: *Интересно, что сама термодинамика / определить значение внутренней энергии / не в состоянии // **Вот** / зато / э / молекулярная физика / как вы видели / определяет значение внутренней энергии* (лекция по физике); ***Ну** и чтобы закончить эту характеристику / нужно сказать / что еще четвертый случай практической необратимости есть* (лекция по химии); *Написать конечно я не могу / негде / бихевиоризм // **Вот** // Я нарочно немножко забежал чуть / на несколько минут // чуть раньше; И вот начинающая примерно с сороковых годов / да примерно сороковых // э... бихевиоризм перешел в новый этап; **Ну** а почему я заговорил так подробно / о Скиннере?* (лекция по психологии); *Вот эти понятия нам придется с вами различать // **Ну** / конкретной методикой исследования мы с вами заниматься не будем / потому что такими вещами занимаются **ну** скажем / в просеминаре / спецсеминаре* (лекция по лингвистике).

Приведем примеры уместного и количественно разумного использования хезитативов в АУНР: *Huck is a character in Tom Sawyer as / one of Tom's friends / but significantly he's observed from the outside and / **well** in any case the focus is on Tom; We need a bit of historical context / I'm sure you know this already / **right** / but anyway let's just remind ourselves* (лекция по литературе); *You will see / a three-dimensional reconstruction of the original object / **so** that is the basic idea the very / simplistic idea / behind holography // **Now** / what I'm going to do is I'm going to try to explain to you / the mechanisms of holography* (лекция по физике); ***Now** / what I want to start doing today / is to look at what happened in those / ninety years* (лекция по истории); ***So** sometimes people find these few lectures a little bit / bitty / which I'm afraid they are; Living donors can donate things like blood / bone marrow / and one of your two kidneys but they're going to be hard-pressed / indeed / to donate / lungs or something like that // **So** / more often in fact much more often / in transplantation medicine / the / donor is dead; Obviously there's a lot of ethics / which **well** / will deal with tomorrow; A lot of ethical issues are around about organ donation / in both living and cadaveric donors / **okay** / more simple definitions...* (лекция по биологии).

Для англистики понятие «слова-паразиты» нетипично, хотя в разговорной речи говорящие на английском языке часто употребляют хезитативы *like, sort of, kind of, you know, anyway, okay* и мн. др. И часто такое употребление является чрезмерным и воспринимается негативно. По личным наблюдениям автора, подобные слова встречаются и в речи англоязычных преподавателей вузов (правда, не в функции хезитатива). Так, было отмечено чрезмерное употребление стимулирующего дискурсива *right?* у одного молодого лектора и *okay?* в речи другого. Эти дискурсивы употребляются в конце высказываний, с их помощью говорящий ищет подтверждение своим словам или проверяет понимание аудиторией. Возможно, в данном случае неоправданно частое использование одних и тех же средств свидетельствует о небольшом опыте работы в качестве преподавателя, а значит, и об их недостаточной коммуникативной компетентности и их неуверенности в этой роли (кроме этого, их, вероятно, смущало и заставляло нервничать наличие зарубежных гостей в аудитории). В русском материале в одной из лекций по лингвистике встретилось шесть употреблений дискурсива-стимулятива *так?* (*Чем / значит / язык более близок к изучаемому / тем значит больше этих ошибок мо-*

жет быть / **так?**). Однако такое количество использований одного дискурсива вряд ли можно признать чрезмерным.

В обоих языках дискурсивы-хезитативы составляют большинство всех специфических для устной речи дискурсивов (74 % в АУНР, 72 % в РУНР). Остальные дискурсивы этой группы представлены в основном дискурсивами, непосредственно обращенными к адресату. Только что упомянутые дискурсивы-стимулятивы *okay? right?* и *так?* тоже являются средствами адресации – сигналами связи говорящего и слушающего. Но чаще в качестве средств адресации в обоих языках используются сигналы коэмпии, апеллирующие к памяти и знаниям слушателей (*если вы помните, (как) вы (хорошо) знаете, имя вам знакомо, you know that, you (might) remember*), прямые вопросы (*известно ли вам, что? помните? знаете почему? is it okay? what do you think? have you heard that term before?*), инклюзивные обороты (*давайте напишем, давайте это изложим и запишем, let's see what we've got here, let's go back to..., let's backtrack...*), императивы (*не забудьте, обратите внимание на следующее, не думайте, keep that balance, don't be surprised, don't expect, believe me at this stage*). Использование таких дискурсивов превращает «монологические жанры устной научной речи в виртуальный диалог» [15, с. 22] (а иногда и в реальный), в ходе которого говорящий устанавливает и поддерживает непосредственный контакт с аудиторией. Данные средства адресации выполняют очень важную роль в устном научном дискурсе – они создают благоприятную атмосферу в аудитории, способствуют интимизации общения, актуализации межличностных отношений, повышают роль говорящего как индивидуума [15]. В такой обстановке слушающий, получая подобные подбадривания и поглаживания, чувствует себя более комфортно, что необычайно важно для успешного учебного процесса и полноценного усвоения материала лекции.

Говоря о роли таких дискурсивов в коммуникации и о типе передаваемой ими информации, будет правильным, как нам кажется, отметить их синкретичный в этом плане характер. Эти дискурсивы нельзя считать исключительно единицами вспомогательного уровня, так как они передают важную фактуальную информацию, являются основными коммуникативными единицами. Однако регулятивную информацию они тоже передают, поскольку регулируют отношения говорящего с аудиторией.

В РУНР эти дискурсивы довольно разнообразны. Приведем примеры из русских лекций: *Но вы понимаете сами / что такой процесс / невозможен в природе; Поэтому / будем с вами в дальнейшем говорить об энергии / главным образом / молекулярно-кинетической / и молекулярно-потенциальной; Я бы рекомендовал бы вам / записать / это важнейшее положение / которое по существу и является / выражением первого начала термодинамики; Можно ли применить вот это уравнение / и для этой цепочки? // Можно / если под а / понимать // не только механическую работу / а работу всякого рода электрических сил (лекция по физике); Закон открытого слога характерен для целой группы родственных языков / для славянских языков / как вы хорошо знаете // Был сформулирован закон палатализации // Как вы знаете / там первый второй третий / и так далее; Когда мы говорим о том или ином методе языкознания / мы имеем в виду не просто общую совокупность каких-то приемов научного исследования / но такую совокупность*

приемов научного исследования / которая объединена каким-то единым принципом (лекция по лингвистике); *Вот эта реакция // Мы ее / с вами рассчитаем для температуры / тысяча градусов Кельвина; Давайте этот принцип изложим и запишем* (лекция по химии); *У него есть такое / специальная книга / «Walden two» // «Walden two» / знаете почему? / Да? // Помните / была такая классическая книга в американской литературе?; Это очень с самого начала / была механическая концепция // Концепция / которая по существу / сводится к тому / ты есть то // как на тебя действуют / в общем-то / Понимаете?* (лекция по психологии).

В АУНР средства адресации не только очень частотны, но и весьма разнообразны и индивидуальны у каждого лектора. В английских лекциях такие дискурсивы отличаются оригинальностью, они практически не встречаются в повторном употреблении, кроме того, они более многословные, чем в русских лекциях. Например: *The idea of the consciousness is what kind of vision / or perspective / does the text / locate / to certain identities / I mean you might have come across an example of the latter // For instance / I don't know if you've ever seen or heard people talking about / oh / when children look at art they have this pure vision* (лекция по литературе); *As the particle moves along / it's losing energy / we know it loses energy at a great rate / we know the energy of the particle / we know the range of the particle; You got a chain reaction / running away / now / let's think about some of the experiments / to get some idea of what these G values are* (лекция по химии); *The major problem comes from the A-B-O blood group system / which I guess many of you will be familiar with; So having overcome the A-B-O problem / that's fine / but / still / you will recollect / you will understand / that there are residual problems / in blood transfusion* (лекция по биологии); *We need a bit of historical context / I am sure you know this already / right / but anyway let's just remind ourselves / Huck went to press in eighteen-eighty-four* (лекция по литературе); *What do you think is going to happen on that photographic plate? // when these two beams come together? // there are two beams that are coherent / because they come from a laser* (лекция по физике). Дискурсивы, непосредственно обращенные к адресату, наряду с функцией воздействия и информирования выполняют и фатическую задачу, связанную с установлением и укреплением контакта с аудиторией. Их использование, безусловно, облегчает восприятие учебного материала и способствует его эффективному усвоению.

Помимо описанных выше средств адресации в монологическом устном научном дискурсе обоих языков в единичных случаях встречаются дискурсивы-фативы этикетного типа. Это реплики приветствия и прощания (*добрый вечер; на этом мы с вами заканчиваем; до свидания; hello; good afternoon*), знакомства (*I know most of you but for those of you I don't know I'm "name"*), благодарности (*спасибо* после проведенного опыта), извинения (*sorry* как реакция на оговорку: *Holography is defined / is separated sorry / into two parts*).

Только в АУНР встретились дискурсивы-регулятивы эмотивного характера (*fortunately, unfortunately*), например: *One of those sources / is a copy of / the achievements of the emperor Augustus / that he himself wrote / and which is extant / as a monumental piece of epigraphy / in Ankara / within Turkey / but unfortunately / the only letters / available / are tin...; In nineteen-ninety-six in Hampshire was found a / hoard / of coins / produced by Tincommius / but unfortunately /*

or **fortunately rather** / the name was complete / and we now know this character *s Tincommarus* (лекция по истории). Единственный раз встретился эмотивный дискурсив *hopefully*: *If we don't get through all of them / then / **hopefully** / I can just point you ahead at what might be interesting and relevant about them* (лекция по литературе). Такие дискурсивы так же, как и другие представленные здесь регулятивы, встречаются в основном только в устном научном дискурсе.

Если сравнить общее впечатление от русских и английских лекций в плане употребления в них специфических для устной научной речи дискурсивов, то можно заметить, что в речи английских лекторов особо ощущается большая забота об аудитории. Лектор часто советует, на что обратить внимание, что записать, беспокоится, понимают ли его слушатели, знают ли они этот материал или нет, часто осуществляется контроль контакта, понимания и продуктивности совместной работы. Приведем в пример фрагмент начала лекции по литературе, в ней лектор (женщина) убедительно просит студентов не стесняться и дать ей знать, насколько хорошо они ее понимают, не говорит ли она о уже знакомых для них вещах, не говорит ли она слишком медленно и т.д.: *If you don't understand what I'm talking about / you want me to repeat things / or explain it / please wave your hand / don't worry / if you think that nobody else may be sharing your concern / just go ahead // Likewise / if I'm going much too slowly / and you think yeah yeah we know all of this / just let me know again* (лекция по литературе). Далее через какое-то время лектор осуществляет проверку канала связи и уточняет, как идет процесс восприятия, нормален ли для студентов темп ее речи и может ли она продолжать в прежнем темпе: *Okay / how am I doing so far am I going too fast or too slow / do you see where I'm going shall I keep going or stop / yes / keep going / okay / yeah / okay* (лекция по литературе).

Такие дискурсивные реплики в английских лекциях часто формулируются в предельно вежливой и некатегоричной форме, например: *I'm not quite sure / how many of you feel familiar with Fourier analysis* (лекция по физике). В этой фразе лектор (женщина) очень тактично осведомляется о том, сколько студентов знакомы с анализом Фурье. Эффект снижения категоричности достигается и косвенным характером вопроса, и сигналом неуверенности (*I'm not sure*), и дискурсивной частицей *quite*, дополняющей смягчающий эффект. Таких сигналов, снижающих категоричность, в текстах английских лекций довольно много (около 14 % от всех регулятивов), например: модальные глаголы *can, may, might, seem*, модальные слова и конструкции *I wasn't certain, more or less, probably, a sort of, in a way*. Приведем еще один пример из начала той же лекции: *I would ask you to pay a little bit of attention and try to think / on the way / okay* (лекция по физике). Здесь лектор в очень вежливой форме обращается к слушателям с просьбой быть внимательными и постараться думать во время лекции. Отметим в этой фразе наличие смягчающего элемента *a little bit*, некатегоричного глагола *try*, а также непрямого характера самой просьбы (сформулированной с помощью сослагательного наклонения).

Все эти средства, кажущиеся на первый взгляд избыточными, тем не менее являются не только типичными, но и обязательными для успешной коммуникации на английском языке. В русской культуре избыточная вежливость не принята, однако это не означает, что русские лекторы менее вежливы, чем английские. Просто в английской и русской культурах разные уровни

вежливости [16], определяемые разными национально-культурными предпосылками. Например, прямой императив, который часто встречается в речи русских лекторов, является конструкцией вежливого общения и, по наблюдениям С. Н. Глазковой, зачастую остается «предпочтительным средством выражения побуждения в современном русском языке в любой прагматической ситуации» [17, с. 162–163].

В заключение отметим, что, безусловно, употребление специфических для монологической устной научной речи дискурсивов носит индивидуальный характер: имеет значение индивидуальная манера лектора, стиль его общения с аудиторией, а также способ чтения лекции. Некоторые лекторы просто озвучивают заранее заготовленный текст, а другие на основе имеющегося плана создают текст лекции непосредственно в момент речи. В первом случае, естественно, спонтанность речи минимальна, отчего, видимо, использование дискурсивов становится более редким. Так, в нашем материале встретилась лекция (английская лекция по истории), в которой не было ни одного средства адресации и зафиксировано всего 9 употреблений фативов-хезитативов, в другой лекции на то же количество словоупотреблений приходится до 20 средств адресации (причем только 2 из них отмечены в повторном употреблении) и до 46 хезитативов.

Итак, на материале русских и английских лекций мы рассмотрели особенности функционирования дискурсивов, типичных для монологической устной научной коммуникации, а именно эмотивов, средств адресации, хезитативов и фативов. Отмечено, что в английских материалах эти дискурсивы встречаются немного чаще, чем в русских. Английские дискурсивы данной разновидности не только более частотные, но и более разнообразные и оригинальные. Большую часть специфических для устной речи дискурсивов в обоих языках составляют хезитативы – на них приходится три четверти всех исследованных единиц. На средства адресации приходится около одной четверти, фативы встречаются в обоих языках довольно редко, а эмотивы встретились только в английских лекциях. Все эти средства играют очень важную роль для успешной коммуникации, и многие особенности их употребления имеют национально-культурную специфику.

Список литературы

1. **Schiffrin, D.** Discourse Markers / D. Schiffrin. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 364 p.
2. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой, Д. Пайара. – М. : Метатекст, 1998. – 446 с.
3. Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство / сост.: К. Киселева, Д. Пайар. – М. : Азбуковник, 2003. – 206 с.
4. **Blakemore, D.** Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers / D. Blakemore. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 212 p.
5. **Fraser, B.** Towards a theory of discourse markers / B. Fraser // Approaches to discourse particles / ed. K. Fischer. – Amsterdam : Elsevier Press, 2005. – P. 189–204.
6. **Lutzky, U.** Discourse Markers in Early Modern English / U. Lutzky. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2012. – 303 p.
7. **Halliday, M.** Explorations in the Functions of Language / M. Halliday. – London, 1973. – 143 p.

8. **Викторова, Е. Ю.** Специфика употребления дискурсивных слов в научно-медицинской статье (на материале русского и английского языков) / Е. Ю. Викторова // Коммуникация. Мышление. Личность : материалы Междунар. науч. конф., посвящ. памяти профессоров И. Н. Горелова и К. Ф. Седова. – Саратов : Наука, 2012. – С. 297–315.
9. **Викторова, Е. Ю.** Некоторые особенности употребления дискурсивных слов в разных научных дисциплинах (на материале английского языка) / Е. Ю. Викторова // Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф. – М. : КДУ, 2012. – С. 135–140.
10. **Викторова, Е. Ю.** Вспомогательные коммуникативные единицы в английских и русских научных статьях / Е. Ю. Викторова // Языковая и речевая коммуникация в семиотическом, функциональном и дискурсивном аспектах : материалы Междунар. науч. конф. (г. Волгоград, 29–31 октября 2012 г.). – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – С. 95–99.
11. **Викторова, Е. Ю.** Дискурсивы-организаторы в русской устной научной речи / Е. Ю. Викторова // Язык и культура : сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : СИБПРИНТ, 2013. – С. 121–125.
12. Современная русская устная научная речь. Том IV. Тексты / под ред. О. А. Лаптевой. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 376 с.
13. **Хлупачова, К.** Лексико-семантические средства выражения связности устного научного текста / К. Хлупачова // Современная русская устная научная речь / под ред. О. А. Лаптевой. – М. : Филология, 1995. – Т. III. Текстовые, лексико-грамматические и словообразовательные особенности. – С. 46–64.
14. **Рыбка, И. Н.** Психолингвистическое исследование особенностей устного научного монологического текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Рыбка И. Н. – Уфа, 2007. – 22 с.
15. **Брчакова, Д.** Коммуникативные и структурные типы связей между смежными предложениями в устном научном тексте / Д. Брчакова // Современная русская устная научная речь / под ред. О. А. Лаптевой. – М. : Филология, 1995. – Т. III. Текстовые, лексико-грамматические и словообразовательные особенности. – С. 20–45.
16. **Ларина, Т. В.** Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
17. **Глазкова, С. Н.** Это русское *надо*: К вопросу о национальной специфике директива / С. Н. Глазкова. – Миасс : Геотур, 2012. – 252 с.

References

1. Schifffrin D. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 364 p.
2. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: opyt kontekstno-semanticheskogo opisaniya* [Discourse markers in Russian language: experience of context-semantic description]. Ed. by K. Kiseleva, D. Payar. Moscow: Metatekst, 1998, 446 p.
3. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: kontekstnoe var'irovanie i semanticheskoe edinstvo* [Discourse markers in Russian language: context variation and semantic unity]. Comp. by K. Kiseleva, D. Payar. Moscow: Azbukovnik, 2003, 206 p.
4. Blakemore D. *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 212 p.
5. Fraser B. *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier Press, 2005, pp. 189–204.
6. Lutzky U. *Discourse Markers in Early Modern English*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012, 303 p.
7. Halliday M. *Explorations in the Functions of Language*. London, 1973, 143 p.

8. Viktorova E. Yu. *Kommunikatsiya. Myshlenie. Lichnost': materialy Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. pamyati professorov I. N. Gorelova i K. F. Sedova* [Communication. Thinking. Personality: proceedings of the International scientific conference in the memory of prof. I. N. Gorelov and prof. K. F. Sedov]. Saratov: Nauka, 2012, pp. 297–315.
9. Viktorova E. Yu. *Yazyki v sovremennom mire: materialy X Mezhdunar. konf.* [Languages in the modern world: proceedings of X International conference]. Moscow: KDU, 2012, pp. 135–140.
10. Viktorova E. Yu. *Yazykovaya i rechevaya kommunikatsiya v semioticheskom, funktsional'nom i diskursivnom aspektakh: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Volgograd, 29–31 oktyabrya 2012 g.)* [Language and spoken communication in semantic, functional and discourse aspects: proceedings of the International conference (Volgograd, 29–31 October 2012)]. Volgograd: Izd-vo VolGU, 2012, pp. 95–99.
11. Viktorova E. Yu. *Yazyk i kul'tura: sb. materialov VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Language and culture: proceedings of VI International scientific and practical conference]. Novosibirsk: SIBPRINT, 2013, pp. 121–125.
12. *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech'. Tom IV. Teksty* [Modern Russian spoken academic speech]. Ed. by O. A. Lapteva. Moscow: Editorial URSS, 1999, 376 p.
13. Khlupachova K. *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech'* [Modern Russian spoken academic speech]. Moscow: Filologiya, 1995, vol. III. Tekstovye, leksiko-grammaticheskie i slovoobrazovatel'nye osobennosti, pp. 46–64.
14. Rybka I. N. *Psikholingvisticheskoe issledovanie osobennostey ustnogo nauchnogo monologicheskogo teksta: avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Psycholinguistic research spoken academic monologic text features: author's abstract of dissertation to apply for the degree of the candidate of philological sciences]. Ufa, 2007, 22 p.
15. Brchakova D. *Sovremennaya russkaya ustnaya nauchnaya rech'* [Modern Russian spoken academic speech]. Moscow: Filologiya, 1995, vol. III. Tekstovye, leksiko-grammaticheskie i slovoobrazovatel'nye osobennosti, pp. 20–45.
16. Larina T. V. *Kategoriya vzhlivosti i stil' kommunikatsii: Sopostavlenie angliyskikh i russkikh lingvokul'turnykh traditsiy* [Politeness category and communication style: Comparison of English and Russian linguistic and cultural traditions]. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi, 2009, 512 p.
17. Glazkova S. N. *Eto russkoe nado: K voprosu o natsional'noy spetsifike direktiva* [That Russian "need": on the issue of national specifics of directive]. Miasc: Geotur, 2012, 252 p.

Викторова Елена Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра английской филологии,
Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени Н. Г. Чернышевского
(Россия, г. Саратов, ул. Астраханская, 83)

E-mail: helena_v@inbox.ru

Viktorova Elena Yur'evna

Candidate of philological sciences, associate
professor, sub-department of English
philology, National Research Saratov
State University named after
N. G. Chernyshevsky
(83 Astrakhanskaya street, Saratov, Russia)

УДК 811.111'42+811.161.1'42

Викторова, Е. Ю.

Дискурсивы, специфические для устной научной речи (на материале лекций) / Е. Ю. Викторова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 55–65.

ПРОЦЕСС ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО КОНТАКТА

Аннотация.

Актуальность и цели. Актуальность проведенного исследования обусловлена рассмотрением заимствования как процесса, который необязательно проявляется в условиях билингвизма, для него прежде всего необходим языковой контакт. Заимствование понимается как процесс, при котором чуждые родному языку элементы другого языка не регламентируются знанием языка, из которого они почерпнуты. В большинстве случаев заимствованные единицы адаптируются в той или иной степени на фонологическом, морфологическом, лексико-семантическом и стилистическом уровнях, т.е. видоизменяются в соответствии с нормами языка-реципиента. Целью исследования явилось выявление различных взглядов отечественных и зарубежных лингвистов на понятие «заимствование», анализ теоретических подходов к изучению типов заимствований и лингвистических критериев их адаптации в языке-реципиенте.

Материалы и методы. Материалом послужили лингвистические научные статьи, авторефераты и монографии. В процессе исследования использовался описательный метод, предполагающий интерпретацию и классификацию материала, а также индуктивно-дедуктивный метод, позволяющий осмыслить и обобщить соответствующий теоретический материал.

Результаты. Исследование позволило выявить три основных этапа адаптации заимствований в языке-реципиенте: проникновение в речь, частичное усвоение (заимствование), укоренение в языке. При этом зачастую бывает сложно определить, на каком этапе процесса адаптации находится то или иное заимствование. Процесс адаптации заимствований на разных языковых уровнях протекает неравномерно: сравнительно небольшое количество заимствований характеризуется одной и той же степенью освоенности на всех уровнях языковой системы.

Выводы. Понятие заимствования в лингвистике является многозначным. Данное явление изучается в плане адаптации заимствованных единиц, их изменений под влиянием интерференции, а также функционирования в системе языка-реципиента. Особенности данных процессов могут быть обусловлены как внутренними, так и внешними факторами. Заимствование является процессом, характерным как для ситуации двуязычия, так и одноязычия, когда чуждые родному языку элементы другого языка не регламентируются знанием языка, из которого они почерпнуты. В большинстве случаев заимствованные единицы адаптируются в той или иной степени на всех языковых уровнях, т.е. видоизменяются в соответствии с нормами языка-реципиента.

Ключевые слова: языковой контакт, заимствование, испанский язык, англо-американизм, адаптация.

S. V. Kudriashova

THE PROCESS OF BORROWING AS A KIND OF LANGUAGE CONTACT

Abstract.

Background. The relevance of the study is determined by consideration of borrowing as a process that is not necessarily manifested in bilingualism – first of all, it

requires language contact. Borrowing is thought of as a process by which elements of another language, foreign to the native language, are not regulated by the knowledge of the language from which they are drawn. In most cases, borrowed units adapt to varying degrees on the phonological, morphological, lexical-semantic and stylistic levels, in other words, modified in accordance with the rules of the recipient language. The aim of the study was to identify different views of domestic and foreign linguists on the concept of "borrowing", analysis of theoretical approaches to the study of types of borrowings and linguistic criteria to adapt them to the recipient language.

Materials and methods. The data for the study included scientific articles, author's abstracts of dissertations and monographs. The study used a descriptive method, involving interpretation and classification of the material, as well as an inductive-deductive method to comprehend and summarize the relevant theoretical material.

Results. The study revealed three main stages of adaptation of borrowings in the recipient language: penetration, partially acquisition (borrowing), rooting in the language. In this case, it is often difficult to determine at what stage is a particular borrowing in the process of adaptation. The adaptation process of borrowings at different levels of language is not uniform: a relatively small amount of borrowings is characterized by the same degree of development at all levels of the language system.

Conclusions. The concept of borrowing in linguistics is multivalued. This phenomenon is studied in terms of adaptation of borrowed items and their changes under the influence of interference, as well as functioning in the the recipient language. Features of these processes can be caused by both internal and external factors. Borrowing is a process, characteristic for the situation of bilingualism and monolingualism as alien elements of another language are not regulated by the knowledge of the language, from which they are drawn. In most cases, borrowed units adapt to varying degrees in all language levels, modified in accordance with the rules of the recipient language.

Key words: language contact, borrowing, Spanish, anglo-americanism, adoption.

Изучение вопросов языковых контактов и сопутствующих им явлений, в частности процесса заимствования, имеет большую традицию в отечественном и зарубежном языкознании. Данная проблематика в настоящее время особенно актуальна и привлекает внимание многих исследователей, поскольку конец XX и начало XXI в. характеризуются значительным расширением международных связей и усилением языковых контактов, которые осуществляются как непосредственно между носителями различных языков, так и с помощью средств массовой информации.

В ситуации интенсивного взаимодействия языков происходят изменения в системе одного или обоих языков, либо появление общих языковых черт, т.е. интерференция, либо частичное или полное вытеснение одного из контактирующих языков. Наиболее существенным последствием языкового контактирования является появление во взаимодействующих языках различных типов заимствования.

Изучение явления «заимствование» представляет собой исследование комплекса лингвистических и экстралингвистических проблем, к которым относятся вопросы, касающиеся трактовки данного термина, типов заимствований, причин и условий заимствования, изменений, происходящих с заимст-

ованиями в языке-реципиенте и т.д. Термин «заимствование» в лингвистике является многозначным. Так, многие ученые разграничивают понятия «заимствование» и «заимствованное слово», предлагая определять термин «заимствование» как «взаимное влияние языков», другие авторы отождествляют эти понятия, утверждая, что чаще всего заимствуются слова.

Одни лингвисты подразумевают под заимствованием процесс, другие – результат процесса. Многие зарубежные лингвисты описывают заимствование как «процесс, в результате которого происходит переход лингвистической единицы из одного языка в другой» [1, с. 75]. В свою очередь другие считают, что заимствование – это «перенесенные в другой язык элементы, т.е. следствия взаимодействия языков, которые могут существовать в этом языке после того, как взаимодействие прекратилось» [2].

Наиболее близкой задачам нашего исследования является дефиниция заимствования, принадлежащая И. Г. Добродомову: «Заимствование – элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов из одного языка в другой» [3, с. 158–159].

Под заимствованием мы подразумеваем иноязычные элементы, прежде всего слова, так как заимствование происходит чаще всего на лексическом уровне. Кроме того, заимствование – это перемещение лексических единиц из одного языка в другой с последующей адаптацией заимствованных лексем в системе языка-реципиента. Процесс лексического заимствования, несомненно, более широк, чем заимствование грамматическое, словообразовательное или фонетическое.

Будучи результатом длительного исторического взаимодействия и смешения языков, заимствования занимают значительное место в лексике многих языков. Каналы заимствования могут быть как устные, так и книжные, письменные. При устном заимствовании слово претерпевает больше изменений в своем облике, чем при письменном. Если слово входит в язык другого народа при одновременном заимствовании нового предмета или понятия, то значение этого заимствования не претерпевает изменений, но в случае вхождения нового слова в качестве синонима к уже существующим словам между ними происходит разграничение значений и наблюдаются сдвиги в исходной семантике. Морфологически сложное заимствованное слово при переходе в язык-реципиент обычно подвергается опрощению и воспринимается в этом языке как простое и непроизводное [3, с. 158–159].

Таким образом, заимствование в широком смысле – это процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой и их адаптация в заимствующем языке, а в узком смысле – языковые элементы, перемещенные из одного языка в другой и функционирующие в нем. Можно говорить о заимствовании слова (наиболее частый и типичный случай заимствования), о заимствовании фонемы (наиболее редкий и частный случай, зависящий от степени контакта двух языков), о заимствовании морфемы (обычно в составе слова), о заимствовании синтаксическом (конструирование фраз в языке испытывает влияние иноязычных синтаксических конструкций) и, наконец, о заимствовании семантическом (появление в слове значения «под давлением» иноязычного образца – семантическое калькирование) [4, с. 29].

Наиболее активно процесс заимствования происходит на уровне лексики, это связано с необходимостью номинации новых реалий, понятий и явлений в языке-реципиенте.

Считается, что процесс заимствования, в отличие от других сопутствующих языковым контактам явлений, в частности смешения и переключения кодов, не предполагает глубокого знания языка, из которого заимствуются элементы, и непосредственного соприкосновения носителей двух культур, так как непосредственно соприкасается и функционирует только лексический материал. На способность к заимствованию влияет большое количество факторов, таких как генетическая близость языков, социально-политические условия, способ распространения языков, их сходство, характер контактирования, отношение языковых сообществ к данным языкам и т.д.

Как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике существует целый ряд классификаций заимствований на основе различных критериев. Например, выделяются заимствования устные и книжные (О. С. Ахманова, 1969; Д. Э. Розенталь, 1976), прямые и косвенные (Г. Пауль, 1960; Б. Н. Головин, 1973), лексические и морфематические (И. Г. Добродомов, 1990), языковые и культурно-исторические (Р. А. Будагов, 1965; Л. Блумфилд, 1968), материальные заимствования и кальки (Т. Г. Линник, 1989).

Вслед за Э. Хаугеном [5, с. 344–383] мы выделяем следующие типы заимствований:

- собственно заимствования, при этом заимствуется как материальная форма, так и семантика языка-источника, однако возможны фономорфологические и смысловые изменения под влиянием языка-реципиента;
- семантические кальки, т.е. заимствование семантики без материальной формы или с частичной морфемной субституцией;
- гибридные образования, т.е. слова, частично состоящие из иноязычных элементов.

Важность проблемы заимствования определяется как лингвистическими параметрами, которые направлены на раскрытие механизмов адаптации, так и социальными, которые дают возможность выявить глубину культурно-исторических контактов. Лингвистический механизм вхождения заимствованных единиц из различных языков-источников в язык-реципиент в принципе одинаков, и заимствования можно исследовать с точки зрения приведшего к ним механизма интерференции и с точки зрения фонологической, грамматической и семантической адаптации в заимствующем языке.

А. И. Смирницкий отмечает, что при заимствовании «слово порывает с системой того языка, в котором оно существовало ранее, включается в систему другого языка и оформляется по правилам и средствами этого языка [6, с. 234–235]. Понимание заимствования как перенесение слов одного языка в другой предполагает их адаптацию в структуре языка-реципиента и постепенное приспособление к его языковым нормам. Отсюда, по мнению Л. А. Ильиной, приоритет формального освоения заимствований как критерия их включенности в воспринимающий язык, деление их по этому критерию на «ассимилированные» и «неассимилированные», выделение в языке узуальных, но неассимилированных иноязычных слов [7, с. 91–96].

В современной контактной лингвистике доминируют три основных подхода (или теории) к проблеме лексического заимствования, на которые,

в частности, указывает Й. Айдукович. К ним относятся: 1) теория трансфера заимствований, согласно которой заимствование рассматривается как «переход, перенесение, проникновение элементов одного языка в другой язык»; 2) теория структурного моделирования заимствований по аналогии с иноязычными образцами, согласно которой заимствование объясняется как «создание собственными средствами языка своих элементов посредством творческой имитации, приблизительного копирования иноязычных образцов; 3) компромиссная теория, согласно которой «при копировании плана выражения» допускается «перенесение, переход иноязычных значений» [8].

Таким образом, широко распространенному традиционному пониманию заимствования как перехода, перенесения, проникновения элементов одного языка в другой противостоит его объяснение как создания собственными средствами языка своих элементов посредством творческой имитации, приблизительного копирования или структурного моделирования по аналогии с иноязычными образцами.

На базе теории «трансфера» постулируется также теория активации или адаптации элементов языка-источника в языке-реципиенте, согласно которой в речи монолингвов перенесенное из одного языка в другой слово подвергается адаптации на всех языковых уровнях и результаты языкового воздействия можно представить шкалой – от полной интеграции до полного несовпадения языковых элементов.

Большинство ученых (Л. П. Крысин, Э. Хауген, Б. Н. Забавников, В. М. Аристова) выделяют три основных этапа адаптации заимствований в языке-реципиенте: проникновение в речь, частичное усвоение (заимствование), укоренение в языке.

1. Проникновение соответствует следующим критериям:

– непосредственная связь с языком-источником, проявляющаяся во внешней оформленности слова, например, появление в текстах иноязычных вкраплений, возникновение формальных дублетов, колебания на грамматическом и словообразовательном уровнях;

– семантическая однозначность как следствие того, что в большинстве случаев лексическая единица на этапе проникновения обозначает чужую реальность или передает чужое понятие;

– употребление в определенных контекстах;

– отсутствие производных образований.

2. Заимствование характеризуется:

– внутренней связью слова с языком-источником;

– стабилизацией формы слова на грамматическом и словообразовательном уровнях;

– началом регулярной употребляемости слова;

– началом словообразовательной активности.

3. Укоренение характеризуется:

– отрывом слов от языка-источника;

– полной семантической самостоятельностью слова и образованием лексико-семантической микросистемы данного слова (фразеологизмы, переносные употребления и т.п.);

– взаимодействием с элементами заимствующего языка, ведущим к дифференциации значений в исконных словах;

- широкой употребляемостью слова;
- широкой словообразовательной активностью, зачастую ведущей к образованию новых лексем [9, с. 14–15].

Бывает сложно определить, на каком этапе адаптации находится то или иное заимствование. Процесс адаптации заимствований на разных языковых уровнях протекает неравномерно; сравнительно небольшое количество заимствований характеризуется одной и той же степенью освоенности на всех уровнях языковой системы [10, 16].

Вследствие этого лингвисты разрабатывают более конкретизированные классификации степеней адаптации заимствований. Следуя традиционно выделяемым критериям адаптации заимствований, разработанным Ш. Сешан, С. А. Беляевой, В. М. Аристовой, Г. В. Павленко, предлагается следующий порядок степени адаптации: фонетическая и графическая адаптация, грамматическая, лексико-семантическая адаптация, семантическая самостоятельность слова, его словообразовательная активность, возникновение новых значений в языке-реципиенте, широкая употребляемость в речи, расширение смыслового диапазона слова.

На первом этапе выделяются иноязычные вкрапления, или экзотизмы, являющиеся окказиональными лексическими единицами, которые проникают в язык, сохраняют буквенные (орфографические) сочетания языка-источника. В текстах при графической реализации они отображаются в кавычках или курсивом. Происходят лишь небольшие изменения звуковой оболочки заимствования. Они находятся на начальной стадии адаптации, однако в процессе частого употребления в речи могут адаптироваться в языке-реципиенте и перейти на стадию укоренения в языке.

На втором этапе освоения заимствования становятся все более адаптированными к системе языка-реципиента, что связано со стремлением сделать их более понятными. Частично освоенные заимствования подвергаются фонетико-графической, морфологической и семантической адаптации. С целью передачи иноязычного слова посредством звуков заимствующего языка происходит его упрощение путем сокращения звуков, опущения безударных гласных и устранения зависимости значения слова от долготы гласного звука.

При грамматической адаптации заимствования соотносятся с определенными лексико-грамматическими разрядами слов. Заимствуемое слово постепенно утрачивает грамматические категории языка-источника и включается в морфологическую систему заимствующего языка, приобретая соответствующие грамматические категории языка-реципиента.

На этапе укоренения заимствованное слово начинает обладать признаками семантической самостоятельности и вступает в систему семантических связей с другими словами языка-реципиента. Не многие слова сохраняют прежние семантические характеристики, чаще всего они подвергаются влиянию заимствующего языка, что приводит к развитию у них новых значений. На этапе укоренения иноязычная лексика в заимствующем языке проявляет активную словообразовательную деятельность, образует однокоренные слова, приобретает новые оттенки значений и т.д.

Б. Н. Забавников отмечает, что у заимствований начинает наблюдаться «отклонение в семантическом развитии на новой почве. Это может быть изменение объема значения заимствованного слова по сравнению с его прототипом, чаще всего сужение» [11, с. 71–79].

Следует отметить, что семантическая адаптация слова в первую очередь свидетельствует о том, что слово действительно ассимилировалось в языке-реципиенте. В этом случае заимствованное слово включается в систему семантических связей в лексике языка-реципиента, подвергается новым грамматическим преобразованиям, претерпевает семантические изменения наравне с исконными словами и может получить совсем иное значение.

Заимствование может иметь место на всех уровнях языковой структуры. В одних ситуациях, в частности при опосредованном языковом контакте, происходит только лексическое заимствование, при этом последствия для принимающего языка могут быть незначительными; в других, в частности при непосредственном языковом контакте, могут иметь место разного типа кодовые переключения. При интенсивном контакте между двумя или более языковыми коллективами может происходить как лексическое, так и структурное заимствование, что может привести к изменениям и переструктуризации языка или языков-реципиентов; языковое контактирование может также способствовать смене языка. В одних случаях язык-реципиент может подвергаться лишь незначительным изменениям на разных языковых ярусах, в других – значительной переструктуризации, вследствие чего могут формироваться его варианты или разновидности, примером чему являются территориальные варианты испанского языка и испано-креольские языки, распространенные на американском континенте.

Что касается механизма взаимодействия контактирующих языков, то он зависит как от характера межэтнических контактов, так и от внутриструктурных свойств этих языков и прежде всего от их структурного сходства (различия) и взаимопонимаемости (невзаимопонимаемости).

В основе общепринятой классификации заимствованных лексических единиц лежит классификация по степени освоения слова. Наряду с этимологическими классификациями (по источнику заимствования) «этот род классификаций предполагает не только решение вопроса об источнике заимствования слова (или группы слов), но и постановку вопроса о типологическом сходстве и пределе проницаемости двух систем (дающей и принимающей), от которых зависит та или иная форма и степень формальной и семантической адаптации» [12, с. 9].

Л. П. Крысин выделяет условия, необходимые для адаптации заимствуемого слова в системе заимствующего языка, к которым на структурном уровне относятся его передача фонетическими и графическими средствами заимствующего языка, соотнесение с грамматическими классами и категориями, фонетическое и грамматическое освоение, словообразовательная активность. На уровне семантической адаптации формируется определенность значения, происходит дифференциация значений и их оттенков между заимствуемым словом и существующей в языке исконной лексики. Наконец, одним из основных признаков адаптированности слова является его регулярная употребляемость в речи [13, с. 35–43].

В классификациях также отражается аспект процесса заимствования, касающийся определения крайних точек данного процесса, а именно время проникновения и время освоения заимствованной единицы в системе заимствующего языка. Иноязычный материал, не укладывающийся в параметры системы языка, подвергается в ней обязательной переработке. Так, по отно-

шению ко второй крайней точке (состоянию), как было показано выше, выдвинут целый набор примет-показателей полной ассимиляции слова [13].

О степени освоенности иноязычного слова свидетельствует наличие дифференциальных признаков: чем их больше, тем выше освоенность заимствования в языке-реципиенте. Все заимствования подразделяются по признаку соответствия/несоответствия сложившимся языковым нормам, вследствие чего выделяются следующие типы адаптации заимствованной лексики: графическая, фонетическая, морфологическая, синтаксическая и семантическая.

Поскольку структурное различие находящихся в контакте языков является объективной причиной межъязыковой интерференции, то для ее исследования, как правило, производится сопоставление их систем в синхронном и/или диахронном плане. Считается, что структурные факторы, влияющие на интерференцию, носят тотальный характер и охватывают все уровни языковой системы (фонологический, грамматический и лексический). В целях более полного и достоверного описания изменений в языках, находящихся в контакте, вышеуказанные уровни исследуются в парадигматическом, синтагматическом и трансформационном планах с изучением полных и частичных расхождений в языковых структурах.

Степень адаптации заимствования зависит от уровня генетического родства языка-донора и языка-реципиента, типологического сходства контактирующих языков, сферы, частоты и длительности его употребления, интенсивности адаптирующего воздействия языка-реципиента, а также соответствия/несоответствия фонетической, орфографической и грамматической характеристик слов иноязычного происхождения продуктивным типам оформления исконных слов заимствующего языка. Иноязычное слово считается полностью адаптированным, если оно было освоено не только на формальном уровне, но и обрело свое самостоятельное лексическое значение, т.е. стало выражать предметно-понятийные отношения, а также развило способность сочетаться с другими словами.

Список литературы

1. **Phelizon, J. H.** Vocabulaire de la linguistique / J. H. Phelizon. – Paris : Eds Roudel, 1976. – 280 p.
2. **Жлуктенко, Ю. А.** Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – Киев : Вища шк. Изд-во при Киев. ун-те, 1974. – 174 с.
3. **Добродомов, И. Г.** Заимствование / И. Г. Добродомов // Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 158–159.
4. **Крысин, Л. П.** Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русистика. – Берлин, 1994. – № 1–2. – С. 28–49.
5. **Хауген, Э.** Процесс заимствования / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 344–382.
6. **Смирницкий, А. И.** Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М. : Московский государственный университет, 1998. – 260 с.
7. **Ильина, Л. А.** Лексическое заимствование: переход иноязычий или внутриязыковое создание / Л. А. Ильина, О. В. Сычева // Гуманитарные науки в Сибири. Серия «Филология». – Новосибирск, 1998. – № 4. – С. 91–96.
8. **Айдукович, Й. О.** Основные понятия лексической контактологии (на материале русизмов в славянских языках) // Русский язык: исторические судьбы и со-

- временность : тезисы II Междунар. конгресса исследователей русского языка. – М., 2004. – С. 445. – URL: <http://www.ptt.rs/korisnici/j/o/joralbgd/OsnovniPojmovi.htm> (дата обращения: 01.02.2015).
9. **Аристова, В. М.** К истории английских слов в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Аристова В. М. ; СамГУ. – Самарканд, 1968. – 38 с.
 10. **Павленко, Г. В.** Проблема освоения иноязычных заимствований: языковой и речевой аспекты (на материале англицизмов конца XX в.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Павленко Г. В. ; Таганрог. гос. пед. ин-т. – Таганрог, 1999. – 27 с.
 11. **Забавников, Б. Н.** Семантическое освоение французских лексических заимствований в современном немецком языке / Б. Н. Забавников // Филологические науки. – М. : Высшая школа, 1977. – Вып. 4. – С. 71–79.
 12. **Биржакова, Е. Э.** Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII в. Языковые контакты и заимствования / Е. Э. Биржакова, Л. А. Войнова, Л. Л. Кутина. – Л. : Наука, 1972. – 431 с.
 13. **Крысин, Л. П.** Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М. : Наука, 1968. – 208 с.

References

1. Phelizon J. H. *Vocabulaire de la linguistique* [Linguistic vocabulary]. Paris: Eds Roudel, 1976, 280 p.
2. Zhluktenko Yu. A. *Lingvisticheskie aspekty dvuyazychiya* [Linguistic aspects of bilingualism]. Kiev: Vishcha shk. Izd-vo pri Kiev. un-te, 1974, 174 p.
3. Dobrodomov I. G. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. entsiklopediya, 1990, pp. 158–159.
4. Krysin L. P. *Rusistika* [Russian philology]. Berlin, 1994, no. 1–2, pp. 28–49.
5. Kaugen E. *Novoe v lingvistike* [New in linguistics]. Moscow: Progress, 1972, iss. 6, pp. 344–382.
6. Smirnitkiy A. I. *Leksikologiya angliyskogo yazyka* [English language lexicology]. Moscow: Moskovskiy gosudarstvennyy universitet, 1998, 260 p.
7. Il'ina L. A., Sycheva O. V. *Gumanitarnye nauki v Sibiri. Seriya «Filologiya»* [Humanities in Syberia. Series “Philology”]. Novosibirsk, 1998, no. 4, pp. 91–96.
8. Aydukovich Y. O. *Russkiy yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': tezisy II Mezhdunar. kongressa issledovateley russkogo yazyka* [Russian language: historical fates and modern times: theses of II International congress of Russian language researchers]. Moscow, 2004, p. 445. Available at: <http://www.ptt.rs/korisnici/j/o/joralbgd/OsnovniPojmovi.htm> (accessed 1 February 2015).
9. Aristova V. M. *K istorii angliyskikh slov v russkom yazyke: avtoref. dis. kand. filol. nauk* [On the history of English words in Russian language: author's abstract of dissertation to apply for the degree of the candidate of philological sciences]. Samarkand, 1968, 38 p.
10. Pavlenko G. V. *Problema osvoeniya inoyazychnykh zaimstvovaniy: yazykovoy i rechevoy aspekty (na materiale anglitsizmov kontsa XX v.): avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Problem of foreign language borrowings adaptation: linguistic and speech aspects (by examples of anglicisms of the late XX century): author's abstract of dissertation to apply for the degree of the candidate of philological sciences]. Taganrog, 1999, 27 p.
11. Zabavnikov B. N. *Filologicheskie nauki* [Philological sciences]. Moscow: Vysshaya shkola, 1977, iss. 4, pp. 71–79.
12. Birzhakova E. E., Voynova L. A., Kutina L. L. *Ocherki po istoricheskoy leksikologii russkogo yazyka XVIII v. Yazykovye kontakty i zaimstvovaniya* [Essays on historical lexicology of Russian language of XVIII century]. Leningrad: Nauka, 1972, 431 p.
13. Krysin L. P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke* [Foreign language words in modern Russian language]. Moscow: Nauka, 1968, 208 p.

Кудряшова Софья Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра немецкого и французского
языков, Саратовская государственная
юридическая академия
(Россия, г. Саратов, ул. Вольская, 1)

E-mail: sophiaku@yandex.ru

Kudriashova Sofia Vladimirovna

Candidate of philological sciences, associate
professor, sub-department of German
and French languages, Saratov State law
Academy
(1 Volskaya street, Saratov, Russia)

УДК 81

Кудряшова, С. В.

Процесс заимствования как разновидность языкового контакта /
С. В. Кудряшова // Известия высших учебных заведений. Поволжский реги-
он. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 66–75.

ШЕКСПИРОВСКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ¹

Аннотация.

Актуальность и цели. В контексте реконструкции образа Шекспира, сформированного воображением М. И. Цветаевой, рассматриваются интереснейшие аспекты ее взаимоотношений с А. А. Ахматовой, Б. Л. Пастернаком, М. А. Волошиным, В. Э. Мейерхольдом, Н. С. Гончаровой, родными и близкими, до сих пор не являвшиеся объектом изучения. Многие суждения М. И. Цветаевой о Шекспире были обусловлены событиями современной ей театральной жизни (общением с актрисой Второй студии МХТ С. Е. Голлидей; предполагавшейся постановкой «Макбета» Ю. А. Завадским и отношением к этой постановке П. Г. Антокольского), стремлением увидеть различия и внутреннюю взаимную непримиримость между поэтом и актером, размышлениями о голосе актера как «большом обаятеле» публики и др.

Материалы и методы. Фактический материал представлен во всем его многообразии, причем осмыслены не только общеизвестные произведения («гамлетовские» стихотворения 1923 г. «Офелия – Гамлету», «Офелия – в защиту королевы», «Диалог Гамлета с совестью», «На назначенное свиданье...», «По набережным, где седые деревья...»), но и тексты из сводных тетрадей и записных книжек, переписки поэтессы, не привлекавшие широкого внимания. В работе использовались сравнительно-исторический, сравнительно-типологический и историко-культурный методы исследования.

Результаты. В статье впервые систематизированы факты, характеризующие специфику образа Шекспира, созданного воображением М. И. Цветаевой. Значительное внимание в статье уделено своеобразной альтернативной шекспириане «гамлетовских» стихотворений, существенно трансформировавшей понимание образов Гамлета, Офелии, Королевы; отмечено, что и в данном стихотворном цикле, и в других цветаевских произведениях шекспировские образы, да и сам облик Шекспира, возникают в разрезе личных чувств, переживаний и эмоций поэтессы.

Выводы. На основе конкретных фактов доказаны суждения А. А. Саакянц о «поистине шекспировской натуре» М. И. Цветаевой, «шекспировских бурях» в ее душе.

Ключевые слова: Шекспир, поэзия, традиция, воображение, межкультурная коммуникация, компаративистика, рецепция, реминисценция, лирический диалог, преемственность.

D. N. Zhatkin, T. S. Kruglova

SHAKESPEARE'S THEME IN THE WORKS OF M. I. TSVETAEVA

Abstract.

Background. In view of M. I. Tsvetaeva's reconstruction of Shakespeare's image, the article considers the most interesting aspects of mutual relations between

¹ Исследование осуществлено в рамках реализации проекта № 2232 «Междисциплинарные социально-гуманитарные исследования в контексте инновационного развития и международных связей» базовой части государственного задания Министерства образования и науки РФ.

the poetess and A. A. Akhmatova, B. L. Pasternak, M. A. Voloshin, V. E. Mejerhold, N. S. Goncharova, her relatives and friends, that still have not been the object of study. Lots of M. I. Tsvetaeva's opinions about Shakespeare were caused by the events in the life of theatre of her time (her dialogue with S. E. Gollidei, an actress of the Second studio of Moscow Art Theatre; the assumed performance of "Macbeth" by Y. A. Zavatsky and the attitude of P. G. Antokolsky to this performance), her aspiration to see some difference and internal mutual irreconcilability between the poet and the actor, her reflections about actor's voice as of a "great tempter" of audience etc.

Materials and methods. The actual material is presented in all its variety and not only well-known works ("Hamlet" poems of 1823 "Ophelia – to Hamlet", "Ophelia – in protection of Queen", "The dialogue of Hamlet with his conscience", "On an appointed date...", "Along the quays, where gray-haired trees...") are comprehended, but also the texts from some summary writing-books and notebooks of the poetess, her correspondences which have not drawn much attention up to now. History comparative, typology comparative, biographical methods of investigation were used in the article.

Results. The article for the first time systematizes the facts describing specificity of W. Shakespeare's image in M. I. Tsvetaeva's imagination. The significant attention in the article is paid to the original alternative of Shakespearian "Hamlet" poems, which essentially transforms the understanding of images of Hamlet, Ophelia and the Queen. It is also noted that in the given poetic cycle and in other Tsvetaeva's works both the image of Shakespeare and Shakespeare's characters arise as a part of personal feelings, experiences and emotions of the poetess.

Conclusions. The A. A. Saakyants's statements of "M. I. Tsvetaeva's real Shakespearian nature" and of "Shakespearian storms" in her soul have been proved by the concrete facts.

Key words: Shakespeare, poetry, tradition, imagination, the intercultural communications, comparative analyses, reception, reminiscence, lyrical dialogue, continuity.

Говоря о взаимодействии двух хронологически отдаленных эпох – Ренессанса и Серебряного века, В. В. Иванов писал, что «по интенсивности открытий в самых разных областях (от живописи и театра до физики и биологии) первая четверть XX века сопоставима именно с такими бурными эпохами, как шекспировская» [1, с. 463]. В этой статье мы не будем обращаться к столь широким историко-литературным параллелям, ограничившись частным вопросом – проблемой восприятия Шекспира в воображении Мариной Цветаевой сквозь призму гуманистической концепции личности.

Своеобразной эстетическо-мировоззренческой базой для восприятия некоторых черт ренессансной культуры у Цветаевой стали ее неоромантические установки. Самодовлеющая человеческая личность, замкнутая в себе и вступающая в непримиримую драматическую борьбу с миром на типологическом уровне, коррелирует с концепцией ренессансного человека, ибо возрожденческий антропоцентризм предполагает примат личности и относительность общепринятых ценностей. Ценность личности выше ценностей социальных, так как жизнь утверждает себя через посредство личности. При этом личность понимается не как абстрактно-отвлеченная сущность, но как определенная телесная субстанция. Так, А. Ф. Лосев пишет о том, что в эстетике Ренессанса большую роль играет категория человеческой телесности, в стихию которой погружаются художники Возрождения. Эта чувственная

математика, по мнению философа, есть сущностная черта ренессансного мышления. Отсюда и «антропоцентризм, и стихийно утверждающая себя индивидуальная человеческая личность, доходившая до артистически творческого самоутверждения» [2]. Эта мировоззренческая особенность, имеющая гуманистические корни, ярко проявляется в «гамлетовских» стихотворениях Цветаевой.

Созданию в 1923 г. «гамлетовского» цикла Цветаевой предшествовали шекспировские мотивы в ее ранних поэтических произведениях. Так, мотив «Ромео и Джульетты» встречается в первом сборнике поэтессы «Вечерний альбом» (1910) в стихотворении «Камерата», написанном под впечатлением от истории жизни графини Камераты, кузины герцога Рейхштадтского, близкой Цветаевой благодаря ее увлечению творчеством Эдмона Ростана, в частности его драмой «Орленок»: «Что Вам Ромео и Джульетта, / Песнь соловья меж темных чаш!» [3, т. 1, с. 30]. В первом стихотворении цикла «Асе» (11 июля 1913 г.), обращенного к сестре А. И. Цветаевой, возникает отзвук шекспировской поэзии: «Мы одни на рынке мира / Без греха. / Мы – из Вильяма Шекспира / Два стиха» [3, т. 1, с. 183]. В датированном 16 октября 1914 г. первом стихотворении цикла «Подруга», обращенного к подруге и возлюбленной (в 1914–1915 гг.) С. Я. Парнок, Цветаева сближала адресата с героинями трагедий Шекспира: «Всех героинь шекспировских трагедий / Я вижу в Вас. / Вас, юная трагическая леди, / Никто не спас!» [3, т. 1, с. 216]. В поэтическом фрагменте «1918 г. (Отрывок из баллады)» появляются трансформированные воображением образы Ромео и Джульетты как символы неземной любви, становящейся иллюзорной и идиллической, особенно в условиях новой жизни: «Ромео не пришел к Джульетте, / Клоун застрелился на рассвете, / Вождь слушает ворожею...» [3, т. 1, с. 427]. Известен и один перевод поэтессы из Шекспира: Цветаева перевела песню Стефано из второго акта драмы У. Шекспира «Буря» «Капитан, пушкарь и боцман...» [3, т. 2, с. 374].

Все «гамлетовские» стихотворения М. И. Цветаевой были созданы в Праге в 1923 г., но не одновременно: 28 февраля – «Офелия – Гамлету» («Гамлетом – перетянутым – натуго...») и «Офелия – в защиту королевы» («Принц Гамлет! Довольно червивую залежь...»), 5 июня – «Диалог Гамлета с совестью» («На дне она, где ил...»), 18 июня – «На назначенное свиданье...», 28 сентября – «По набережным, где седые деревья...». К тому же периоду относится и упоминание о Шекспире в датированном 18 марта 1923 г. втором стихотворении обращенного к Б. Л. Пастернаку цикла «Провода»: «Чтоб высказать тебе... да нет, в ряды / И в рифмы сдавленные... Сердце – шире! / Боюсь, что мало для такой беды / Всего Расина и всего Шекспира!» [3, т. 2, с. 326]. Наиболее очевидные реминисценции из «Гамлета» можно видеть в стихотворениях «Диалог Гамлета с совестью» (здесь и Офелия, утонувшая в реке («На дне <...>, где ил» [3, т. 2, с. 199]), и слова Гамлета из V акта трагедии («Но я ее любил / Как сорок тысяч...» [3, т. 2, с. 200])) и «На назначенное свиданье...», где Офелия, согласно шекспировской традиции, появляется с руты, символизирующей одновременно горе и раскаяние («<...> не дрогнул / Вкус Офелии к горькой руте!»; [3, т. 2, с. 202]). Рассуждая о лирике Цветаевой чешского периода, А. А. Саакянц и Л. А. Мнухин отмечали ее «погружение в “единоличье чувств” самых разноречивых и равно, как всегда, сильных», приводившее, в числе прочего, к сугубо цветаевской

трактовке коллизии Гамлета и Офелии: «Цветаева, как всякий крупный художник, творила в русле мировой культуры, перенося великие создания человеческого духа в свою поэтическую “страну”, переосмысляя их на свой лад» [4, с. 585].

Человек в неоромантических стихотворениях Цветаевой – это не только центр мира, это существо, обладающее собственной вполне конкретной мифологической телесностью. Необходимо заметить, что эта телесность в шекспировских стихотворениях Цветаевой связывается с образом женщины, при этом ключевым мотивом в этом случае оказывается мотив страсти. Страсть в лирике Цветаевой обладает положительными коннотациями, соотносится с силой и оказывается чрезвычайно интенсивной. Таким образом, создается определенное семантическое поле, включающее в себя образ женщины, мотивы телесности и страсти. Ср., например, подобные корреляции в стихотворении «Офелия – в защиту королевы»: «Принц Гамлет! Довольно червивую залежь / Тревожить... На розы взгляни! / Подумай о той, что – единого дня лишь – / Считает последние дни. / Принц Гамлет! Довольно царицыны недра / Порочить... Не девственным – суд / Над страстью. Тяжеле виновная – Федра: / О ней и поныне поют» [3, т. 2, с. 171]. Этот ключевой мотивно-образный пучок «страсть-телесность-женщина» является семантическим фильтром, обуславливающим подбор иных, нешекспировских персонажей. Так в стихотворении появляется расиновская Федра. Возможно, что здесь также сыграл свою роль и жанровый код (трагедия), однако несомненно одно: Цветаева на основе шекспировских аллюзий создает своеобразную художественную типологию женских персонажей, которые объединяются двумя ключевыми признаками: сила и страсть (или трагическая интенсивность переживания).

Таким образом, шекспировская модель в этом стихотворении как бы переворачивается, происходит своеобразная смена точек зрения. Мужская точка зрения оказывается периферийной, женская же – ставится в центр. Об этой смене точек зрения так писала А. А. Саакянц: «Казалось бы, этой душе, некупленной и свободной, должен быть близок шекспировский Гамлет с его неустанно бьющимися мыслью и совестью. Но у Цветаевой все всегда о двух концах. Ее лирическая героиня, преображенная в потерявшую рассудок Офелию, прозревает, а прозрев – презирает этого “девственника, женоненавистника, вздорную нежить предпочевшего” – живой любви. Более того: она защищает Королеву, оправдывает ее, и тем сильнее презирает принца датского с его бесплодными умствованиями» [5, с. 339]. Эта же исследовательница обратила отдельное внимание и на кажущееся странным переплетение шекспировских образов с образом расиновской Федры, причем не только в стихотворении «Офелия – в защиту королевы» («Принц Гамлет! Довольно червивую залежь...»), но и в поэтической драме «Федра», в которой накалялись «античные бури рока, сплетаясь с шекспировскими страстями героев» [5, с. 486], в которой была создана «шекспировская фигура» кормилицы, «женщины из народа, наделенной сокрушительными, но нереализованными страстями: недолюбившей, в сущности – *нежившей*...» [5, с. 488].

Черты ренессансного человека в женских образах Цветаевой появляются и в стихотворении «Офелия – Гамлету». Здесь Цветаева вступает в творческий диалог с Шекспиром и по-иному (в сравнении с оригиналом) трактует

образ Офелии. Е. С. Демичева справедливо отмечает, что Офелия, которая у Шекспира предстает образцом добродетели и чистоты, у Цветаевой выступает в «роли носительницы идей “горячего сердца”» [6, с. 313].

Идея страсти, превалирующая в этом шекспировском женском образе, связывается с мотивом целостности человеческой личности. В противовес психологически раздробленному Гамлету Офелия являет собой образец целостного восприятия жизни, отличающийся интенсивностью лирических переживаний. Поэтому Гамлет не имеет права судить «воспаленную кровь» («вздорную нежить предпочевший» – говорит о нем цветаевская Офелия).

Эта любовная ситуация может интерпретироваться в трагическом ключе, причем цветаевский трагизм типологически соотнесен со спецификой мироощущения позднего Ренессанса. Одна из важнейших констант духа ренессансной культуры заключалась в том, что человек оказывался не просто самодостаточным, но становился творцом новой вселенной. Так, А. Ф. Лосев отмечает, что «у теоретиков возрожденческой эстетики встречается такое, например, сравнение: художник должен творить так, как Бог творил мир, и даже совершеннее того. Здесь средневековая маска вдруг спадает и перед нами оголяется творческий индивидуум Нового времени, который творит по своим собственным законам» [2]. Однако в эпоху позднего Ренессанса к гуманистическому мотиву «человек как Бог» начинают примешиваться нотки трагизма: мир оказывается неподвластной, вечной ускользающей стихией. Результатом этого конфликта становится отстранение человека от мира (именно это отстранение и оказывается важной темой шекспировского «Гамлета»). Можно сказать, что эстетика Ренессанса «есть результат буйного индивидуального самоутверждения человека вместе с осознанием невозможности такой абсолютизации», поэтому «все гениальные художники Высокого Возрождения вместе с глубинами самоутвержденной человеческой личности чрезвычайно остро, глубоко и вплоть до настоящего трагизма ощущают ограниченность и даже беспомощность человеческого субъекта» [2].

В литературе XX в. отчуждение от мира, как правило, реализовывается в парадигме индивидуалистических мотивов, в которых сквозь призму романтической эстетики преломляют возрожденческий «титанизм». Что касается цветаевских стихотворений, то в них, в соответствии с этими имплицитными установками, обусловленными шекспировским интертекстом, меняется сама стратегия диалога. Возникает интересный феномен «двойного» диалога. Так, с одной стороны, в этих стихотворениях осуществляется лирический диалог самой Цветаевой с Шекспиром, который может пониматься как вольная поэтическая интерпретация шекспировских героев, но, с другой стороны, в самом тексте стихотворения, судя по его заглавию, должен возникнуть диалог иного рода: диалог шекспировских персонажей, представляющих собой две лирические точки зрения.

И здесь возникает интересный парадокс. Несмотря на диалогичность заголовка стихотворения, в самом тексте эта диалогичность отсутствует. Гамлет оказывается подразумеваемым персонажем, к которому обращен монолог Офелии! Так требует лирическое сознание Цветаевой, ориентированное на романтическое утверждение личности в мире, и так требует сама концепция женского образа Офелии, который является своеобразной мифологемой, оказывающейся своеобразной версией воплощения ренессансного

антропоцентризма. Самодовлеющая личность обладает монологичным сознанием. В таком контексте сам заголовок стихотворения может прочитываться не просто как установка на диалогичность, но как установка на противостояние двух типов сознания, одно из которых дано имплицитно. В сущности, такое противостояние также является диалогом, но диалогом особенным, построенным по несколько иным принципам.

Ю. М. Лотман доказал, что в основе любого диалога лежат две частично перекрывающиеся семантические области: область понимания и область непонимания. Частичные пересечения этих областей порождают новое знание. При полном совпадении областей возникает эффект обратной переводимости, при абсолютном различии эти системы нельзя свети друг к другу в принципе. Системы же, которые базируются на диалоге, предполагающем частичное пересечение смысловых зон, Ю. М. Лотман называет креативными [7, с. 158–159]. В результате такого креативного перевода часто возникает некий новый текст – это особенно ясно видно на примере цветаевской интерпретации ситуации из шекспировской трагедии.

Такая модель диалога предполагает, что точка пересечения может смещаться как в сторону «общности» кодов, так и в сторону их «различия». В последнем случае возникает модель, близкая к тому, что обнаруживается у Цветаевой. Такой сдвиг семиотической границы диалога на мировоззренческом уровне опять же может объясняться установкой на примат личности, имеющий в данном случае ренессансную подоплеку. Поэтому правильной сказать, что в этом стихотворении мы имеем дело скорее с диалогом Цветаевой и Шекспира, нежели с диалогом Гамлета и Офелии.

В стихотворении «Диалог Гамлета с совестью» установка на внутреннюю коммуникативность текста задается уже в самом заглавии – сильной позиции. Это более типичная для Цветаевой модель диалога, поскольку в данном случае речь идет не о «внешнем диалоге» (видимость которого была в стихотворении «Офелия – Гамлету»), но о внутреннем: Гамлет беседует со своим внутренним психологическим «Я», которое воплощено в образе совести. Внутренний диалог в этом стихотворении оказывается признаком психологической «раздробленности» и отсутствия целостности. В этом плане образ Офелии – сильной, целостной и страстной женщины – противопоставлен образу Гамлета – запутавшегося и сомневающегося мужчины. Сама же внутренняя беседа Гамлета со своим «Я» становится бессмысленной, поскольку ответа на искомый вопрос Гамлет так и не находит, более того, в финале стихотворения звучит нота сомнения в своей любви. Примечательно, что в этом стихотворении в отличие от предыдущих собеседник лирического героя присутствует эксплицитно. На это указывает сама драматическая (диалоговая) форма построения стихотворения. Гамлет разговаривает со своей совестью, которая последовательно опровергает его реплики.

Центральной темой этого диалога-противостояния является тема любви-страсти, которая, как мы уже указывали, является лейтмотивной для шекспировских стихотворений Цветаевой. Именно в этом тексте Гамлет «выходит на сцену» (в предыдущих стихотворениях он был имплицитным собеседником), и читатель получает возможность сравнить различное отношение Гамлета и Офелии к проблеме страсти, которое обуславливается разными типам героев: героиня – целостная, герой – сомневающийся, психологически неоднозначный.

С учетом шекспировского контекста такую бинарность можно объяснить концепцией возрожденческого антропоцентризма, который, как прекрасно показал А. Ф. Лосев, имел и свою «теневую сторону»: «Вся невероятная и небывалая гениальность художников Ренессанса заключается именно в глубочайшем индивидуализме, доходящем до изображения мельчайших физических черт этого индивидуализма и этой небывалой до тех пор психологии, и в то же самое время в неумолимой самокритике деятелей Возрождения, в чувстве недостаточности одной только изолированной человеческой личности и в трагизме творчества, отошедшего от антично-средневековых абсолютов, но еще не пришедшего ни к какому новому и достаточно надежному абсолютизму» [2].

Таким образом, практически по мифологическому «принципу тени» в Возрождении оказываются противопоставленными две концепции личности. С одной стороны, сильный, «стихийный» человек, а с другой – человек сомневающийся. У Шекспира этой бинарной пары нет. Однако Цветаева, может быть, почувствовав этот смысловой «нерв» эстетики позднего Возрождения, воплощает эту бинарность в диалогической паре «Офелия – Гамлет».

Однако справедливости ради надо отметить, что подобная диспозиция образов может иметь в качестве своего прецедента не только ренессансные мировоззренческие установки, но также и антропоцентрические посылки романтизма, который по времени к Цветаевой был гораздо ближе. Так, если мы обратимся к жанру русской романтической поэмы, то увидим, что драматические сцены, которые свернуты Цветаевой до размера лирического стихотворения, разворачиваются, образуя традиционный романтический сюжет отчуждения. В этом сюжете ключевую роль могут играть два героя, и часто бывает так, что женский персонаж отличается более целостным, «природным» восприятием жизни, в то время как герой-мужчина оказывается представителем цивилизации, пытающимся вести «естественную» жизнь, что и обуславливает его психологическую раздробленность. Например, мы находим реализацию этой ситуации в пушкинских поэмах «Кавказский пленник» и «Цыганы».

Мы полагаем, что в шекспировских стихотворениях Цветаевой удалось совместить оба кода, и романтическая ситуация стала своеобразной «интерпретантой» по отношению к возрожденческой модели личности, которая была явлена у Шекспира.

В целом же эта коммуникативная ситуация, если ее рассматривать не в рамках отдельного текста, а в контексте всех шекспировских стихов Цветаевой, чревата экзистенциальными парадоксами. Так, Офелия, казалось бы, ориентированная на диалогичность, тем не менее оказывается без собеседника – собеседник становится видимостью, «поводом для высказывания». С другой стороны, Гамлет, который не отвечает на страсть Офелии, все-таки беседует со своим внутренним «Я». Возникает ощущение, что пересечение этих двух принципиально разных коммуникативных областей невозможно, что и приводит к мотиву трагической глухоты и молчания.

Такая коммуникативная модель может объясняться общими онтологическими установками Цветаевой. Одной из важнейших констант поэтической миромодели Цветаевой является ее убеждение о том, что в основе человеческого бытия лежит нарушение Божественного Замысла. Изначально мир был

«построен на созвучьях», задуман «как единство и цельность» [8, с. 118]. Поэтому в таком мире оказывается возможным «идеальная коммуникация» и «идеальный собеседник». Однако коммуникативная ситуация, перенесенная в координаты обычного мира, оказывается принципиально иной: современный «обмельчавший» мир оказывается в оппозиции к живой душе, из чего следует невозможность идеальной коммуникации. Этот философский комплекс инспирирует ее поэтический диалог с Шекспиром, в ходе которого она предлагает свою версию.

Такая интерпретация коммуникации может иметь множество параллелей в поэзии Серебряного века. Достаточно вспомнить типологически сходные поиски Владимиром Маяковским идеального собеседника. Но Маяковский, в силу своих футуристических устремлений, отрекался от прошлого культуры, в то время как Цветаева ищет похожие лирико-драматические модели, обращаясь к опыту западноевропейской литературы и на свой лад интерпретирует Шекспира. Однако, в конечном счете, идеальным собеседником оказывается «двойник» лирической героини и, обращаясь к «Другому», героиня Цветаевой обращается к себе же, что может объясняться наличием неоромантических установок, наложенных на семиотический код позднего Ренессанса.

Как видим, стихотворения Цветаевой действительно отражают авторский взгляд на «Гамлета», авторское отношение к персонажам трагедии. При этом поэт создает своего рода альтернативную шекспириану. В зависимости от восприятия Цветаевой трансформируются образы Гамлета, Офелии, королевы Гертруды. Офелии приписываются несуществующие и даже невозможные в контексте пьесы Шекспира диалоги с Гамлетом, а рефлексия Гамлета направляется не на эпохальные проблемы, а на личные чувства и переживания [6, с. 314].

Следует отметить, что многие суждения Цветаевой о Шекспире обусловлены событиями современной ей театральной жизни, преломленными через призму ее восприятия. Так, в «Повести о Сонечке», относящейся ко второй половине 1930-х гг. и посвященной памяти актрисы Второй студии МХТ С. Е. Голлидэй, дважды упомянут образ Джульетты: «Ряд видений <...>. Все девические видения Диккенса... Джульетта... Мирэй...» [3, т. 4, с. 310]; «<...> не поцелуй я его, я бы уж никогда не посмела играть Джульетту» [3, т. 4, с. 316]. Описывая свое отношение к Сонечке Голлидэй, Цветаева провела интересную параллель между своими мыслями о Сонечке, необходимой как сахар, и репликой Корделии о короле Лире, любимом как соль, при этом в очередной раз оттенив своеобразие собственного видения мира: «Как Корделия, в моем детском Шекспире, про короля Лира – о соли, так я про Сонечку – о сахаре, и с той же скромностью: она мне была необходима – как сахар. <...> Без соли делается цинга, без сахару – тоска. Живым белым *целым* куском сахара – вот чем для меня была Сонечка. Грубо? Грубо – как Корделия: “Я вас люблю, как соль, не больше, не меньше”. Старого короля можно любить, как соль, но... маленькую девочку? Нет, довольно соли. Пусть раз в мире это будет сказано: я ее любила, как сахар – в Революцию» [3, т. 4, с. 405–406].

Из «Повести о Сонечке» также можно узнать о постановке «Макбета» режиссером Ю. А. Завадским и об отношении к ней поэта П. Г. Антокольского:

«Однажды Павлик – мне:
– Марина? Юра решил ставить Шекспира.
(Я, позабавлено:)
– Ну-у?
– Да. Макбета. И что он сделает – половины не оставит!
– Он бы лучше половину – прибавил. Взял бы – и постарался. Может быть, Шекспир что-нибудь забыл? А Юрий Александрович – вспомнил, восполнил» [3, т. 4, с. 335].

Тот же эпизод сохранился в пятой записной книжке (1918–1919) Цветаевой, откуда, вероятно, и был взят в «Повесть о Сонечке»:

«Антокольский: – “Можно сказать?”
Завадский: – “Я думаю – можно.”
Антокольский: – “Завадский хочет Шекспира ставить!”
Я, восхищенно: – “О-о!”
Антокольский: – “Макбета”. – И что он сделает? Половины не оставит!”»
[9, с. 316].

Рассуждения об актерском мастерстве, о различиях и внутренней взаимной непримиримости между актером и поэтом наводят Цветаеву в отрывках из книги «Земные приметы», напечатанных в 1924 г., и на мысли о Гамлете («Актер – упырь, актер – плющ, актер – полип. Говорите, что хотите: никогда не поверю, что Иван Иванович (а все они – Иваны Ивановичи!) каждый вечер волен чувствовать себя Гамлетом. Поэт в плену у Психеи, актер Психею хочет взять в плен. Наконец, поэт – самоцель, покоится в себе (в Психее). Посадите его на остров – перестанет ли он быть? А какое жалкое зрелище: остров – и актер!» [3, т. 4, с. 519]), и на раздумья о шекспировском стихе («Дело актера – час. Ему нужно торопиться. А главное – пользоваться: своим, чужим, – равно! Шекспировский стих, собственная тугая ляжка – все в котел! И этим сомнительным пойлом вы предлагаете опиваться мне, поэту?» [3, т. 4, с. 519–520]). В другом произведении – очерке «Смерть Стаховича» (1926) – Цветаева, представляя облик актера МХТ А. А. Стаховича, рассуждала о голосе как «большом обаятеле» [3, т. 4, с. 503] публики, указывала, что «при голосовой несостоятельности – ни Шекспиру, ни Расину не помочь» [3, т. 4, с. 503–504], постановка будет обречена на неуспех. Из третьей записной книжки Цветаевой, относящейся к 1916–1918 гг., можно узнать, что трагедии, в основе которых не было любовного начала, были внутренне чужды поэтессе, причем среди таких произведений оказывался шекспировский «Король Лир»: «Если трагедия не любовна. Она – или трагедия с небом (Авраам, Люцифер) – или трагедия с родственниками (Король Лир, Антигона). К первым я равнодушна, вторые мне всегда немножко смешны. Исключение: трагедия материнства. Но она уже почти любовная» [9, с. 156].

В очерке «Наталья Гончарова» (1929), рассказывающем о русской художнице Н. С. Гончаровой, внучатой племяннице Н. Н. Пушкиной, Цветаева, размышляя, в числе прочего, о тяге А. С. Пушкина к своей жене, называла «пары по примете взаимного тяготения счастливые по замыслу своему», среди которых – Ромео и Джульетта – «через смертное ли ложе <...> – через все вопреки – вопреки всем через – счастливые: любящие» [3, т. 4, с. 85]. Цветаевой передан фрагмент беседы с Н. С. Гончаровой, называвшей Гамлета «частью» собеседницы-поэтессы: «Если Вы читаете Шекспира и Шекспира любите, неужели Вы его забудете, садясь за своего Гамлета, например? Вы этого

сделать не сможете, он в вас, он стал частью Вас, как вид, на который Вы смотрели, дорога, по которой Вы шли, как случай собственной жизни» [3, т. 4, с. 117].

В переписке Цветаевой суждения о Шекспире даны в разрезе личных чувств, переживаний и эмоций, причем здесь важен не столько Шекспир или какой-либо его герой, сколько тот ракурс, в котором возникает шекспировская ассоциация. Так, в письме В. В. Розанову от 8 апреля 1914 г. Цветаева делилась воспоминаниями об «одиноким, болезненной, мятежной, глубоко-скрытой» [3, т. 6, с. 123] юности своей матери, о том, что формировало ее внутренний мир в те годы: «Поэты: Heine, Goethe, Schiller, Shakespeare. – Больше иностранных книг, чем русских» [3, т. 6, с. 123]. Письмо А. В. Бахраху от 28 августа 1923 г. содержит описание прогулки в горы вместе с А. В. Оболенским, невзначай навеявшей параллель с Шекспиром: «Был безумный ветер. Нас *несло*. На шоссе – ни души. Деревья метались, как шекспировские герои. Ветер кому-то мстил. Пыль забивала глаза, временами приходилось сгибаться вдвое и так мчаться – лбом» [3, т. 6, с. 588]. В другом письме А. В. Бахраху, датированном 10 января 1924 г., противопоставляя взаимную любовь единоличной, односторонней любви, когда «человек *всю* любовь взял на себя, ничего для себя не хотел кроме как: любить», Цветаева вспоминала, что и «сама так любила» – «четырёх лет – актрису в зеленом платье из “Виндзорских проказниц”, своего первого театра за жизнь» [3, т. 6, с. 621]. Однако в данном случае цветаеводами неизменно отмечается абберрация памяти [см.: 10, с. 637], поскольку единственная постановка «Виндзорских проказниц», имевшая место в те годы в московском Малом театре, взявшем за основу перевод А. Л. Соколовского, шла на сцене с 27 ноября 1890 г. по 9 декабря 1891 г. (спектакль был дан 11 раз) [см.: 11, с. 450]; спектакль был возобновлен лишь 22 октября 1902 г., после чего шел по 15 февраля 1903 г., выдержав 15 представлений [см.: 12, с. 453]. Интересное замечание можно найти в письме Д. А. Шаховскому из Лондона от 24 марта 1926 г., где утверждение о том, что «читатель должен быть ограничиваем писателем», сопровождается восклицанием: «Иначе все авторы Шекспир!» [3, т. 7, с. 36]. Дополнением к общей картине эмоциональной сопричастности Шекспира Цветаевой может стать впервые опубликованное совсем недавно (в 2012 г.) ее письмо к <В. Д. Милоти> от 18 августа 1920 г.:

«Когда любят, хотят быть вместе, рвутся к человеку, скучают без человека, жалко есть яблоко без него.

– Так? –

Так дружок. Это Вам подтвердят и Шекспир, и поволжский плотогон, и негр с кольцом в носу, и собака, воющая без хозяина, и через тысячу лет так будет» [13, с. 313–314].

Во многих случаях упоминания имени английского автора лишены конкретики, связаны с общей характеристикой гениального творца и его места в мире, носят общекультурный характер. В статье «Поэт и время» (1932) Цветаева вспоминала о попытках футуристов, и в частности В. В. Маяковского, сбросить предшественников с пьедестала истории, причем низвергнутым должен был быть не только А. С. Пушкин, но и сам Шекспир: «<...> крик не обывателя, крик большого писателя (тогда восемнадцатилетнего) Маяковского: долой Шекспира» [3, т. 5, с. 330]. Сожалея о невозможности общения

с умершим Р.-М. Рильке, Цветаева в статье «Несколько писем Райнер Мария Рильке» (1929) вспоминала о пришествии Гамлета из иного мира как о факте исключительно литературном: «Вспомним все пришествия с того света, перед которыми мы в жизни (Гамлет не в счет, ибо – литература), в жизни немь. И все наши заклинания придти, на которые никто не отзывается» [3, т. 5, с. 317]. В статье «Искусство при свете совести» (1932) в разделе «Попытка иерархии» Цветаева упоминает Шекспира в своих размышлениях о великом поэте: «Слишком обширен и прочен земной фундамент гения, чтобы дать ему – так – уйти в высь. Шекспир, Гете, Пушкин. Будь Шекспир, Гете, Пушкин *выше*, они бы многого не услышали, на многое бы не ответили, ко многому бы просто не снизошли» [3, т. 5, с. 359]. В написанном Цветаевой по-французски «Письме к Амазонке» (1932, 1934) в рассуждениях о погибших любовниках, «разъединенно-соединенных, чье любовное разъединение обращивается наисовершеннейшим из единений», называет Ромео и Джульетту наряду с Тристаном и Изольдой, Амазонкой и Ахиллесом, Зигфридом и Брунгильдой [3, т. 5, с. 485]. Также Джульетта упомянута в переводе романа французской писательницы Анны Элизабет де Ноай «Новое упование» («La nouvelle espérance»), где при описании внутреннего состояния Сабины названы «поцелуи, которые Джульетта срывает с губ и бросает к звездам» [3, т. 5, с. 594]. В седьмой записной книжке (1919–1920) Цветаевой сохранилась лаконичная запись: «Ж. Санд и Шопен. Насколько это для меня больше, чем Ромео и Джульета <sic>!» [14, с. 81], свидетельствующая лишь о том, что Цветаеву интересовали отношения Ж. Санд и Шопена, которые провели на Майорке зиму (с ноября по февраль) 1838–1839 гг., проживая в полуразрушенной Вальдемозской обители.

Дискуссионными являются вопросы восприятия взаимоотношений М. И. Цветаевой и ее выдающихся современников – поэтов и деятелей культуры Серебряного века – через призму шекспировских ассоциаций, возникающих в их воображении. Так, в воспоминаниях «Живое о живом» (1933), характеризуя М. А. Волошина, Цветаева не смогла обойтись без парафраза из «Гамлета»: «Думаю, что Макс просто не верил в зло, не доверял его якобы простоте и убедительности: “Не все так просто, друг Горацио...”. Зло для него было тьмой, бедой, напастью, гигантским недоразумением <...>, но никогда – злом. В этом смысле он был настоящим просветителем, гениальным окулистом. Зло – бельмо, под ним – добро» [3, т. 4, с. 189–190]. Раздумывая о последних годах жизни М. А. Волошина, вживавшегося «в роль выжившего из ума старика», Цветаева переживала бурю эмоций – тех самых, которые А. А. Саакянц впоследствии назовет «шекспировскими» [5, с. 509], – перед ней проносился «рой вихревых видений», одним из которых был шекспировский Лир [см.: 3, т. 4, с. 219].

Последние предвоенные годы были временем интенсивной работы Б. Л. Пастернака над переводами Шекспира, в частности над переводом «Гамлета», по договору с МХАТом, о чем сохранилось косвенное упоминание в письме Цветаевой Л. В. Веприцкой от 29 января 1940 г.: «<...> вечер <...> прошел – с Б<орисом> П<астернаком>, который, бросив последние строки Гамлета, пришел по первому зову – и мы ходили с ним под снегом и по снегу – до часу ночи» [3, т. 7, с. 670]. 19 апреля 1940 г. Б. Л. Пастернак читал свой перевод в клубе писателей, причем среди присутствовавших на

мероприятии была Цветаева, которая, согласно воспоминаниям А. М. Гришиной, приведенной Е. Б. Пастернаком, «пришла, когда чтение уже началось»: «Пастернак, увидев ее в дверях, остановился, пошел к ней навстречу, поцеловал руку и провел на приготовленное место в первом ряду» [15, с. 544]. Встречи Б. Л. Пастернака, увлеченного переводами Шекспира, и Цветаевой были в это время регулярными, однако осенью 1940 г. прекратились, о чем поэтесса так сообщала своей дочери А. С. Эфрон в письме от 16 мая 1941 г.: «Борис всю зиму провел на даче, и не видела его с осени ни разу, он перевел Гамлета и теперь, кажется, Ромео и Джульетту, и кажется хочет – вообще всего Шекспира» [3, т. 7, с. 749]. Об интенсивной работе Б. Л. Пастернака над «Ромео и Джульеттой» свидетельствуют появившиеся в 1941 г. в журналах «Тридцать дней» [16, с. 42–44] и «Интернациональная литература» [17, с. 147–151] отрывки из его перевода, первая полная публикация которого стеклографическим изданием вышла в 1943 г. [18].

Во время одной из двух встреч с А. А. Ахматовой, состоявшихся в Москве в начале июня 1941 г. (о первой встрече в доме Ардовых на Ордынке известно со слов Э. Г. Герштейн [19, с. 480–481], о второй – в Марьиной Роще у Н. И. Харджиева со слов последнего [20, с. 146–147]), М. И. Цветаева подарила «сопернице» свою «Поэму Воздуха», впервые напечатанную в Праге в № 1 журнала «Воля России» за 1930 г. По воспоминаниям литератора Н. И. Ильиной, беседовавшей с А. А. Ахматовой в январе 1963 г., «Поэма Воздуха» была воспринята ею как «вещь сложная, кризисная» [21, с. 355]. Именно с цветаевской «Поэмой Воздуха», значимыми для нее мотивами любви и гибели ассоциировалась в сознании А. А. Ахматовой традиция шекспировской трагедии «Антоний и Клеопатра»: «Огонь и воздух я. И низшей жизни / Другие все стихии я дарю» (акт V, сц. 2, перевод А. Д. Радловой [22, с. 260]). Вероятно, в те же годы А. А. Ахматова сказала о Цветаевой: «Марина ушла в заумь. См. «Поэму воздуха». Ей стало тесно в рамках Поэзии. Она dolphinlike <подобна дельфину (англ.)>, как говорит у Шекспира Клеопатра об Антонии. Ей было мало одной стихии, и она удалилась в другую или в другие» [23, с. 156]. Упоминание о дельфинах совершенно случайно, в особенности если вспомнить слова Клеопатры из второй сцены пятого акта трагедии, характеризовавшие Антония: «<...> Голос, / Когда с друзьями говорил он, схож был / С гармонией небесных сфер. Когда же / Он устрасал и землю сотрясал, / Тот голос рокотал, как гром. <...> / <...> / А наслажденья, как дельфины были, / Что в вечном плеске спину подымают / Над той стихией, где живут» (перевод А. Д. Радловой [22, с. 245]). Приведенные слова А. А. Ахматовой были впервые опубликованы в книге В. Виленкина «Воспоминания с комментариями» в 1982 г. [24, с. 436], позднее – в 1987 г. – были перепечатаны в его же книге «В сто первом зеркале (Анна Ахматова)» [25, с. 113] и были включены в собрание сочинений А. А. Ахматовой.

Сохранилось относящееся к февралю 1921 г. письмо Цветаевой в редакцию «Вестника театра» с опровержением помещенной в № 78–79 этого издания заметки об участии Цветаевой (наряду с В. Э. Мейерхольдом и В. М. Бебутовым) в подготовке для Театра РСФСР, руководимого В. Э. Мейерхольдом, переделок «Гамлета» Шекспира и «Златоглава» Поля Клоделя: «<...> сообщая, что ни “Гамлета”, никакой другой пьесы я не переделываю

и переделывать не буду» [3, т. 6, с. 197]. Это письмо было напечатано в № 83–84 «Вестника театра» от 22 февраля 1921 г. на одной полосе с объяснениями В. Э. Мейерхольда и В. М. Бебутова. В. Э. Мейерхольд пояснял, что привлечение к этой работе Цветаевой было инициативой В. М. Бебутова, которого он хотел предостеречь от совместной работы с поэтессой, в которой можно видеть «природу, враждебную всему тому, что освещено идеей Великого Октября» [3, т. 6, с. 199]. Однако из реплики В. М. Бебутова в ответ В. Э. Мейерхольду становилось очевидным, что последний хорошо знал о намерении привлечь к работе Цветаеву и не возражал против него: «Далее о “Гамлете”. Вы ведь помните наш первоначальный план композиции этой трагедии. Всю прозаическую сторону, как и весь сценарий, мы с вами приняли на себя, диалог клоунов (могильщиков), ведомый в плане обозрения, был поручен Вл. Маяковскому и, наконец, стихотворную часть я, с вашего ведома, предложил Марине Цветаевой, как своего рода спецу. Теперь, получив от нее отказ с оттенком отгораживания от «переделок» вообще, я пользуюсь случаем, чтобы в печати указать М. Цветаевой на неосновательность ее опасений» [3, т. 6, с. 199].

Шекспир сопровождал Цветаеву на протяжении всей жизни, в том числе и в ее отношениях с самыми близкими. В частности, в письме к сестре мужа Е. Я. Ефрон от 21 декабря 1915 г. поэтесса сообщала, что дарит Сергею Ефрону на Рождество «Шекспира в прекрасном переводе Гербеля» [3, т. 6, с. 88]. Известно, что Н. В. Гербель, начиная с 1860-х гг., предпринял издание нескольких собраний сочинений Шекспира, однако собственно как переводчик Шекспира он дал литературе лишь полный перевод шекспировских сонетов; вероятно, об издании этих сонетов [26] в данном случае и шла речь. Сведения о восприятии Шекспира С. Я. Ефроном скудны, однако те немногочисленные материалы, что сохранились до наших дней, позволяют говорить о его интересе к Шекспиру в контексте актуальных тенденций развития русского театра. Так, раздумья С. Я. Ефрона о современном театре, превращающемся в музыкальное зрелище, утрачивающем значимость звучащего слова, сопровождалась в письме к Е. Я. Эфрон от 20 июля 1928 г. упоминанием о таком явлении, как *шекспировский монолог* (или *диалог*): «Слово со сцены не звучит – оно нужно зрителю в той же мере, как кинематографический текст (пояснение действия). Античный или Шекспировский монолог и диалог воспринимаемы сейчас лишь в чтении. Слово в спектакле (причиной тому зритель и вся наша жизнь) элемент антиконструктивный. И если раньше именно слово в первую очередь сцепляло зрителей со сценой и с актером, то теперь таким сцепляющим началом является музыка» [27, с. 336].

Цветаева широко использовала крылатые слова и выражения из русских переводов Шекспира. В частности, одно из крылатых выражений, взятое из «Гамлета» и уже известное нам по воспоминаниям о М. А. Волошине («Живое о живом»), встречается в виде парафраза и его осмысления в записи во второй сводной тетради, характеризующей «мать мальчика» Олега Туржанского Александру Захаровну Туржанскую, до эмиграции – актрису, жену одного из родоначальников русского немого кино В. К. Туржанского; с ней Цветаева познакомилась в Чехии, впоследствии общалась в Париже: «“Есть на свете, друг Горацио, вещи, которые и не снились мудрецам”. Шекспир здесь, конечно, о *простых* вещах говорит. “Мать мальчика” была именно такая вещь, такой простоты – вещь. Чего никто не понимал кроме меня»

[28, с. 333]. Шекспировское «Весь мир – театр» (слова Жака из второго акта комедии «Как вам это понравится») нашло у Цветаевой отклик в стихотворении «Жив, а не умер...» (5 января 1925 г.): «Мир – это стены. / Выход – топор. / “Мир – это сцена”, / Лепечет актер» [3, т. 2, с. 254]. Описывая в «Повести о Сонечке» обстоятельства последних лет сосуществования с Сонечкой Голлидэй в Советской России (вплоть до своего отъезда в апреле 1922 г.), Цветаева обращалась к шекспировскому «Юлию Цезарю», помогавшему выразить ее психологическое состояние: «После первого удара, на который я ответила камнем всей подставленной груди, смертным холодом сердца, бессмертным холодом лба – цезаревым (смеяться нечего!) «И ты, Брут?», в котором я слышу не укор, а – сожаление, а – снисхождение: точно Брут – лежит, а Цезарь над ним – клонится...» [3, т. 4, с. 403]. Слова “И ты, Брут?”, сказанные умирающим Цезарем заговорщику Марку Юнию Бруту, стали крылатыми и используются для описания неожиданной измены друга.

Многие из упоминаний Цветаевой о Шекспире и его произведениях кажутся несущественными, незначительными, мимолетными, порожденными воображением, однако в действительности они убедительно аргументируют утверждения отдельных исследователей творчества Цветаевой, характеризовавших ее личность в шекспировском контексте. В этой связи следует особо назвать монографию А. А. Саакянц «Марина Цветаева. Жизнь и творчество», в которой говорится о «контрастах <...> поистине *шекспировской* натуры» [5, с. 189] Цветаевой, умеющей обнажить чувства и мысли, высказаться правдиво-бесстрашно, произвести впечатление на слушателя и зрителя; о письмах Цветаевой, написанных с «шекспировской силой проникновения в <...> душу» [5, с. 305]; о «шекспировских бурях», которые не умерли в душе Цветаевой и в 1920-е гг., – «хоть и реже, но они время от времени оживали» [5, с. 509]; о последних днях жизни Цветаевой, воссозданных в записях Л. К. Чуковской, раскрывавших «трагическую, шекспировскую фигуру» поэта, «настигнутого катастрофой» [5, с. 753]. Шекспир прочно вошел в мироощущение Цветаевой, сросся с ее жизнью и судьбой, повлиял на ее восприятие окружающей действительности – с молодости до последних дней жизни.

Список литературы

1. **Иванов, В. В.** Крэг, Шекспир и мы (по поводу книги Т. И. Бачелис «Шекспир и Крэг») / В. В. Иванов // Избранные труды по семиотике и истории культуры. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – Т. III. Сравнительное литературоведение. Всемирная литература. Стиховедение. – С. 456–469.
2. **Лосев, А. Ф.** Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1978. – 623 с. – URL: http://www.koob.ru/losev/estetika_vozrozhdeniya
3. **Цветаева, М. И.** Собрание сочинений : в 7 т. / М. И. Цветаева ; сост., подг. текста и коммент. А. А. Саакянц, Л. А. Мнухина. – М. : Эллис Лак, 1994–1995. – Т. 1–7.
4. **Саакянц, А. А.** Поэт Марина Цветаева / А. А. Саакянц, Л. А. Мнухин // Собрание сочинений : в 7 т. / М. И. Цветаева. – М. : Эллис Лак, 1994. – Т. 1. Стихотворения. – С. 578–589.
5. **Саакянц, А. А.** Марина Цветаева. Жизнь и творчество / А. А. Саакянц. – М. : Эллис Лак, 1997. – 816 с.
6. **Демичева, Е. С.** Гамлетовские мотивы в поэзии М. И. Цветаевой / Е. С. Демичева // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы : тр. и материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 200-летию Казанского университета

- (г. Казань, 4–6 октября 2004 г.) / под общ. ред. К. Р. Галиуллина. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2004. – С. 313–314.
7. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров : статьи, исследования, заметки / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб., 2001. – 704 с.
 8. **Ельницкая, С.** Поэтический мир Цветаевой: конфликт лирического героя и действительности / С. Ельницкая. – Wien : Wiener Slawistischer Almanach, 1990. – 396 с.
 9. **Цветаева, М. И.** Неизданное. Записные книжки : в 2 т. / М. И. Цветаева ; подг. текста, предисл. и примеч. Е. Б. Коркиной, М. Г. Крутиковой. – М. : Эллис Лак, 2000. – Т. 1. – 560 с.
 10. **Мнухин, Л. А.** Комментарии [к письмам М. И. Цветаевой А. В. Бахраху] / Л. А. Мнухин // Собрание сочинений : в 7 т. / М. И. Цветаева. – М. : Эллис Лак, 1995. – Т. 6. Письма. – С. 626–638.
 11. **Ельницкая, Т. М.** Репертуарная сводка. Репертуар Петербургского Александринского и Московского Малого театров. 1882–1897 / Т. М. Ельницкая // История русского драматического театра : в 7 т. – М. : Искусство, 1982. – Т. 6. – С. 440–509.
 12. **Ельницкая, Т. М.** Репертуарная сводка. Репертуар Петербургского Александринского и Московского Малого театров. 1898–1917 / Т. М. Ельницкая // История русского драматического театра : в 7 т. – М. : Искусство, 1987. – Т. 7. – С. 445–503.
 13. **Цветаева, М. И.** Письма. 1905–1923 / М. И. Цветаева ; сост. и подг. текста Л. А. Мнухина. – М. : Эллис Лак, 2012. – 792 с.
 14. **Цветаева, М. И.** Неизданное. Записные книжки : в 2 т. / М. И. Цветаева ; подг. текста, предисл. и примеч. Е. Б. Коркиной, М. Г. Крутиковой. – М. : Эллис Лак, 2001. – Т. 2. – 544 с.
 15. **Пастернак, Е. Б.** Борис Пастернак: Материалы для биографии / Е. Б. Пастернак. – М. : Советский писатель, 1989. – 688 с.
 16. **Шекспир, В.** Ромео и Джульетта. Пролог. Отрывок из 1-го акта / В. Шекспир ; пер. Б. Л. Пастернака // Тридцать дней. – 1941. – № 4. – С. 42–44.
 17. **Шекспир, В.** Ромео и Джульетта. Отрывок / В. Шекспир ; пер. Б. Л. Пастернака // Интернациональная литература. – 1941. – № 5. – С. 147–151.
 18. **Шекспир, В.** Ромео и Джульетта / В. Шекспир ; пер. Б. Л. Пастернака. – М. : Всесоюзное управление по охране авторских прав, 1943. – 68 с.
 19. **Герштейн, Э. Г.** Мемуары / Э. Г. Герштейн. – СПб. : ИНАПРЕСС, 1998. – 528 с.
 20. **Харджиев, Н. И.** Последняя встреча двух поэтов / Н. И. Харджиев // Марина Цветаева в воспоминаниях современников. Возвращение на родину / сост., подг. текста, вступ. ст. и примеч. Л. А. Мнухина, Л. М. Турчинского. – М. : Аграф, 2002. – С. 146–147.
 21. **Ильина, Н. И.** Дороги и судьбы / Н. И. Ильина. – М. : Советская Россия, 1988. – 592 с.
 22. **Шекспир, В.** Антоний и Клеопатра / В. Шекспир ; пер. А. Д. Радловой ; под ред. К. Н. Державина. – Л. ; М. : Искусство, 1940. – 274 с.
 23. **Ахматова, А. А.** Марина Цветаева / А. А. Ахматова // Собрание сочинений : в 8 т. (9 кн.). – М. : Эллис Лак, 2001. – Т. 5. Биографическая проза. Pro domo sua. Рецензии. Интервью. – С. 156–158.
 24. **Виленкин, В. Я.** Воспоминания с комментариями / В. Я. Виленкин. – М. : Искусство, 1982. – 502 с.
 25. **Виленкин, В. Я.** В сто первом зеркале (Анна Ахматова) / В. Я. Виленкин. – М. : Советский писатель, 1987. – 318 с.
 26. **Шекспир, В.** Полное собрание сонетов в переводе Николая Гербеля / В. Шекспир. – СПб. : Тип. В. Безобразова и К^о, 1880. – 154 с.

27. **Цветаева, М. И.** Неизданное. Семья: История в письмах / М. И. Цветаева ; сост., подг. текста и коммент. Е. Б. Коркиной. – М. : Эллис Лак, 2012. – 592 с.
28. **Цветаева, М. И.** Неизданное. Сводные тетради / М. И. Цветаева ; подг. текста, предисл. и примеч. Е. Б. Коркиной, И. Д. Шевеленко. – М. : Эллис Лак, 1997. – 640 с.

References

1. Ivanov V. V. *Izbrannye trudy po semiotike i istorii kul'tury* [Selected works on semiotics and cultural history]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004, vol. III. Sravnitel'noe literaturovedenie. Vsemirnaya literatura. Stikhovedenie, pp. 456–469.
2. Losev A. F. *Estetika Vozrozhdeniya* [Aesthetics of the Renaissance]. Moscow: Mysl', 1978, 623 p. Available at: http://www.koob.ru/losev/estetika_vozrozhdeniya
3. Tsvetaeva M. I. *Sobranie sochineniy: v 7 t.* [Collected works: in 7 volumes]. Moscow: Ellis Lak, 1994–1995, vol. 1–7.
4. Saakyants A. A., Mnukhin L. A. *Sobranie sochineniy M. I. Tsvetaevoy: v 7 t.* [Collected works of M. I. Tsvetaeva: in 7 volumes]. Moscow: Ellis Lak, 1994, vol. 1. Stikhotvoreniya, pp. 578–589.
5. Saakyants A. A. *Marina Tsvetaeva. Zhizn' i tvorchestvo* [Marina Tsvetaeva. Life and works]. Moscow: Ellis Lak, 1997, 816 p.
6. Demicheva E. S. *Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: sostoyanie i perspektivy: tr. i materialy Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 200-letiyu Kazanskogo universiteta (g. Kazan', 4–6 oktyabrya 2004 g.)* [Russian and comparative philology: condition and prospects: proceedings of the International scientific conference devoted to 200th anniversary of Kazan University (Kazan, 4–6 October 2004)]. Kazan: Izd-vo Kazanskogo universiteta, 2004, pp. 313–314.
7. Lotman Yu. M. *Semiosfera: Kul'tura i vzryv. Vnutri myslyashchikh mirov: stat'i, issledovaniya, zametki* [Semiosphere: Culture and explosion. Inside intellectual worlds: articles, research, notes]. Saint-Petersburg: Iskustvo-SPb., 2001, 704 p.
8. El'nitskaya S. *Poeticheskiy mir Tsvetaevoy: konflikt liricheskogo geroya i deystvitel'nosti* [Poetic world of Tsvetaeva: a conflict of a lyric character and reality]. Wien: Wiener Slawistischer Almanach, 1990, 396 p.
9. Tsvetaeva M. I. *Neizdannoe. Zapisnye knizhki: v 2 t.* [Unpublished. Notebooks: in 2 volumes]. Moscow: Ellis Lak, 2000, vol. 1, 560 p.
10. Mnukhin L. *Sobranie sochineniy M. I. Tsvetaevoy: v 7 t.* [Collected works of M. I. Tsvetaeva: in 7 volumes]. Moscow: Ellis Lak, 1995, T. 6. Pis'ma, s. 626–638.
11. El'nitskaya T. M. *Istoriya russkogo dramaticheskogo teatra: v 7 t.* [History of Russian drama theatre: in 7 volumes]. Moscow: Iskustvo, 1982, vol. 6, pp. 440–509.
12. El'nitskaya T. M. *Istoriya russkogo dramaticheskogo teatra: v 7 t.* [History of Russian drama theatre: in 7 volumes]. Moscow: Iskustvo, 1987, vol. 7, pp. 445–503.
13. Tsvetaeva M. I. *Pis'ma. 1905–1923* [Letters. 1905–1923]. Moscow: Ellis Lak, 2012, 792 p.
14. Tsvetaeva M. I. *Neizdannoe. Zapisnye knizhki: v 2 t.* [Unpublished. Notebooks: in 2 volumes]. Moscow: Ellis Lak, 2001, vol. 2, 544 p.
15. Pasternak E. B. *Boris Pasternak: Materialy dlya biografii* [Boris Pasternak: materials for the biography]. Moscow: Sovetskiy pisatel', 1989, 688 p.
16. Shekspir V. *Tridtsat' dney* [Thirty days]. 1941, no. 4, pp. 42–44.
17. Shekspir V. *Internatsional'naya literatura* [International literature]. 1941, no. 5, pp. 147–151.
18. Shekspir V. *Romeo i Dzhul'etta* [Romeo and Juliet]. Moscow: Vsesoyuznoe upravlenie po okhrane avtorskikh prav, 1943, 68 p.
19. Gershteyn E. G. *Memuary* [Memoirs]. Saint-Petersburg: INAPRESS, 1998, 528 p.
20. Khardzhiev N. I. *Marina Tsvetaeva v vospominaniyakh sovremennikov. Vozvrashchenie na rodinu* [Marina Tsvetaeva in memoirs of contemporaries]. Moscow: Agraf, 2002, pp. 146–147.

21. Il'ina N. I. *Dorogi i sud'by* [Paths and fates]. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1988, 592 p.
22. Shekspir V. *Antoni i Kleopatra* [Antony and Cleopatra]. Leningrad; Moscow: Iskustvo, 1940, 274 p.
23. Akhmatova A. A. *Sobranie sochineniy: v 8 t. (9 kn.)* [Collected works: in 8 volumes (9 books)]. Moscow: Ellis Lak, 2001, vol. 5. Biograficheskaya proza. Pro domo sua. Retsenzii. Interv'yu, pp. 156–158.
24. Vilenkin V. Ya. *Vospominaniya s kommentariyami* [Memoirs with comments]. Moscow: Iskustvo, 1982, 502 p.
25. Vilenkin V. Ya. *V sto pervom zerkale (Anna Akhmatova)* [In a hundred and first mirror (Anna Akhmatova)]. Moscow: Sovetskiy pisatel', 1987, 318 p.
26. Shekspir V. *Polnoe sobranie sonetov v perevode Nikolaya Gerbeliya* [Complete sonnets translated by Nikolay Gerbel]. Saint-Petersburg: Tip. V. Bezobrazova i Ko, 1880, 154 p.
27. Tsvetaeva M. I. *Neizdannoe. Sem'ya: Istoriya v pis'makh* [Unpublished. Family: history in letters]. Moscow: Ellis Lak, 2012, 592 p.
28. Tsvetaeva M. I. *Neizdannoe. Svodnye tetradi* [Unpublished. Summary notebooks]. Moscow: Ellis Lak, 1997, 640 p.

Жаткин Дмитрий Николаевич

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения, Пензенский государственный технологический университет (Россия, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11), академик Международной академии наук педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, почетный работник науки и техники РФ, член Союза писателей России, член Союза журналистов России

E-mail: ivb40@yandex.ru

Zhatkin Dmitriy Nikolayevich

Doctor of philological sciences, professor, head of sub-department of interpretation and translation science, Penza State Technological University (1a/11 Baydukova lane/Gagarina street, Penza, Russia), Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, honoured research worker of higher professional education of the Russian Federation, honoured research worker of science and technology of the Russian Federation, Member of the Union of Writers of Russia, Member of the Union of Journalists of Russia

Круглова Татьяна Сергеевна

доктор филологических наук, профессор, кафедра перевода и переводоведения, Пензенский государственный технологический университет (Россия, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11)

E-mail: tatjana.sk@mail.ru

Kruglova Tatiana Sergeyevna

Doctor of philological sciences, professor, sub-department of interpretation and translation science, Penza State Technological University (1a/11 Baydukova lane/Gagarina street, Penza, Russia)

УДК 821.161.1

Жаткин, Д. Н.

Шекспировская тема в творчестве М. И. Цветаевой / Д. Н. Жаткин, Т. С. Круглова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 76–92.

Л. Н. Авдонина, Т. А. Гордеева

КОНЦЕПТ «ПЕТЕРБУРГ» В ТВОРЧЕСКОЙ ЭВОЛЮЦИИ А. БЛОКА

Аннотация.

Актуальность и цели. Статья посвящена исследованию эволюции концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока. Изучение концептов обусловлено постоянным интересом филологической науки к проблеме восприятия и интерпретации художественного текста в антропоцентрическом и когнитивном аспектах, потребностью в использовании методики семантико-когнитивного анализа для исследования топонимического концепта «Петербург» как одного из центральных компонентов русской концептосферы в художественной картине мира А. Блока. Цель работы – выявление динамики развития концепта «Петербург» в концептосфере А. Блока.

Материалы и методы. Источником исследования являются лирические стихотворения и поэмы А. Блока 1898–1921 гг., которые составляют, по мнению поэта, лирическую трилогию. В результате анализа более 1000 стихотворных текстов было зафиксировано 151 стихотворение и 3 поэмы и определен материал исследования – 711 фрагментов текста, объективирующих исследуемый концепт. Изучение языкового материала проводилось с помощью описательного метода, семантико-когнитивного анализа, метода полевого структурирования.

Результаты. Исследование концепта «Петербург» в перспективе творчества А. Блока показало, что изменение художественного мировосприятия поэта отразилось в частотности актуализации когнитивных признаков концепта «Петербург»: I этап (1898–1903 гг.) – 68 когнитивных признаков, 212 объективаций; II этап (1904–1908 гг.) – 88 когнитивных признаков, 349 объективаций; III этап (1909–1921 гг.) – 89 когнитивных признаков, 233 объективации. Анализ полевой структуры концепта в связи с эволюцией творчества А. Блока отчетливо показывает, что концепт «Петербург» в сознании поэта на всех трех этапах творчества является устойчивым когнитивным образованием: 70,8, 73, 67,4 % объективаций концепта в каждый период соответственно приходятся на ядро и ближнюю периферию и регулярно актуализируются в текстах.

Выводы. Творческая эволюция А. Блока ярко проявилась в актуализации когнитивных признаков концепта «Петербург» в художественной концептосфере мира поэта. Содержание концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока отражает динамичную эволюцию мифологизированного мировоззрения А. Блока, диалектику осмысления поэтом Петербурга и устремленность его сознания к историзму и реальности.

Ключевые слова: А. Блок, концепт «Петербург», эволюция, когнитивный признак, объективация, полевая структура, ядро, ближняя периферия, дальняя периферия, крайняя периферия.

L. N. Avdonina, T. A. Gordeeva

THE CONCEPT OF “PETERSBURG” IN ALEXANDER BLOK’S CREATIVE EVOLUTION

Abstract.

Background. The article focuses on studying the evolution of the concept of “Petersburg” from a perspective of Alexander Blok’s artistic worldview. Concepts

are studied by philology because they are of unfailing interest in term of comprehending and interpreting a literary text in its anthropocentric and cognitive aspects. The paper uses methods of semantic and cognitive analysis to study a toponymical concept of "Petersburg" as one of the core elements of the Russian concept sphere from a perspective of Alexander Blok's artistic worldview. The purpose of the paper is to reveal the evolution of the concept of "Petersburg" as a part of Alexander Blok's concept sphere.

Materials and methods. The source of information for the study is lyric verses and poems by Alexander Blok dated 1898–1921, which, according to the author, form a lyric trilogy. As a result of the analysis, 151 verses and 3 poems were chosen as further research material. There are 711 text fragments objectifying the concept under study. The researchers used the descriptive method, the semantic-cognitive analysis and the field structure method.

Results. The research has proved that alteration of the poet's artistic worldview is represented by the frequency of actualization of the cognitive characteristics of the concept of "Petersburg". The 1st period (1898–1903) includes 68 cognitive characteristics and 212 objectivations. The 2nd period (1904–1908) includes 88 cognitive characteristics and 349 objectivations. The 3rd period (1898–1903) includes 89 cognitive characteristics and 233 objectivations. The analysis of the concept's field structure shows that the concept of "Petersburg" is a permanent cognitive notion at every period of Blok's work. 70,8, 73, 67,4 % of the concept's objectivations are in the core and the close periphery of the concept and are frequently actualized in the studied texts.

Conclusions. We can clearly see Blok's artistic evolution due to cognitive characteristics of the concept of "Petersburg" in the artistic concept sphere of his worldview. The concept's content reveals the dynamic evolution of poet's mythological worldview, his understanding of Saint Petersburg and the way his mind inclines to history and reality.

Key words: A. Blok, Saint Petersburg concept, evolution, cognitive characteristic, objectivation, field structure, core, close periphery, far periphery, extreme periphery.

Концепт «Петербург» в индивидуально-авторской языковой картине мира А. Блока является важным компонентом русской культуры и общественно значимым концептом русской художественной концептосферы. Актуальность концептуальных исследований обусловлена постоянным интересом филологической науки к проблеме восприятия и интерпретации художественного текста в антропоцентрическом и когнитивном аспектах, потребностью в развитии и совершенствовании методики семантико-когнитивного анализа концептов в целом и топонимических концептов в частности.

Различные аспекты филологических исследований на современном этапе развития науки представлены в работах Г. М. Васильевой, С. П. Хижняка, Е. А. Хомякова [1–3]. Когнитивная лингвистика активно использует семантико-когнитивный подход «от языка к смыслу» в методике лингвокогнитивного анализа: исследование начинается с некоего ключевого слова или группы слов, затем выявляется набор определенных семантических признаков, которые в результате последующей когнитивной интерпретации позволяют определить структуру объективируемого данным языковым средством концепта [4, с. 62].

Использование методики семантико-когнитивного направления в лингвистике позволяет обнаружить «особенности не только национального, но и группового мышления, и все разнообразие индивидуально-авторских концептосфер», поэтому может быть применена к анализу художественных и публицистических текстов [5, с. 13]. Концептуальный анализ, предложенный З. Д. Поповой и И. А. Стерниным [5, с. 111–151], не ограничен жесткой техникой приемов и допускает определенное варьирование с учетом особенностей изучаемого концепта.

Выявление динамики развития индивидуально-авторского концепта «Петербург» в концептосфере А. Блока является целью данной работы. Моделирование содержания и структуры концепта «Петербург» поэта-символиста на всех этапах его творчества позволит установить когнитивные признаки концепта в разные периоды творчества и на основе их объективации осмыслить диалектику мировоззрения А. Блока.

Цель и задачи исследования определяют выбор методов: описательный и семантико-когнитивный методы, контекстуальный и семный анализы, метод полевого структурирования.

Источником исследования являются лирические стихотворения и поэмы А. Блока 1898–1921 гг., которые составляют, по мнению поэта, лирическую трилогию. В результате анализа более 1000 стихотворных текстов было зафиксировано 151 стихотворение и 3 поэмы и определен материал исследования – 711 фрагментов текста, объективирующих исследуемый концепт.

Обращение к Петербургу для поэта-символиста не является случайностью. Блоковский Петербург – явление совершенно уникальное в русской художественной картине мира: «Образ этого города составлен из черт, отобранных рукою такою нервною, и подвергся такому одухотворению, что весь превращен в захватывающее явление редчайшего внутреннего мира» [6, с. 428]. Петербург как культурно-исторический феномен представляет собой сложный синтез материально-духовных ценностей. Осмыслить город и постичь его «душу», как считает Н. П. Анциферов, можно, рассматривая город в единстве всех сторон его жизни – сил природы, характера архитектурного пейзажа, быта населения и его духовной жизни [7, с. 28–44]. Образ Петербурга, в художественных символах которого отражается диалектика философских и поэтических взглядов художника слова, его устремленность к историзму, становится частью мифологизированной концепции творческой эволюции А. Блока.

Работая над изданием в 1910–1911 гг. своего первого «Собрания стихотворений», поэт определяет трехтомную структуру сборника, тем самым выделив в своем творчестве три этапа: 1898–1903 гг., 1904–1908 гг., 1909–1911 гг. В последующих изданиях собрание сочинений А. Блока остается лирической трилогией, а поэзия последних лет включается в третий том. Соответственно и мы отмечаем в творчестве поэта три периода: I период включает произведения 1898–1903 гг.; II период – произведения 1904–1908 гг., III период – произведения 1909–1921 гг.

Выявленные в результате когнитивной интерпретации 146 признаков (794 актуализаций) концепта «Петербург» в поэзии А. Блока распределены по трем периодам творчества поэта и представлены в табл. 1 в порядке убывания частоты объективации.

Сопоставление когнитивных признаков концепта «Петербург»
в поэзии А. Блока в связи с тремя периодами творчества

I этап	II этап	III этап
1	2	3
город 19 шумный 15 сумрачный 12 на Неве 10 туманный 8 черный 8 затишающий 7 слабо освещенный 7 светят окна 7 огни 6 звуки дверей и окон зданий 6 столица России 5 голоса людей 5 каменный 5 холодная Нева 5 сонный 5 Исаакиевский и Казанский соборы 5 ненастная погода 3 ночной 3 тревожный 3 Фонтанка 3 металлический 3 на севере 2 многолюдный 2 сожженный 2 снежный 2 звонят колокола 2 таинственный 2 слепой 2 бледный 2 поющий 2 закрытый 2 нравственно искалеченный 2 на побережье Финского залива 2 Аничков мост 2 Средний проспект 2 9 линия 2 10 линия 2 греховный 1 красный 1 белые ночи 1 ветреный 1 весенний 1 веселые люди 1 работающий 1 много полиции и городских 1 суетливый 1 узкие проходы 1 зеркальная Нева 1 белый 1	город 31 голоса людей 24 туманный 16 снежный 13 шумный 12 затишающий 10 морской 10 каменный 9 на Неве 9 пьяные 9 огни 7 греховный 7 серый 7 слабо освещенный 7 красный 7 ненастная погода 7 сонный 7 безлюдный 6 черный 6 сожженный 6 столица России 5 мой родной 5 сумрачный 5 ветреный 5 многолюдный 5 модный 4 весенний 4 мертвый 4 развлекающийся 4 пыльный 4 белые ночи 3 ночной 3 звуки дверей и окон зданий 3 звонят колокола 3 веселые люди 3 вечерний 3 синий 3 работающий 3 солнечный 3 город Петра 3 памятник Петру 3 на побережье Финского залива 3 звуки животных 2 светят окна 2 огромный 2 узкие проходы 2 зеркальная Нева 2 покорный 2 золотой 2 на болоте 2 скучающий 2	шумный 15 огни 15 снежный 13 туманный 10 город 9 на Неве 9 ветреный 9 адский 8 голоса людей 8 сумрачный 7 безлюдный 7 носит имя Петербург/ Петроград 6 ненастная погода 5 многолюдный 4 каменный 4 морской 4 столица России 3 напоминает о Пушкине 3 острова 3 светят окна 3 мой родной 3 белые ночи 3 ночной 3 много полиции и городских 3 курортный поселок Дюны 2 затишающий 2 сожженный 2 таинственный 2 огромный 2 непонятный 2 звуки животных 2 буржуйский 2 великолепный 2 Академия Наук 2 каналы 2 черный 1 сонный 1 на побережье Финского залива 1 серый 1 слабо освещенный 1 звонят колокола 1 холодная Нева 1 весенний 1 веселые люди 1 модный 1 суетливый 1 бледный 1 белый 1 покорный 1 золотой 1

Окончание табл. 1

1	2	3
звон ледохода 1 светлый 1 безумный 1 печальный 1 знойный 1 грозный 1 поглощает людей 1 праздничный 1 добрый 1 вдохновляющий 1 скульптурная группа барона П. К. Клодта 1 дачный поселок Старая Деревня 1 дом на Гагаринской 1 дом М. П. Боткина на Николаевской набережной 1 гардинно-тюлевая фабрика 1 древний Сфинкс 1 7 линия 1 8 линия 1	пестрый 2 красив в мороз 2 на озерах 2 носит имя Петербург/ Петроград 1 напоминает о Петре 1 всемирно известный 1 таинственный 1 тревожный 1 металлический 1 суетливый 1 поющий 1 белый 1 слепой 1 непонятный 1 на севере 1 осенний 1 печальный 1 грязный 1 светлый 1 революционный 1 успокаивает 1 погружен в заботы 1 несет опасность 1 кисейные занавески 1 блестит 1 самодержавный 1 нахальный 1 надменный 1 дачный поселок Лесной 1 станция Ланская 1 дачный поселок Озерки 1 Вольный остров 1 Зимний дворец 1 музей восковых фигур 1 ресторан на станции Озерки 1 древний Сфинкс 1 набережная 1	на севере 1 на болоте 1 звон ледохода 1 знойный 1 осенний 1 печальный 1 грязный 1 нравственно искаженный 1 удален от центра России 1 рыдающий 1 влюбленный 1 много транспорта 1 несет опасность 1 вонючий 1 грозный 1 большевистский 1 памятник Петру 1 напоминает о Петре 1 мост через Пряжку 1 Елагин мост 1 дачный поселок Шувалово 1 поселок Лесной 1 дачный поселок Озерки 1 Сестрорецкий курорт 1 Елагин остров 1 Крестовский остров 1 Петропавловская крепость 1 Новодевичий монастырь 1 Московская застава 1 здание Городской думы на Невском проспекте 1 сенат 1 кинематограф 1 Театр музыкальной драмы 1 ресторан «Вилла Родэ» 1 Коломяжский ипподром 1 древний Сфинкс 1 Забалканский проспект 1 площадь Сената 1 Сенная площадь 1

Метод полевого описания позволяет представить каждый период концепт «Петербург» в индивидуально-авторской концептосфере А. Блока следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление полевой структуры концепта «Петербург»
в поэзии А. Блока в связи с тремя периодами творчества

I этап (212 актуализаций)	II этап (349 актуализаций)	III этап (233 актуализации)
1	2	3
Ядро – 26,4 %: город 19, шумный 15, сумрачный 12, на Неве 10	Ядро – 15,7 %: город 31, голоса людей 24	Ядро – 18,5 %: шумный, огни 15, снежный 13

1	2	3
Ближняя периферия – 44,4 %: туманный, черный 8, затихающий, слабо освещенный, светят окна 7, огни, звуки дверей и окон зданий 6, столица России, голоса людей, каменный, холодная Нева, сонный, Исакиевский и Казанский соборы 5, ненастная погода, ночной, тревожный, Фонтанка, металлический 3	Ближняя периферия – 57,3 %: туманный 16, снежный 13, шумный 12, затихающий, морской 10, каменный, на Неве, пьяные 9, огни, греховный, серый, слабо освещенный, красный, ненастная погода, сонный 7, безлюдный, черный, сожженный 6, столица России, мой родной, сумрачный, ветренный, многолюдный 5, модный, весенний, мертвый, развлекающийся, пыльный 4	Ближняя периферия – 48,9 %: туманный 10, город, на Неве, ветренный 9, адский, голоса людей 8, сумрачный, безлюдный 7, носит имя Петербург/Петроград 6, ненастная погода 5, многолюдный, каменный, морской 4, столица России, напоминает о Пушкине, острова, светят окна, мой родной, белые ночи, ночной, много полиции и городских 3
Дальняя периферия – 15,1 %: на севере, многолюдный, сожженный, снежный, звонят колокола, таинственный, слепой, бледный, поющий, закрытый, нравственно искаженный, на побережье Финского залива, Аничков мост, Средний проспект, 9 линия, 10 линия 2	Дальняя периферия – 17,2 %: белые ночи, ночной, звуки дверей и окон зданий, звонят колокола, веселые люди, вечерний, синий, работающий, солнечный, город Петра, памятник Петру, на побережье Финского залива 3, звуки животных, светят окна, огромный, узкие проходы, зеркальная Нева, покорный, золотой, на болоте, скучающий, пестрый, красив в мороз, на озерах 2	Дальняя периферия – 9,4 %: курортный поселок Дюны, затихающий, сожженный, таинственный, огромный, непонятный, звуки животных, буржуйский, великолепный, Академия Наук, каналы 2
Крайняя периферия – 14,1 %: греховный, красный, белые ночи, ветренный, весенний, веселые люди, работающий, много полиции и городских, суетливый, узкие проходы, зеркальная Нева, белый, звон ледохода, светлый, безумный, печальный, знойный, грозный, поглощает людей, праздничный, добрый, вдохновляющий, скульптурная группа барона П. К. Клодта, дачный поселок Старая Деревня, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардинно-тюлевая фабрика, древний Сфинкс, 7 линия, 8 линия 1	Крайняя периферия – 9,8 %: носит имя Петербург/Петроград, напоминает о Петре, всемирно известный, таинственный, тревожный, металлический, суетливый, поющий, белый, слепой, непонятный, на севере, осенний, печальный, грязный, светлый, революционный, успокаивает, погружен в заботы, несет опасность, кисейные занавески, блестит, нахальный, самодержавный, надменный, дачный поселок Лесной, станция Ланская, дачный поселок Озерки, Вольный остров, Зимний дворец, музей восковых фигур, ресторан на станции Озерки, древний Сфинкс, набережная 1	Крайняя периферия – 23,2 %: черный, сонный, на побережье Финского залива, серый, слабо освещенный, звонят колокола, холодная Нева, весенний, веселые люди, модный, суетливый, бледный, белый, покорный, золотой, на севере, на болоте, звон ледохода, знойный, осенний, печальный, грязный, нравственно искаженный, удален от центра России, рыдающий, влюбленный, много транспорта, несет опасность, вонючий, грозный, большевистский, памятник Петру, напоминает о Петре, мост через Пряжку, Елагин мост, дачный поселок Шувалово, поселок Лесной, дачный поселок Озерки, Сестрорецкий курорт,

Окончание табл. 2

1	2	3
		Елагин остров, Крестовский остров, Петропавловская крепость, Новодевичий монастырь, Московская застава, здание Городской думы на Невском проспекте, сенат, кинематограф, Театр музыкальной драмы, ресторан «Вилла Родэ», Коломяжский ипподром, древний Сфинкс, Забалканский проспект, площадь Сената, Сенная площадь I

Результаты исследования полевой структуры концепта в связи с периодами творчества А. Блока, представленные в табл. 2, отчетливо показывают, что концепт «Петербург» в сознании поэта на I, II и III этапе творчества является устойчивым когнитивным образованием: 70,8, 73, 67,4 % объективаций концепта в каждый период соответственно приходятся на ядро и ближнюю периферию и регулярно актуализируются в текстах.

Концепт «Петербург» в художественной картине мира А. Блока представлен нежесткой структурой: когнитивные признаки свободно перемещаются из одного слоя в разные периоды творчества поэта.

Движение когнитивных признаков наблюдается прежде всего в ядре концепта. Ядерный признак *город* сохраняется в ядре первого и второго периода творчества, однако в третьем периоде когнитивный признак *город* перемещается в ближнюю периферию. В первом периоде творчества А. Блока актуализируются как ядерные признаки *сумрачный*, *на Неве*, которые переместились в ядро из ближней периферии концепта. Одновременно ядерный признак *голоса людей* обнаруживается в ближней периферии. Во втором периоде творчества поэта в ядре концепта выделяются два когнитивных признака: *город*, *голоса людей*. Ядерный признак *шумный* переместился в ближнюю периферию. В третьем периоде творчества А. Блока сохраняется один ядерный признак *шумный* и выделяются как ядерные когнитивные признаки *огни*, *снежный*, которые переместились в ядро из ближней периферии.

Нежесткая структура концепта «Петербург» в индивидуально-авторской концептосфере А. Блока проявляется, как можно наблюдать из табл. 2, на уровне ближней, дальней и крайней периферии.

В первый период творчества А. Блока в ближнюю периферию из дальней периферии перемещаются такие когнитивные признаки, как *холодная Нева*, *Исаакиевский и Казанский соборы*, *тревожный*, *Фонтанка*, *металлический*. Когнитивные признаки ближней периферии *снежный*, *многолюдный*, *сожженный* обнаруживаются в дальней периферии, а когнитивные признаки *греховный*, *красный* – в крайней периферии. В крайней периферии первого периода творчества поэта оказываются когнитивные признаки ближней периферии (*ветреный*) и дальней периферии (*весенний*, *веселые люди*, *работающий*, *много полиции и городских*, *суетливый*, *узкие проходы*, *зеркальная Нева*, *белый*, *звон ледохода*, *светлый*, *печальный*, *знойный*, *древний Сфинкс*).

Во второй период творчества А. Блока в ближнюю периферию из дальней перемещаются такие когнитивные признаки, как *многолюдный, модный, весенний, мертвый, развлекающийся, пыльный*. Когнитивные признак ближней периферии *светят окна, звуки дверей и окон зданий* обнаруживаются в дальней периферии. В крайней периферии второго периода творчества поэта оказываются следующие когнитивные признаки дальней периферии: *носит имя Петербург/Петроград, напоминает о Петре, таинственный, тревожный, металлический, суетливый, поющий, белый, слепой, непонятный, на севере, осенний, печальный, грязный, светлый, дачный поселок Лесной, дачный поселок Озерки, древний Сфинкс*.

В третий период творчества А. Блока в ближнюю периферию из дальней перемещаются такие когнитивные признаки, как *носит имя Петербург/Петроград, напоминает о Пушкине, острова, белые ночи, много полиции и городских*. Когнитивные признаки ближней периферии *затихающий, сожженный* обнаруживаются в дальней периферии. В крайней периферии второго периода творчества поэта оказываются когнитивные признаки ближней периферии (*черный, сонный, серый, слабо освещенный*) и дальней (*на побережье Финского залива, звонят колокола, холодная Нева, весенний, веселые люди, модный, суетливый, бледный, белый, покорный, золотой, на севере, на болоте, звон ледохода, знойный, осенний, печальный, грязный, нравственно искалеченный, памятник Петру, напоминает о Петре, поселок Лесной, дачный поселок Озерки*). В третьем периоде творчества А. Блока концепт «Петербург» в художественной картине мира обладает достаточно объемной крайней периферией (54 когнитивных признака и 23,2 % актуализаций), что позволяет говорить о многоаспектности и многогранности в изображении северной столицы, интересе поэта к окружающему миру, проявляющемуся в разнообразии образов.

Выявлено следующее распределение когнитивных признаков анализируемого концепта по периодам творчества поэта: I период – 68 когнитивных признаков, II период – 88 когнитивных признаков, III период – 89 когнитивных признаков. Таким образом, исследуемый концепт имеет разный объем в разные периоды творчества поэта.

Проведено исследование актуализации когнитивных признаков концепта «Петербург» в художественной картине мира поэта на каждом этапе.

1898–1903 гг. – первый период творчества А. Блока – время ученичества, «освоение традиций романтизма, Пушкина и поэтов “пушкинской плеяды”, “чистой лирики”», а также период «создания мифа о преобразении лирического “я” (и мира) высокой любовью под влиянием философии Вл. Соловьева» [8, с. 140].

Для первого периода творчества А. Блока (1898–1903 гг.) наиболее актуальны следующие шесть когнитивных признаков (72 объективации концепта): *город, шумный, сумрачный, находится на Неве, туманный, черный*. Среди них доминирующими признаками в I периоде творчества поэта по сравнению с остальными периодами являются следующие: *сумрачный, находится на Неве, черный* – всего три когнитивных признака (4,4 % от общего числа признаков исследуемого концепта в I периоде), 30 объективаций (14,2 % от общего числа объективаций исследуемого концепта в I периоде).

Обнаружены когнитивные признаки концепта «Петербург», характерные только для I периода творчества поэта и не выявленные в остальных пе-

риодах: *Исаакиевский и Казанский соборы, Фонтанка, закрытый, Аничков мост, Средний проспект, 9 линия, 10 линия, безумный, поглощает людей, праздничный, добрый, вдохновляющий, дачный поселок Старая Деревня, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардиннотюлевая фабрика, скульптурная группа барона П. К. Клодта, 7 линия, 8 линия* – всего 19 когнитивных признаков (28 % от общего числа признаков исследуемого концепта в I периоде), 31 объективация (14,6 % от общего числа объективаций исследуемого концепта в I периоде).

Художественное обобщение темы Петербурга в поэзии II периода творчества А. Блока многопланово и представлено наиболее ярко. Можно с уверенностью утверждать, что именно в эти годы город становится основной темой творчества поэта (ср.: 88 когнитивных признаков, или 60 %, от общего числа признаков; 349 объективаций концепта, или 44 %, от общего числа объективаций концепта). Во II период творчества А. Блока концепт «Петербург» представлен разнообразными когнитивными признаками, отражающими противоречивый мир городской жизни в восприятии поэта.

Для второго периода творчества А. Блока (1904–1908 гг.) являются наиболее актуальными десять когнитивных признаков: *город, голоса людей, туманный, снежный, шумный, затихающий, морской, каменный, на Неве, пьяные*. Среди них доминирующими когнитивными признаками во II периоде творчества поэта по сравнению с остальными периодами являются следующие: *город, голоса людей, туманный, затихающий, морской, каменный* – всего шесть когнитивных признаков (6,8 % от общего числа признаков исследуемого концепта во II периоде), 100 объективаций (28,7 % от общего числа объективаций исследуемого концепта во II периоде).

Выявлены когнитивные признаки концепта «Петербург», характерные только для II периода творчества поэта и не обнаруженные в остальных периодах: *пьяные, мертвый, развлекающийся, пыльный, город Петра, синий, солнечный, вечерний, скучающий, пестрый, красив в мороз, на озерах, всемирно известный, революционный, успокаивает, погружен в заботы, кисейные занавески, блестит, самодержавный, нахальный, надменный, станция Ланская, Вольный остров, Зимний дворец, музей восковых фигур на Невском, ресторан на станции Озерки, набережная* – 27 когнитивных признаков (30,7 % от общего числа признаков исследуемого концепта во II периоде), 56 объективаций (16 % от общего числа объективаций исследуемого концепта во II периоде).

Противоречивость петербургской жизни в поэтическом сознании А. Блока в этот период отражается, с одной стороны, в отрицательно-оценочных признаках концепта (24 когнитивных признака, 81 объективация): *сумрачный, черный, сожженный, ночной, пьяные, греховный, серый, красный, модный, тревожный, мертвый, развлекающийся, пыльный, узкие проходы, слепой, покорный, печальный, суетливый, скучающий, грязный, несет опасность, кисейные занавески, нахальный, надменный*, а с другой – в положительно-оценочных (13 когнитивных признаков, 27 объективаций): *мой родной, таинственный, веселые люди, огромный, синий, поющий, зеркальная Нева, солнечный, золотой, светлый, красив в мороз, всемирно известный, успокаивает*. Как видно из приведенных данных, рекуррентность языковых объективаций концепта отрицательно-оценочного плана втрое превосходит рекуррентность языковых объективаций положительно-оценочного плана.

Все указанное выше соотносится с мнением А. А. Александрова о том, что город Блока «подвижен, бесконечен, обманчив», «многолик», описания городской жизни предельно лаконичны, «более живые и более русские (петербургские)», чем в условных, наполненных мрачным пафосом текстах В. Брюсова, признанного авторитета в урбанистической теме [9, с. 93–94]. В цикле «Город», одном из основных циклов второго периода творчества, поэт открывает мир городской жизни, который был стихийным в полном значении этого слова, «разноголосым миром с туманно очерченными контурами добра и зла, отделенным от “высших сфер” и предоставленным самому себе – игре его грешных, страшных и соблазнительных призраков» [10, с. 55–56].

В третий период творчества А. Блока (1909–1921 гг.) для концепта «Петербург» в художественном сознании поэта наиболее актуальны следующие признаки: *шумный, огни 15, снежный 13, туманный 10, город, на Неве, ветреный 9* – 7 когнитивных признаков (7,9 % от общего числа признаков исследуемого концепта в III периоде) и 80 объективаций (34,3 % от общего количества объективаций исследуемого концепта в III периоде).

Обнаружены когнитивные признаки концепта «Петербург», характерные только для III периода творчества поэта и не выявленные в остальных периодах: *адский, напоминает о Пушкине, острова, курортный поселок Дюны, буржуйский, великолепный, Академия Наук, каналы, удален от центра России, рыдающий, влюбленный, много транспорта, вонючий, большевистский, мост через Пряжку, Елагин мост, дачный поселок Шувалово, Сестрорецкий курорт, Елагин остров, Крестовский остров, Петропавловская крепость, Новодевичий монастырь, Московская застава, здание Городской думы на Невском проспекте, сенат, кинематограф, Театр музыкальной драмы, Коломяжский ипподром, Забалканский проспект, площадь Сената, Сенная площадь* – 31 когнитивный признак (34,8 % от общего числа признаков исследуемого концепта в III периоде), 47 объективаций (20,2 % от общего числа объективаций исследуемого концепта в III периоде).

Исследование когнитивных признаков концепта «Петербург» в художественной картине мира поэта подтверждает, что в зрелые годы в поэзии А. Блока отчетливо проявился интерес к окружающему миру и конкретности образов, к истории прошлого и событиям настоящего, что особенно характерно для поэмы «Возмездие» и «Двенадцать». Концептуальные признаки отразили в художественном сознании поэта перелом в исторической жизни России, кризис старого мира, конец индивидуализма. В центре повествования в поэзии III периода образ Петербурга, образ этот «грандиозен и исполнен величайшей внутренней тревоги» [11, с. 156].

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что в творческой эволюции поэта изменяется его художественное мировосприятие, что отражается в частотности актуализации отдельных когнитивных признаков концепта «Петербург». Наиболее активно рекуррентность языковых объективаций концепта «Петербург» в концептосфере А. Блока проявляется во II период творчества поэта: 349 актуализаций, т.е. на 16,5 % больше, чем I в периоде, и на 15 % больше, чем в III периоде.

Как показало проведенное исследование, не актуальна для личностной концептосферы А. Блока сама номинация *Петербург* (встречается один раз), единичны номинации *Зимний дворец, крепость*, ни разу не упоминается *Нев-*

ский просpekt. Следовательно, можно сделать вывод: наиболее типичные номинации Петербурга и его частей, опoэтизированные в петербургском тексте другими художниками слова, не используются А. Блоком, поэт замечает и осмысливает иные, конкретные признаки и качества Петербурга, менее тривиальные.

Таким образом, родной город А. Блока является важной составляющей художественного творчества поэта и одним из центральных концептов его индивидуально-авторской концептосферы. Творческая эволюция А. Блока ярко проявилась в актуализации когнитивных признаков концепта «Петербург» в художественной концептосфере мира поэта. Содержание концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока отражает динамичную эволюцию мифологизированного мировоззрения А. Блока, диалектику осмысления поэтом Петербурга и устремленность его сознания к историзму и реальности. В ходе дальнейших когнитивных исследований предполагается изучить своеобразие концепта «Петербург» в творчестве поэтов Серебряного века.

Список литературы

1. **Васильева, Г. М.** О лингвокультурологическом подходе к описанию новых метафорически мотивированных значений в контексте задач учебной лексикографии / Г. М. Васильева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4 (28). – С. 147–156.
2. **Хижняк, С. П.** Терминология искусствоведения как особый вид терминосистем / С. П. Хижняк // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – С. 144–150.
3. **Хомяков, Е. А.** Коды культуры в жаргонной фразеологии / Е. А. Хомяков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – С. 151–160.
4. **Рудакова, А. В.** Когнитология и когнитивная лингвистика / А. В. Рудакова. – Воронеж : Истоки, 2004. – 80 с.
5. **Попова, З. Д.** Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.
6. **Пастернак, Б. Л.** Воздушные пути / Б. Л. Пастернак. – М. : Сов. писатель, 1982. – 495 с.
7. **Анциферов, Н. П.** «Непостижимый город...» / Н. П. Анциферов. – СПб. : Лениздат, 1991. – 335 с.
8. **Минц, З. Г.** Блок и русский символизм: Избранные труды : в 3 кн. Кн. 3: Поэтика русского символизма / З. Г. Минц. – СПб. : Искусство-СПб., 2004. – 480 с.
9. **Александров, А. А.** Блок в Петербурге – Петрограде / А. А. Александров. – Л. : Лениздат, 1987. – 238 с.
10. **Максимов, Д. Е.** Поэзия и проза Ал. Блока / Д. Е. Максимов. – Л. : Сов. писатель, 1975. – 528 с.
11. **Орлов, В. Н.** Поэт и город. Александр Блок и Петербург / В. Н. Орлов. – Л. : Лениздат, 1980. – 272 с.

References

1. Vasil'eva G. M. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2013, no. 4 (28), pp. 147–156.
2. Khizhnyak S. P. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2014, no. 3, pp. 144–150.

3. Khomyakov E. A. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2014, no. 3, pp. 151–160.
 4. Rudakova A. V. *Kognitologiya i kognitivnaya lingvistika* [Cognitive science and linguistics]. Voronezh: Istoki, 2004, 80 p.
 5. Popova Z. D., Sternin I. A. *Semantiko-kognitivnyy analiz yazyka* [Semantic-cognitive language analysis]. Voronezh: Istoki, 2007, 250 p.
 6. Pasternak B. L. *Vozdushnye puti* [Air ways]. Moscow: Sov. pisatel', 1982, 495 p.
 7. Antsiferov N. P. «*Nepostizhimyy gorod...*» [“An incomprehensible city...”]. Saint-Petersburg: Lenizdat, 1991, 335 p.
 8. Mints Z. G. *Blok i russkiy simbolizm: Izbrannye trudy: v 3 kn. Kn. 3: Poetika russkogo simbolizma* [Blok and the Russian symbolism: Selected works: in 3 books. Book 3: Poetics of the Russian symbolism]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-SPb., 2004, 480 p.
 9. Aleksandrov A. A. *Blok v Peterburge – Petrograde* [Blok in Petersburg – Petrograd]. Leningrad: Lenizdat, 1987, 238 p.
 10. Maksimov D. E. *Poeziya i proza Al. Bloka* [A. Blok's poetry and prose]. Leningrad: Sov. pisatel', 1975, 528 p.
 11. Orlov V. N. *Poet i gorod. Aleksandr Blok i Peterburg* [A poet and the city. Alexander Blok in Petersburg]. Leningrad: Lenizdat, 1980, 272 p.
-

Авдонина Лионора Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра романо-германской филологии,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: lionora50@mail.ru

Aydonina Lionora Nikolaevna

Candidate of philological sciences, associate
professor, sub-department of Germanic and
Romanic philology, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

Гордеева Татьяна Александровна

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой романо-
германской филологии, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: gordejewa@mail.ru

Gordeeva Tatiana Aleksandrovna

Doctor of philological sciences, professor,
head of sub-department of Germanic and
Romanic philology, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 81.827

Авдонина, Л. Н.

Концепт «Петербург» в творческой эволюции А. Блока / Л. Н. Авдонина, Т. А. Гордеева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 93–104.

РУССКИЙ ИДИОМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ВЛИЯНИЕ ГОМОМОРФНЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация.

Актуальность и цели. Исследование посвящено описанию особенностей структуры и функций русского идиома английского языка (РИАЯ). РИАЯ впервые рассматривается не с учебно-методических и дидактических позиций, а под углом зрения кросс-культурной коммуникации как самостоятельная широко распространенная коммуникативная система. Необходимость изучения международных коммуникативных систем, которые в глобальном масштабе приобретают все большее значение, определяет актуальность исследования. Необходимо выяснить, как общение на РИАЯ между носителями русского и английского языков способствует передаче особенностей российского менталитета; как происходит кодирование смысла на этом идиоме, представляющем собой гибрид двух ментальностей. Статья посвящена влиянию особенностей словообразовательных структур русского и английского языков на выбор синтаксических конструкций в англоязычной речи носителей русского языка.

Материалы и методы. Материалом исследования является корпус языковых образований РИАЯ, собранных в результате наблюдения за речью пользователей РИАЯ, опроса русскоязычных и англоязычных информантов, обработки устных и письменных текстов, экспериментов с участием пользователей РИАЯ. Для анализа этноспецифики процессов формирования и формулирования мысли на РИАЯ был использован индуктивный метод: конкретный корпус собранного речевого материала на РИАЯ является источником информации о сформированной аппроксимативной системе пользователей РИАЯ, в которой проявляются характерные для субординативных билингвов новые когнитивные и речевые структуры, не присущие их первичному языковому сознанию.

Результаты. В статье описаны некоторые морфосинтаксические аспекты специфики грамматического оформления речи на РИАЯ, обусловленные гомоморфизмом некоторых словообразовательных моделей. Они были установлены с помощью сопоставления речи на РИАЯ с изосемантической речью на аутентичном английском языке.

Выводы. Пользователи РИАЯ в своей речи допускают массовые устойчивые отклонения в морфосинтаксическом аспекте от нормы и узуса аутентичной английской речи. Они подсознательно выбирают те грамматические конструкции английского языка, которые являются структурно-семантическими аналогами конструкций родного языка, и избегают тех конструкций, аналогов которым они не находят. Сделан вывод о закономерностях порождения речи на неродном языке и грамматическом идиоэтнизме неаутентичной англоязычной речи в силу прагмалингвистического переноса семантико-синтаксических средств для вербализации мысли.

Ключевые слова: русский идиом английского языка, этноспецифика речи, речевая норма, модели речевого поведения, грамматический идиоэтнизм, билингвальная языковая личность, прагмалингвистический перенос.

RUSSIAN IDIOM OF THE ENGLISH LANGUAGE: INFLUENCE OF RUSSIAN AND ENGLISH HOMOMORPHIC WORD-FORMING STRUCTURES

Abstract.

Background. The paper is devoted to the description of structural and functional specificity of the Russian idiom of the English language. The idiom is considered not from the methodological and didactic perspective, but as a cross-cultural phenomenon. The actuality of the work is stipulated by the necessity of in-depth study of international communication systems which are currently acquiring greater importance on the global scale. It should reveal how the specificity of the Russian mentality is reflected and how information is encoded in the idiom that is, in fact, the hybrid of two mentalities. The paper is devoted to the influence of word-formative structures of the Russian and English languages on the specific choice of syntactic constructions in the English speech of Russian-speaking people.

Materials and methods. The analysis was done on the basis of the Russian idiom language units collected as a result of the following procedures: idiom-users' speech observation, questioning of Russian and English informants, oral and written texts processing, experiments with idiom-users' participation. The inductive method was applied to analyze ethnic specificity of thought formation and verbalization. The collected speech material serves as a valuable information source about idiom-users' interlanguage that reflects acquired cognitive and speech structures of subordinate bilinguals.

Results. The paper provides the analysis of certain grammatical aspects of the Russian idiom speech specificity stipulated by homomorphism of some word-forming models. The specific features were determined through contrasting the Russian idiom speech with the authentic English speech.

Conclusions. Idiom-users make mass regular deviations of morphosyntactical character as compared with the English norm and usage. They tend to intuitively choose those English grammatical constructions that are analogous to native language constructions. Similarly, they tend to avoid those English constructions that have no analogy to native language constructions. The conclusion is drawn on the foreign speech production regularities and grammatical idioethnism of the unauthentic English speech as a result of pragmalinguistic transfer of semantico-syntactic means of thought verbalization.

Key words: Russian idiom of the English language, speech ethnospecificity, speech norms, speech patterns, grammatical idioethnism, bilingual identity, pragmalinguistic transfer.

Формирование иноязычной лингвистической компетенции россиян происходит в основном в процессе формального, специально организованного обучения. По сравнению с языком, на котором говорит английский этнос (далее язык-источник), результат освоения английского языка в искусственных условиях педагогического дискурса представляет собой в той или иной степени видоизмененную форму английского языка и обладает рядом специфических черт. Вслед за проф. В. М. Савицким и его учениками [1, 2] мы считаем обоснованным определить модификацию английского языка, представленную в языковом сознании его русскоязычных пользователей, как рус-

ский идиом английского языка (РИАЯ). Это соотносится с определением, которое сформулировал В. А. Виноградов: «Идиом – общий термин для обозначения различных языковых образований – языка, диалекта, говора, литературного языка, его варианта и других форм существования языка. Термин «идиом» используется в тех случаях, когда определение точного лингвистического статуса языкового образования затруднено» [3]. Иноязычную компетенцию русскоязычных учащихся традиционно рассматривали с точки зрения лингводидактики как набор ошибок и девиаций и разрабатывали методические алгоритмы борьбы с ними. Высоко оценивая достижения отечественной и зарубежной лингводидактики [4–11 и др.], теории речевых ошибок и межъязыковой девиатологии [12–25 и др.], мы считаем, что необходимо изучить модифицированную англоязычную компетенцию с точки зрения теоретической лингвистики на всех языковых уровнях. Это иной подход к данной проблематике: наше описание идиома носит констатирующий характер и не имеет целью отразить несовершенства лингводидактических усилий и индивидуальные огрехи учащихся и преподавателей. РИАЯ в нашем понимании – реальная, широко распространенная, достаточно эффективно функционирующая на международной арене и полноправная коммуникативная система, существующая параллельно с английским языком-источником. Идиом обладает рядом специфических черт по сравнению с аутентичным языком и с теми его модификациями, которые используются носителями других языков (итальянский идиом английского языка, китайский идиом английского языка, немецкий идиом английского языка и проч.). Цель нашего исследования – полиаспектное описание РИАЯ как самостоятельной коммуникативной системы, особенностей его структуры и функций по сравнению с языком-источником. Необходимость изучения международных коммуникативных систем, которые в глобальном масштабе приобретают все большее значение, определяют актуальность исследования. Эта форма английского языка является собой тот инструмент, с помощью которого современное российское общество может принимать участие в межкультурном общении и быть вовлеченным в качестве активного субъекта в процессы мировой глобализации и интеграции. Научная новизна исследования состоит в рассмотрении РИАЯ не с учебно-методических и дидактических позиций, а под углом зрения кросс-культурной коммуникации. Это социо-, культурно- и психолингвистическая проблематика. В наши задачи входит выяснить, как общение на РИАЯ между носителями русского и английского языков способствует передаче особенностей российского менталитета; как происходит кодирование смысла на этом идиоме, представляющем собой гибрид двух ментальностей; что получается, когда участники коммуникации общаются на разных модификациях одного и того же языка.

Материалом исследования является корпус языковых образований РИАЯ, собранных в результате наблюдения за речью пользователей РИАЯ, опроса русскоязычных и англоязычных информантов, статистической обработки устных и письменных текстов, экспериментов с участием пользователей РИАЯ. Для анализа этноспецифики процессов формирования и формулирования мысли на РИАЯ был использован индуктивный метод: конкретный корпус собранного речевого материала на РИАЯ является источником ин-

формации о сформированной аппроксимативной системе пользователей РИАЯ, в которой проявляются характерные для субординативных билингвов новые когнитивные и речевые структуры, не присущие их первичному языковому сознанию.

Согласно нашей концепции, в языковом пространстве РИАЯ происходит постоянная работа по «фильтрованию» возможных способов выражения мысли на основе знания системных требований английского языка, устанавливаются предпочтения в результате селекции тех или иных способов объективации мысли на английском языке. Иными словами, РИАЯ осуществляет коллективную творческую работу по своему нормотворчеству, в результате чего сложились свои устойчивые представления о более удобных способах и предпочтительных средствах выражения мысли. Эти процессы происходят при корректирующем и интерферирующем влиянии системы, нормы и узуса русского языка как внутреннего кода русских билингвов. Системный характер интерферирующего влияния русского языка позволяет сделать вывод о системном характере специфики русского идиома английского языка. Следовательно, РИАЯ как закономерное отражение этнических особенностей говорящих на нем, так же как естественные этнические языки, характеризуется речевым своеобразием способов оформления мысли, иначе – идиоэтнизмом.

Идиоэтнизм РИАЯ представляет собой сложный и объемный исследовательский объект, затрагивающий фонетический, грамматический, лексико-фразеологический аспекты. Среди факторов грамматического идиоэтнизма мы выделяем этносоциокультурные, прагматические, структурно-языковые, когнитивные. В рамках статьи описаны некоторые частные структурно-языковые аспекты речи на идиоме, а именно влияние некоторых гомоморфных словообразовательных структур двух языков на выбор синтаксических структур идиома. Проведенное исследование позволяет констатировать следующее.

1. В речи на РИАЯ в целом меньше глаголов, конвертированных от существительных, чем в аутентичной английской речи. Продуктивность конверсии как способа словообразования в английском языке в отличие от русского языка проявляется в морфосинтаксическом идиоэтнизме РИАЯ. Основная модель конверсии N→V. Норма английской речи рекомендует использовать глаголы, образованные по конверсии от существительных. Для пользователей идиома такие глаголы непривычны, так как в родном языке отсутствует безаффиксальный способ образования глаголов от существительных. Более того, усвоив английские существительные, русские билингвы оперируют ими долгое время, не зная о существовании конвертированных от них глаголов. В изосемантической ситуации носители русского языка в родной речи используют глагольные сочетания. Как следствие, в их коммуникативно-прагматической компетенции отсутствуют навыки адекватного употребления конвертированных английских глаголов, и в речи на идиоме проявляется выраженная тенденция калькировать глагольные словосочетания. Ни одного конвертированного глагола не было предложено респондентами в качестве варианта при переводе следующих русских предложений:

Русская речь	Предложенные варианты (РИАЯ)	Непредложенные варианты (английская норма)
Мы устроили пикник у реки.	We organized/had a picnic by the river.	We picnicked by the river.
Я побрился и принял душ.	I shaved and took a shower.	I shaved and showered.
Хочешь, чтобы я поставил здесь свой автограф?	Do you want me to put my autograph here?	Do you want me to autograph it?
Пол был покрыт ковром.	The floor was covered with the carpet.	The floor was carpeted.
Джонни упал и получил синяк на коленке.	Johnny fell down and got a bruise on his knee.	Johnny fell down and bruised his knee.
До острова мы добрались на самолете.	We went to the island by plane/by air.	We planed our way to the island.
Энди бросал камни в маленьких птичек.	Andy was throwing stones at little birds.	Andy was stoning little birds.
Где вы провели выходные?	Where did you spend the weekend?	Where did you weekend?
На эти коробки нужно прикрепить этикетки.	It's necessary to put labels on the boxes.	These boxes should be labeled.

Однако стоит подчеркнуть, что у респондентов не было особых затруднений при понимании предъявленных для перевода предложений с английскими глаголами, конвертированными от существительных. В большинстве случаев были предложены адекватные варианты перевода.

- She **cupped** her hand over her mouth and moved towards my ear.
- I wish my colleagues were not **nosing** into my affairs.
- The detective **shadowed** the criminal.
- The park was skillfully **treed**.
- We **keyed** the new information into the computer.
- They were **eyeing** each other warily.

Предыдущий языковой опыт, письменное предъявление предложений, возможность подумать над переводом, языковая догадка, фоновые знания и семантические характеристики производящей основы помогают пользователям РИАЯ понимать результаты такой конверсии. Но все же приходится констатировать, что пользователи идиомы не употребляют глаголы, конвертированные от существительных, за исключением отдельных частотных случаев (*to e-mail, to phone, to witness, to land, to shelter, to monkey, to echo*). Они нормативно употребляют глагольные словосочетания в тех контекстах, в которых носитель английского языка использовал бы одно слово. Результаты исследования показывают анизоморфизм русской и английской речевой нормы. Важно подчеркнуть, что варианты, предпочитаемые РИАЯ, также возможны в аутентичной английской речи, тогда как варианты третьей колонки практически не встречаются в речи пользователей идиомы. Неупотребление вариантов третьей колонки рассматривается нами как черта грамматического идиоэтнизма речи на РИАЯ. Для нашего исследования важно не наличие/отсутствие тех или иных грамматических конструкций в речи на языке или идиоме, а их парадигматическая предпочтительность, сравнительная частотность и степень нормативности в речи.

2. В речи на РИАЯ в целом меньше существительных, конвертированных от прилагательных, чем в аутентичной английской речи. В современном английском языке значительное количество конвертированных существительных образуется от прилагательных. Встречаемость таких существительных в речи на РИАЯ очень низкая. Исследования показали, что пользователи идиома массово употребляют словосочетания.

Русская речь	Речь на РИАЯ	Английская речь
предметы коллекционирования	things for collecting	collectibles
люди в браке	married people	marrieds
федеральные агенты	federal agents	federals, feds
основные элементы	essential elements	essentials
основы	basic things, fundamental things	basics, fundamentals
сверхзвуковые самолеты (supersonic)	supersonic planes	supersonics
глянцевый журнал (glossy)	glossy magazine	a glossy
мультинациональная [многонациональная] компания (multinational)	a multinational corporation	a multinational
пустые бутылки, пустая тара	empty bottles	empties
узкий проход, пролив	a narrow passage, strait	a narrow
совместимые устройства	compatible devices	compatibles
запасные части	spare parts	spares
старинные вещи, антикварные вещи	antique things	antiques
классические произведения	classic works	classics
современные писатели, художники	modern writers, painters	moderns
произведения современного искусства	modern art works	moderns
портативная, переносная аппаратура	portable equipment, devices	portables
несгибаемый человек, не идущий на компромиссы	a tough man	a tough

Предпочтительное употребление русскими билингвами именных словосочетаний объясняется дискретностью представления подобных концептов в родном языке и подсознательным стремлением перенести формально-смысловые модели родного языка на языковой материал неродного языка. Важно подчеркнуть, что варианты, предпочитаемые на РИАЯ, также возможны в аутентичной английской речи и встречаются в речи носителей английского языка, тогда как варианты третьей колонки редко встречаются в речи пользователей РИАЯ. Более низкая частотность употребления вариантов третьей колонки по сравнению с аутентичной нормой рассматривается нами как еще одна черта грамматического идиоэтнизма речи на идиоме.

3. В речи на РИАЯ в целом меньше отглагольных существительных, чем в аутентичной английской речи. Пользователи идиома используют глаголы. Вместо нормативных английских оборотов с конверсионными отглагольными существительными пользователи РИАЯ нормативно используют глаголы:

Русская норма	Речь на РИАЯ	Английская речь
рисковать	to risk	to take a risk
поболтать	to chat	to have a chat
покурить	to smoke	to have a smoke
посмеяться	to laugh	to have a laugh
взглянуть	to look	to take a look
глотнуть	to sip	to take a sip
попытаться	to try	to give a try
толкнуть	to push	to give smb a push
воспользоваться	to use	to make use
долго ждать	to wait long	to have a long wait

Это говорит о формальных предпочтениях пользователей РИАЯ при формулировании мысли, а не о незнании вариантов третьей колонки. Формальная сторона в эквивалентных русских контекстах не ассоциируется у пользователей идиома со словосочетанием.

4. В речи на РИАЯ отсутствуют «цепные» определения, возникающие путем свертки словосочетаний или предложений, в то время как они регулярно используются в аутентичной английской речи. Для современного английского языка характерны многочисленные неустойчивые окказиональные образования, являющиеся по структуре словосочетаниями или предложениями, но употребляющиеся как сложные слова и выполняющие атрибутивную функцию. Продуцирование подобных образований, в которых синтаксические комплексы любой сложности могут окказионально превратиться в прилагательные, исключено в русском языке. В нормативной английской графической презентации имеет место дефисное соединение элементов для придания структурной целостности подобным синтаксическим комплексам: *an at-least-knee-length skirt, a some-girls-just-don't-know-when-to-go-home look, a what's-your-name-is tag, a within-a-hairbreadth-of-death case, meet-the-smart-kids tests, a two-birds-with-one-stone plan, cash-and-no-taxes economics, a give-me-your-purse-or-I'll-kill-you look, a clean-enough-looking building, a left-of-the-centre view of the world, a never-to-be-forgotten tear-jerker*. В словаре современного английского языка можно найти множество примеров тому, как такие образования приобретают устойчивость употребления и приобретают статус единиц языка: *a cash-flow-to-total-debt ratio, the size-of-unit problem, state-of-the-art medical gadgetry, who-are-you character, docs-in-a-box, do-it-yourself product, who-does-what, middle-of-the-road parties, back-of-the-envelope calculations, top-of-the-line model, a straight-from-the-shoulder blow*. Способность английской языковой системы продуцировать такие сложные слова и отсутствие морфологического оформления подобных образований свидетельствуют о размытости границ между словом, словосочетанием и предло-

жением в английском языке в отличие от русского. В речи на РИАЯ подобные определения, возникающие путем свертывания словосочетаний и предложений, не используются, пользователи идиомы не обладают навыками их построения и используют развернутые описательные конструкции, придаточные предложения и причастные обороты.

5. В речи на РИАЯ в целом меньше существительных с суффиксами феминизации, чем в аутентичной английской речи. В отличие от русского языка в английских существительных отсутствует регулярная суффиксальная оппозиция по полу. Слабая продуктивность английских суффиксов феминизации стимулирует образование английских существительных типа *woman-prisoner, woman-engineer, woman-astronaut, woman-singer, woman-worker*. Исследование показало, что пользователи РИАЯ не имеют навыка применения на практике как этой модели, так и слов, образованных суффиксом феминизации *-ess* (*prophetess, seeress, empress, launderees, abbess*). Респонденты не выбрали из предложенного смешенного списка суффиксов в качестве суффиксов феминизации суффиксы *-ine* и *-trix* ввиду низкой частотности производных слов, оформленных ими (*heroine, prosecutrix*). Затруднение вызвало задание исследования предложить английские варианты слов, обозначающие самок животных: *ослица, медведица, слониха, коза, волчица, кошка*. Были предложены варианты с определением *female*: *female ass, female bear, female elephant, female goat, female wolf, female cat*. Не были предложены нормативные английские варианты *she-ass, she-bear, she-elephant, she-goat, she-wolf, she-cat*. Пользователи РИАЯ не испытывают затруднений в передаче семы [женский род] в некоторых частотных словах с помощью суффикса *-ess* (*stewardess, actress, hostess, goddess, waitress, lioness, tigress*) и в высокочастотных сложных словах со вторым компонентом *-man* (*policewoman, sportswoman, chairwoman, spokeswoman, stateswoman*). В других случаях они вынужденно прибегают к помощи относительных придаточных предложений для передачи семы [женский пол], что не искажает передаваемой информации, но неизбежно «отягчает» синтаксическую структуру высказывания. Рус. *Работницы получили прибавку.* – (РИАЯ) *The workers, who were (all) women, got a pay rise.* Рус. *Заклученная получила нисьмо.* – (РИАЯ) *The woman, who was in prison, got a letter. The woman, who was a prisoner, got a letter. The imprisoned woman got a letter.*

Итак, в статье кратко описаны лишь некоторые морфосинтаксические аспекты специфики грамматического оформления речи РИАЯ, обусловленные гомоморфизмом некоторых словообразовательных моделей. Они были установлены с помощью сопоставления речи на РИАЯ с изосемантической речью на аутентичном английском языке. В целом не нарушая требования языковой системы английского языка, пользователи РИАЯ в своей речи допускают массовые устойчивые отклонения в морфосинтаксическом аспекте от нормы и узуса аутентичной английской речи. Они подсознательно выбирают те грамматические конструкции английского языка, которые являются структурно-семантическими аналогами конструкций родного языка, и избегают тех конструкций, аналогов которым они не находят. Это демонстрирует основную закономерность порождения речи на неродном языке и определяет грамматический идиоэтизм неаутентичной англоязычной речи в силу автоматизированного выбора семантико-синтаксических средств для вербализа-

ции мысли. Предпочтения одних способов объективации мысли на английском языке другим устанавливаются в языковом пространстве РИАЯ при корректирующем и интерферирующем влиянии системы, нормы и узуса русского языка как внутреннего кода пользователей РИАЯ.

Мы считаем, что синхроническое описание идиома как самостоятельной коммуникативной системы позволит определить его структурно-функциональные особенности по сравнению с языком-источником, с одной стороны, и другими его идиомами, с другой стороны. РИАЯ заслуживает научного внимания как реально функционирующий субъект языкового континуума, в котором сосуществуют языковые образования разного генеза и разного функционального потенциала.

Список литературы

1. **Савицкий, В. М.** Национальная специфика английский речи (грамматический аспект) / В. М. Савицкий, А. Е. Куровская. – М. : МГПУ, 2004. – 145 с.
2. **Савицкий, В. М.** Идиоэтизм речи (проблемы лексической сочетаемости) : пособие для студентов и преподавателей / В. М. Савицкий, А. Е. Плеханов. – М. : МГПУ, 2001. – 188 с.
3. **Виноградов, В. А.** Идиом / В. А. Виноградов // ЛЭС. – М. : Сов. энц., 1990. – С. 171.
4. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
5. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения ИЯ: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
6. **Рогова, Г. В.** Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1991. – С. 47–77.
7. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер [и др.]. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
8. **Бим, И. Л.** Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 48–52.
9. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989.
10. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
11. **Ter-Minasova, S. G.** Traditions and innovations: English language teaching in Russia / S. G. Ter-Minasova // World Englishes. – 2005. – Vol. 24, № 4. – P. 445–454.
12. **Дебрени, М.** Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология / М. Дебрени. – Новосибирск, 2006. – 385 с.
13. **Дебрени, М.** Типология формальных ошибок русскоязычных студентов во французском языке / М. Дебрени // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Новосибирск, 2005. – Т. 3, вып. 1. – С. 70–81.
14. **Cook, V.** Going beyond the native speaker in language teaching / V. Cook // TESOL Quarterly. – 1999. – Vol. 33, № 2. – P. 185–209.
15. **Acar, A.** The “communicative competence” controversy / A. Acar // Asian EFL Journal. – 2005. – № 7 (3). – P. 55–60.
16. **Catford, J. C.** The teaching of English as a foreign language / J. C. Catford // The Teaching of English / ed. by R. Quirk, A. H. Smith. – London : Oxford University Press, 1964. – P. 137–159.
17. **Corder, S. P.** The language of second-language learners: The broader issues / S. P. Corder // Modern languages Journal. – 1975. – № 59 (8). – P. 409–413.

18. **Devies, A.** In International English an interlanguage? / A. Davies // TESOL Quarterly. – 1989. – Vol. 23, № 3. – P. 447–467.
19. **Jenkins, J.** World Englishes / J. Jenkins. – London ; New York : Routledge, 2003. – 233 p.
20. **Kachru, B. B.** Models for non-native Englishes / B. B. Kachru // The Other Tongue: English Across Cultures / B. B. Kachru. – Urbana : University of Illinois Press, 1992. – P. 355–365.
21. **McArthur, T.** Oxford Guide to World English / T. McArthur. – London : Oxford University Press, 2003. – 501 p.
22. **McKay, S. L.** Teaching English as an International Language / S. L. McKay. – London : Oxford University Press, 2002. – 150 p.
23. **Quirk, R.** Language varieties and standard language / R. Quirk // World Englishes: Critical Concepts in Linguistics / ed. by Kingsley Bolton, Braj B. Kachru. – London ; New York : Routledge, 2006. – Vol. 3. – P. 501–511.
24. **Smith, L. E.** Spread of English and issues of intelligibility / L. E. Smith // The Other Tongue. English across Cultures / ed. by B. Kachru. – Urbana ; Chicago : University of Illinois Press, 1992. – P. 75–90.
25. **Trimnell, E.** Why You Need a Foreign Language & How to Learn One / E. Trimnell. – Beechmond Crest Publishing, 2005. – 236 p.

References

1. Savitskiy V. M., Kurovskaya A. E. *Natsional'naya spetsifika angliyskiy rechi (grammaticheskiy aspekt)* [National specifics of English speech (grammatical aspect)]. Moscow: MGPU, 2004, 145 p.
2. Savitskiy V. M., Plekhanov A. E. *Idioetnizm rechi (problemy leksicheskoy sochetayemosti): posobie dlya studentov i prepodavateley* [Idioethnism of speech (problems of lexical combinatory)]. Moscow: MGPU, 2001, 188 p.
3. Vinogradov V. A. *LES*. Moscow: Cov. ents., 1990, p. 171.
4. Gal'skova N. D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelya* [Modern methods of foreign language teaching: tutorial for teachers]. 2nd ed. Moscow: ARKTI, 2003, 192 p.
5. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya IYa: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya studentov lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* [Theory of foreign language teaching: linguodidactics and methodology: tutorial for students of foreign language faculties of pedagogical universities]. Moscow: Akademiya, 2004, 336 p.
6. Rogova G. V., Vereshchagina I. N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku na nachal'nom etape v sredney shkole* [Methodology of foreign language teaching at the initial stage at secondary schools]. Moscow: Prosveshchenie, 1991, pp. 47–77.
7. Kolker Ya. M. et al. *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: ucheb. posobie* [Practical technique of foreign language teaching: tutorial]. Moscow: Akademiya, 2000, 264 p.
8. Bim I. L. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages at school]. 1996, no. 1, pp. 48–52.
9. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Foundations of communicative technique of foreign language teaching]. Moscow: Russkiy yazyk, 1989.
10. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. dlya vuzov* [Pedagogical psychology: textbook for universities]. 2nd ed. Moscow: Logos, 2000, 384 p.
11. Ter-Minasova S. G. *World Englishes*. 2005, vol. 24, no. 4, pp. 445–454.
12. Debrenn M. *Frantsuzskiy yazyk v rechevoy praktike russkikh. Mezhyazykovaya devyatiologiya* [French language in speech practice of Russians. Interlingual deviantology]. Novosibirsk, 2006, 385 p.

13. Debreñ M. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [NSU bulletin. Series: Linguistics and intercultural communication]. Novosibirsk, 2005, vol. 3, iss. 1, pp. 70–81.
14. Cook V. *TESOL Quarterly*. 1999, vol. 33, no. 2, pp. 185–209.
15. Acar A. *Asian EFL Journal*. 2005, no. 7 (3), pp. 55–60.
16. Catford J. S. *The Teaching of English*. Ed. by R. Quirk, A. H. Smith. London: Oxford University Press, 1964, pp. 137–159.
17. Corder S. P. *Modern languages Journal*. 1975, no. 59 (8), pp. 409–413.
18. Davies A. *TESOL Quarterly*. 1989, vol. 23, no. 3, pp. 447–467.
19. Jenkins J. *World Englishes*. London; New York: Routledge, 2003, 233 p.
20. Kachru B. B. *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1992, pp. 355–365.
21. McArthur T. *Oxford Guide to World English*. London: Oxford University Press, 2003, 501 p.
22. McKay S. L. *Teaching English as an International Language*. London: Oxford University Press, 2002, 150 p.
23. Quirk R. *World Englishes: Critical Concepts in Linguistics*. Ed. by Kingsley Bolton, Braj B. Kachru. London; New York: Routledge, 2006, vol. 3, pp. 501–511.
24. Smith L. E. *The Other Tongue. English across Cultures*. Ed. by B. Kachru. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1992, pp. 75–90.
25. Trimmell E. *Why You Need a Foreign Language & How to Learn One*. Beechmond Crest Publishing, 2005, 236 p.

Щенникова Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой перевода
и переводоведения, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: schennikova@list.ru

Schennikova Natalya Vladimirovna

Candidate of philological sciences, associate
professor, head of sub-department
of interpretation translation science,
Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 811.111'24

Щенникова, Н. В.

Русский идиом английского языка: влияние гомоморфных словообразовательных структур русского и английского языков / Н. В. Щенникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 105–115.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗНЫХ ПАРАДИГМ С ЛЕВЫМ КОМПОНЕНТОМ «ЛИЦО» В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация.

Актуальность и цели. Актуальность исследования обусловлена перспективностью изучения образных парадигм как сущностей, раскрывающих мировоззрение народов. Целью работы является сопоставительное исследование английских, русских и татарских устойчивых образных средств, реализующих положительную эстетическую оценку, с точки зрения выявления общего и уникального в их семантике, структуре и функционировании.

Материалы и методы. Рассматриваемые лексические единицы представлены в примерах художественной литературы для иллюстрации семантической специфики. Для достижения цели применяется метод семантического определения (при толковании значений образных средств), метод корреляции языковых и социальных явлений, сравнительно-сопоставительный метод (при выявлении универсальных и уникальных признаков в рассматриваемых языках), описательный метод (при описании полученных в ходе исследования результатов).

Результаты. В ходе исследования выявляются универсальные и уникальные особенности эстетической оценки лица в языковом сознании англичан, русских и татар. Единство законов мышления предопределяет универсальный характер парадигм образов с минимальными культурными расхождениями в составе самих парадигм и в конкретных образах. Культурно обусловленными в данном случае являются не образные парадигмы, а языковые единицы, лежащие в основе создания образа.

Выводы. Построение образных парадигм, реализующих положительную эстетическую оценку, в рассматриваемых языках представляется актуальным и перспективным с точки зрения подхода к проблеме соотношения языка и культуры и отображения в языке определенного фрагмента ценностной картины мира.

Ключевые слова: образ, образная парадигма, образное сравнение, метафора.

G. A. Sadrieva

COMPARATIVE STUDIES OF FIGURATIVE PARADIGMS WITH THE LEFT COMPONENT “FACE” IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES

Abstract.

Background. The relevance of the research is caused by the prospects of studying figurative paradigms as ways to open people's outlook. The purpose of the work is to compare the English, Russian and Tatar figurative means realizing positive esthetic assessment from the point of view of identification of the general and unique in their semantics, structure and functioning.

Materials and methods. The considered lexical units are presented in fiction examples for an illustration of semantic specifics. To achieve the purpose the following methods of investigation were used: the method of semantic definition, the me-

thod of correlation of language and social phenomena, the comparative method and the descriptive method.

Results. As a result, the universal and specific features of aesthetic estimation of face in three languages have been revealed. The unity of laws of thinking predetermines the universal character of figurative paradigms with the minimum of cultural divergences.

Conclusions. Creation of the figurative paradigms, realizing positive esthetic assessment in considered languages, is prospective from the point of view of the language and culture problem study, and the display of a certain fragment of a valuable picture of the world in the language.

Key words: figure, figurative paradigm, simile, metaphor.

В филологической науке сложились традиции изучения и описания образа, которым соответствуют различные научные направления – от давно известных до относительно новых. В современной лингвистике по вопросу об образности существует несколько точек зрения. Одни ученые изучают образность речевую – тропы и фигуры, придерживаясь самой древней традиции (И. В. Арнольд [1], С. М. Мезенин [2] и др.). Другие помимо образности речевой считают необходимым изучение образности собственно языковой как свойство знака (Е. А. Юрина [3], О. И. Блинова [4]). Наша работа находится в русле тех направлений лингвистических исследований, для которых является значимой идея *парадигматичности* образа, заключающаяся в реализации каждым некоего инварианта, «вечной идеи». Мысль о парадигматичности образа не нова. Она существует в науке много лет и в разных интерпретациях К. Г. Юнга [5], А. Н. Веселовского [6] и др. Совершенно новую мысль в русле идеи инвариантности образа высказала Н. В. Павлович: «...чтобы понять образ, нужно знать его парадигму» [7, с. 28].

Под образной парадигмой понимается «как сам инвариант, так и множество образов, в которых он реализуется». При этом под инвариантом образа понимается «сложный смысл $X \rightarrow Y$; где X и Y – понятия, находящиеся в отношении противоречия, а стрелка показывает направление отождествления X и Y . При этом X и Y есть инварианты лексических рядов, X – того, что отождествляется, а Y – того, с чем происходит отождествление». То, что отождествляется (X), принято называть левым компонентом парадигмы (референтом), а то, с чем происходит отождествление (Y), – правым компонентом парадигмы (агентом) [7, с. 52].

В работе впервые предпринята попытка подробного сопоставительного рассмотрения наиболее частотных и продуктивных образных парадигм с левым компонентом «лицо» в трех разнотипных, типологически и генетически неродственных языках – английском, русском и татарском. При этом объектом исследования являются английские, русские и татарские устойчивые образные средства, реализующие эстетическую оценку, поскольку именно метафоры и образные сравнения, больше чем какие-либо другие средства языка, дают нам возможность увидеть национально-культурную специфику языка, отраженную в особом семантическом функционировании языковых единиц.

Оценка лица – наиболее интересный и многообразный раздел оценок внешности человека. Разнообразие и многообразие этих оценок обусловлено тем, что лицо – прежде всего объект привлечения внимания при «перво-

нии» незнакомого человека и способ проникновения в его внутренний мир. Психологизация данных оценок, заключающаяся в попытках обыденного сознания приписать тем или иным чертам лица психологические признаки, раскрывающие внутренний мир личности, проявляется наиболее полно и разнообразно. Это проявление связано с существованием в обыденном сознании представлений об эталонах красивого лица, что проявляется в наличии комплекса детализирующих данный эталон признаков. Таковы представления о правильных чертах лица, его форме, цвете кожи, а также о таких «деталях» лица, как величина и форма глаз, носа, рта. Каждой из этих «деталей» каждым этносом приписывается определенный признак, соотносящийся с психо-эмоциональными особенностями поведения личности, проявляющимися в межличностном общении. Таким образом, вслед за В. М. Богуславским мы утверждаем, что оценка лица – отражение исторически сложившихся комплексных представлений. Это обуславливает необходимость учета фонового знания, коннотаций при использовании и восприятии данных слов [8].

Эмпирически, исходя из материала исследования, все традиционные образы с данным общим левым компонентом мы разделили на большие и малые парадигмы. Малые парадигмы в свою очередь делятся на микропарадигмы. При выделении больших, малых парадигм и микропарадигм мы руководствуемся процедурой вертикального анализа как одного из вариантов компонентного анализа. В вертикальном измерении мы сравниваем значения, стоящие на разных уровнях иерархии родовидовых отношений, т.е. значения гиперонимов со значениями гипонимов.

Рассмотрим более подробно образно-метафорические оценки, так как именно они отражают национальную картину мировосприятия.

Макропарадигма ЛИЦО → Y раскрывается в следующих больших парадигмах: лицо → растения, лицо → явления природы, лицо → продукты питания, лицо → религиозные представления, лицо → артефакты и лицо → вещество, материал.

Во всех языках человек всегда активно осмысливается в категориях растительного мира, причем наиболее значимыми предстают сопоставления «человек – цветок» и «человек – плод». Соответственно, большая парадигма ЛИЦО → РАСТЕНИЯ включает в себя следующие малые парадигмы: лицо → цветы и лицо → плоды.

Образные средства, входящие в состав данной парадигмы, в основном описывают цвет лица, который может восприниматься как постоянное, природное качество или как способность кожи лица приобретать иной цвет в результате изменения психо-физического состояния человека. Эта парадигма представлена следующими семантическими доминантами: в русском языке – *красный, румяный, розовый*, в английском языке – *red*, в татарском языке – *алсу*. Красивыми, «доставляющими наслаждение взору» объектами являются предметы, окрашенные в определенные цвета. В нашем случае во внешности человека наиболее выраженной эстетической оценке подвержено лицо. Действительно, лицо, обладающее тремя цветами – красным, белым и черным, ассоциируется с красотой, гармонией и здоровьем как в английской, так и в русской и татарской лингвокультурах. В нашем случае, уподобляя лицо цветам (флористическим объектам) и говоря в английском языке *face red as a rose, rose-red face, face red as peony*, в русском языке (*лицо*) как *мак / маков*

цвет, как пион и в татарском языке *мәк чәчәге шикелле*, мы имеем в виду румяные щеки. Таким образом, щекам соответствует красный цвет. Ср.: «Ты румян, как маков цвет, Я, как смерть, и тощ и бледен» (А. С. Пушкин. Ты и я). «Miss Hilton, I believe, said he, overtaking her, and bowing forward, so as to catch a sight of her rose-red face» (Gaskell. Ruth).

Компаративной единицей со сходным значением, но с отсутствием эквивалентности по лексическим составляющим можно считать устойчивое сравнение *<as> red as a rose*. Различия в выборе эталонов можно объяснить прежде всего особыми природными условиями рассматриваемых этносов. Так, роза считается в Великобритании типично английским цветком. Об этом свидетельствует словарь английского языка и культуры: *ROSE, any of various wild or cultivated bushes with strong prickly stems. In Britain, it is thought of as a typically English flower* [9, p. 1143]. Более того, в английском языке уподобление лица цветку происходит не только по признаку цвета. В английском языковом сознании свежесть и аромат цветов перекладывается на лицо человека: *<as> fresh as a daisy, fresh as a rose, smell like a rose*. Безусловно, в качестве объекта эстетической оценки выступает девушка или молодая женщина. Ср.: «Emma combs out Kitty's long brown hair with a golden comb, and the dark curls hang down on each side of the little round pleasant face, fresh and blooming as a rose» (The Flower Garden).

Белый цвет соответствует коже. Важно, чтобы белыми были лицо, шея и тело. Цвет лица для англичан играет очень важную роль, в английском языке есть специальное слово для его обозначения – *complexion*. Ср.: *fair complexion* – белый цвет лица, где *complexion* – цвет лица; состояние кожи лица, *fresh complexion* – хороший цвет лица (букв. свежий цвет лица). Ср.: «This Solary (Baptistin), when I beheld him in the flesh, turned out a quite young man, very good-looking, with a fine black, short beard, a fresh complexion, and soft, merry black eyes» (Conrad. A Personal Record. Some Reminiscences).

Вышесказанное подтверждает присутствие в рамках парадигмы **лицо** → **цветы** только в английском языке устойчивого сравнения *face like a lily*. В данном случае на сему «белый цвет» накладываются семы «нежный» и «непорочный, чистый». Искомое сравнение используется при эстетической оценке девушки или молодой женщины. Это связано с тем, что белая лилия издавна считалась символом непорочной красоты, невинности и чистоты.

Ср.: «I don't wonder at thee for loving her, Seth. She's got a **face like a lily**» (Eliot. Adam Bede).

Для создания парадигмы **лицо** → **цветы** в английском, русском и татарском языках используются не только устойчивые сравнения, но также и метафоры. Так, например, для репрезентации радостного, веселого лица используется глагольная метафора: русс. *цветсти*, англ. *bloom*. Ср.: «Впечатление, произведенное на нее [княжну Мери] неприятною сценою, мало-помалу рассеялось; личико ее расцвело; она шутила очень мило» (Лермонтов, Княжна Мери).

Адъективная метафора *цветущий* в русском и *blooming* в английском языках свидетельствуют о прекрасном, здоровом внешнем виде, лице. В татарском же языке в этом случае используются сравнения *чәчәк кебек*, *чәчәктәй*. Ср.: «Рудина не раз подмывало броситься на него и поколотить его **цветущее** и румяное **лицо**» (И. С. Тургенев. Рудин). «Julia was blest with

beauty, wit, and grace: Small poets lov'd to sing her blooming face» (Coleridge. Poems Added Posthumously).

В рамках большой парадигмы мы выделили также парадигму **лицо** → **плоды**. Общим для всех сопоставляемых языков является образ *яблока*. Образ **лицо** → **яблоко** строится в большинстве случаев на основе сравнения: англ. *like a ripe apple*, русс. *как <наливное> яблочко*, тат. *<тулып пешкән> алма кебек*. В татарском и английском языках этот сложный образ может быть передан с помощью адъективной метафоры: тат. *алма бит(ле)/йөз(ле)*, англ. *apple-faced, pippin-faced*, где *pippin* – пепин (сорт яблок). Ср.: «Ул күркәм сынлы, алма битле, яшь һәм чая ефрейторларны өлкән һәм кече сержантларны, солдатларны күрде» (Г. Минский).

Устойчивое сравнение *как яблочко* создает образ пышущего здоровьем человека, с розовыми, румяными щеками, как бока у спелого яблока. Признак румяности и яркости усиливается еще и препозитивным определителем *наливное*. Ср.: «...Весь ты был **как наливное яблочко!** Знать, извели лихие люди, позавидовали твоей красоте да моему счастью!» (И. А. Гончаров. Обыкновенная история). «The door here opened, and a little short, round, pincushiony woman stood at the door, with a cheery, blooming face, **like a ripe apple**» (Stowe. Uncle Tom's Cabin).

Более того, в татарском языковом сознании особый упор делается на образ **лицо** → **яблоко**. В татарском языке есть выражение *бит алмалары* – *янакның күпереп, калкып торган өлеше*. Ср.: «[Фэйрүзәнә] бит алмалары кызарды, күзләре янды көлеп» (М. Жәлил).

В силу стабильности собственных характеристик растительные объекты оказываются очень удобными эталонами для представления не только оценки лица по цвету. Многие плоды также выступают как эталоны формы. В частности образ яблока используется для репрезентации не только румяного, но и круглого лица. В английском языке это закрепилось в устойчивом сравнении *round as an apple*.

В английском языке, равно как и в русском, общими семами для сопоставления с вишней также выступают семы 1) красноты; 2) румяности. Ср.: «Today you see them bouncing, buxom, **red as cherries**» (Ch. Kingsley. Shirley). «Жена моя призналась мне, Что тяжела она Гаврюшей, нашим первенцем, И спрятала на грудь мою **Как вишня** покрасневшее Прелестное лицо?..» (Н. А. Некрасов. Кому на Руси жить хорошо).

Во всех вышеперечисленных устойчивых сравнениях признак красноты эксплицитно представлен в значении объекта сравнения, поэтому его связь с основанием сравнения вполне мотивирована.

Только в английском языке нам встретился сложный образ **лицо** → **персик**. Этот образ строится на основе сем «румяный», «бархатный» с помощью устойчивого сравнения *like a peach*. Ср.: «**Face like a peach!** standing on tiptoe to pinch my cheek as I sat». «Quite tempting! I'm very fond of peaches. Happy to make your acquaintance, Mr. Copperfield, I'm sure» (Dickens. The Personal History of David Copperfield).

Необходимо отметить, что в русском языке существует устойчивое сравнение *щеки как персик* (румяные, с пушком). Однако если англичане, используя выражение *face like a peach*, только подразумевают щеки, то русские в данном случае используют прямое сравнение.

Большая парадигма ЛИЦО → ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ реализуется в следующих малых парадигмах: лицо → солнце, лицо → луна, лицо → заря, лицо → свет.

Малая парадигма **лицо** → **солнце** находит свое выражение во всех сопоставляемых языках. В большинстве культур солнце – это источник созидательной энергии. Как источник тепла солнце представляет жизненную силу, страсть, храбрость и вечную молодость. Как источник света оно символизирует знания, интеллект. Как наиболее яркое из всех небесных тел солнце – эмблема королевского величия и имперского блеска. Таким образом, в языковом сознании рассматриваемых этносов солнце эксплицирует ясное, радостное, счастливое выражение лица. Это отождествление происходит с помощью сравнений (тат. *кояш кебек (төсле, шикелле)*), адъективных метафор (русс. *солнечный*, англ. *sunny, sunlike, sunshiny*), глагольных метафор (тат. *кояшлану*). Ср.: «Вәсилә чыкты, чыкканда кояш төсле иде, мине күргәч бөтенләй коелып төште» (Ф. Хөсни). «Кояш кебек ачык чырай белән каршылау» (Н. Исәнбәт). «She (Janet) has a knot of soft, crimped, brown hair with a thread of gray in it, a sunny face with rosy cheeks, and big, kind eyes as blue as forget-me-nots» (Lucy Maud Montgomery. *Anne Of The Island*).

Парадигма **лицо** → **заря** представлена следующими семантическими доминантами: русс. *красный, румяный, розовый*; англ. *fresh*. В основе устойчивого сравнения *как заря* лежит образ чего-то непостоянного, яркого и пылающего. На моментарность, резкость признака проявления красноты указывают и основания сравнения, выраженные глаголами: *зардеться, разгореться* и т.п. Этот компаратив описывает лицо девушки или молодой женщины, которое покраснело от радости, и, соответственно, приобретает положительные оценочные значения. В английском языке устойчивое сравнение *fresh as the dawn* используется для выражения свежего, здорового, цветущего вида, лица с легким румянцем. В татарском языке эта парадигма реализуется с помощью адъективной метафоры *таңсу* – прекрасное, румяное лицо цвета зари: *таңсу йөзле кыз*.

В основе парадигмы **лицо** → **свет** лежат семы «радостный», «открытый», «счастливый». Указание на этот образ в английском, русском и татарском языках происходит с помощью адъективной метафоры (тат. *якты*), глагольной метафоры (тат. *яктыру/балку*, русс. *светиться, озариться*, англ. *shine*).

По нашему мнению, сложный образ **лицо** → **луч** является продолжением парадигмы **лицо** → **свет**. Эта парадигма характерна только для татарского языка. В языке она эксплицируется с помощью адъективной метафоры *нурлы* и глагольной метафоры *нурлану*. Ср.: «Ул үзенә якын ук килгән чибәр кызның нурлы ягымлы йөзенә күтәрелеп карады» (А. Әхмәт).

Следующая парадигма **лицо** → **луна** представляет собой специфическое явление в сопоставляемых языках. В татарском языковом сознании луна – положительный образ при эстетической оценке лица. Полная луна делит символику с кругом как знак цельности и совершенства. Полная луна – символ красоты. Именно с этим связано большое количество образов: *ай (айдай) йөзле, ай йөз, айның үндүртенче кичәсе кебек (тулган ай кебек)/төсле*. Ср.: «Йолдыз күзле, ай йөзле, зифа буйлы бер кыз бар» (М. Жәлил).

В английском же языке, равно как и в русском, напротив, при эстетической оценке лица луна является пейоративным образом. По словам Н. Д. Ару-

тьюновой, «...изменение размеров, количеств и параметрических пропорций составляет наиболее простой и наглядный вид девиаций, воспринимаемый даже ленивым воображением» [10, с. 9]. Девиацией в отношении лица можно считать слишком вытянутую или округлую его форму, которая описывается в английском языке с помощью устойчивого сравнения *round like a full moon* и *круглое, как луна* в русском языке. В данном случае первичным для англичанина признаком является не белизна луны, а ее округлая, перцептивно воспринимаемая форма.

В образных единицах *round like a full moon* и *круглое, как луна* основание сравнения также несет основную семантическую нагрузку. Обязательный препозитивный определитель является усилителем значения, так как месяц в отличие от полной луны не может характеризовать круглое лицо. Таким образом, описывая отклонение от физической нормы, данное образное средство обладает негативной эмоционально-оценочной семантикой.

Значительное место среди образных оценок лица занимают оценки, связанные с культурно-историческим прошлым изучаемых этносов, их взаимодействием с другими народами и культурами и, конечно же, вероисповеданием.

Следующая большая образная парадигма ЛИЦО → РЕЛИГИЯ больше характерна для англичан и русских, нежели для татар. По нашему мнению, это связано с особенностями мусульманской религии. Ведь, не имея ничего против изображения пейзажей, архитектурных форм, натюрмортов и всего прочего, ислам не разрешает правоверным создавать изображения живых существ. В этом и коренится причина отсутствия религиозных образов по отношению к внешности человека.

В английском языке, равно как и в русском, образы религиозного содержания активно используются при эстетической оценке лица человека.

Так, например, русские словосочетания *ангельское лицо*, *иконописное лицо* связаны с его религиозными воззрениями и образами, усвоенными в результате с другими культурами и народами. Установление оценочного знака в данном случае требует привлечения культурно-исторических и лингвострановедческих сведений. Так, слово *иконописный* (*иконописное лицо*) определяется как «подобный изображениям на иконах; суровый, строгий». Само это толкование является национальным эстетическим образом, включающим в себя не только характеристику изображения, но и его психологическую характеристику, т.е. реализует оппозицию «внешнее-внутреннее» и определяет оценочный знак. Однако полное представление о ценностной значимости данного словосочетания в данной культуре возможно лишь с учетом того, как определяется слово *икона* (живописное изображение Бога или святого (святых), являющееся предметом религиозного поклонения; образ), и того значения, которое придавалось иконам в русской жизни. Ср.: «Это был статный мужчина лет тридцати, высокого роста, худощавый и стройный, с красивым иконописным лицом» (Скиталец. Кандалы).

Также необходимо обратить внимание на следующие адъективные метафоры: *божественное/godlike, divine* – прекрасное, дивное; *ангельское/angel* – выражающее чрезвычайную кротость, нежность, доброту; *апостольское* – такое, как у апостола (Апостол – по евангельскому преданию – каждый из двенадцати учеников Христа, посланных им для проповеди своего учения).

Ср.: «Her angel face As the great eye of Heaven shined bright, And made a sunshine in that shady place» (Wordsworth. Poems Written in Youth).

Они выражают комплексную положительную оценку и характеризуют лицо как с эстетической точки зрения, так и с точки зрения выражения духовного мира человека, доминирующих черт его характера.

Следующая парадигма ЛИЦО → АРТЕФАКТЫ является одной из малопродуктивных парадигм. Она представлена всего лишь двумя моделями.

Первая модель **лицо** → **кукла** характерна только для русского языка. Она репрезентируется с помощью адъективной метафоры *кукольный*: *кукольное лицо* – внешне красивое, но невыразительное и неодоухотворенное лицо. Ср.: «Кукольное лицо, кукольные светлые волосы, только глаза, пусть и потускневшие, выдают его живость» (Александр Чехов. Тайны Живописи).

Следующая модель реализуется во всех сопоставляемых языках. Адъективные метафоры *точное*, *выточное* в русском языке, *chiseled* в английском языке и устойчивое образное сравнение *коп куйган кебек*, *коп куйгандай* в татарском языке используются для описания лица с правильными, красивыми, четко очерченными линиями. Ср.: «У него было правильное, будто выточное лицо, с очень красиво очерченными носом, губами и с веселыми голубыми глазами» (Гаршин. Из воспоминаний рядового Иванова).

Следующие две парадигмы ЛИЦО → ВЕЩЕСТВО, МАТЕРИАЛ и ЛИЦО → ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ являются характерной особенностью только русского языка. Так, о матово-белом, напоминающем по виду фарфор лице носители русского языка скажут *фарфоровое*. Ср.: «У купчихи было фарфоровое – белое и розовое – лицо, круглые небесного цвета глаза» (М. Горький. Большая любовь).

Основным репрезентантом большой парадигмы ЛИЦО → ПРОДУКТЫ ПИТАНИЯ является сложный образ **лицо** → **конфета**, который реализуется с помощью адъективной метафоры *конфетный* на основе сем «приторный», «сладчайший». Ср.: «– Посмотрите, – говорил я, – какой он [виолончелист] маленький, плюгавый. Лицо – конфетное, но зато волосы совсем как у Рубинштейна» (Бунин. Без роду-племени).

Также только в русском языке в рамках этой большой парадигмы мы выделяем малую парадигму **лицо** → **блин**, которая реализуется с помощью устойчивого образного сравнения *лицо как румяный блин* – круглое, красное, здоровое и свежего цвета лицо.

Таким образом, изучив макропарадигму ЛИЦО → Y, мы пришли к следующим выводам: не все большие парадигмы являются универсальными для английского, русского и татарского этносов. Так, в искомой макропарадигме мы выделили шесть больших парадигм: **лицо** → **растения**, **лицо** → **явления природы**, **лицо** → **продукты питания**, **лицо** → **религиозные представления**, **лицо** → **артефакты** и **лицо** → **вещество, материал**. Из них только три парадигмы, в частности **лицо** → **растения**, **лицо** → **явления природы**, **лицо** → **артефакты**, являются универсальными. Остальные три парадигмы, а именно **лицо** → **продукты питания**, **лицо** → **религиозные представления** и **лицо** → **вещество, материал**, представляют уникалии отдельно взятых этносов.

Так, для английского и русского народов характерно отождествление лица с религиозными представлениями. В татарском же языке эта парадигма

отсутствует. Национально-специфичными парадигмами в русском языке можно назвать лицо → продукты питания и лицо → вещество, материал.

Специфические особенности раскрываются в полной мере на нижних уровнях макропарадигмы.

При эстетической оценке лица наиболее характерной парадигмой в исследуемых языках является парадигма ЛИЦО → РАСТЕНИЕ, продуктивный характер которой доказывает наличие микропарадигм и частных моделей. Для репрезентации эталонной красоты лица англичане чаще прибегают к образам цветов и плодов. Соответственно, «любимой» парадигмой англичан можно назвать лицо → растение. Русские в данном случае используют образы, связанные с религией. А для татар характерна парадигма лицо → явления природы.

Таким образом, внешняя неповторимость человека как индивида, представителя определенного культурного и национального этноса заключена прежде всего в чертах его лица. Именно лицо является основным маркером при эстетической оценке в каждом из сопоставляемых языков, соответственно, вокруг эстетической оценки лица проступают универсальные и уникальные для рассматриваемых этносов образные единицы.

Список литературы

1. **Арнольд, И. В.** Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 1990. – 300 с.
2. **Мезенин, С. М.** Образные средства языка (на материале произведений Шекспира) / С. М. Мезенин. – М., 1984. – 100 с.
3. **Юрина, Е. А.** Образность как категория лексикологии / Е. А. Юрина. – Томск, 1994. – 249 с.
4. **Блинова, О. И.** Словарь образных слов и выражений народного говора / О. И. Блинова. – Томск, 1997. – 208 с.
5. **Юнг, К. Г.** Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М., 1991. – 304 с.
6. **Веселовский, А. Н.** Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – М. : Высшая школа, 1989. – 408 с.
7. **Павлович, Н. В.** Язык образов: Парадигмы образов в русском поэтическом языке / Н. В. Павлович. – М., 1995. – 491 с.
8. **Богуславский, В. М.** Словарь оценок внешности человека / В. М. Богуславский. – М., 1994. – 335 с.
9. Longman Dictionary of English Language and Culture / ed. by D. Summers. – London : New Addison Wesley Longman, 1998. – 1568 p.
10. **Арутюнова, Н. Д.** Истина, Добро, Красота: взаимодействие концептов / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Языки эстетики: Концептуальные поля прекрасного и безобразного : сб. науч. тр. / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Индрик, 2004. – С. 5–29.

References

1. Arnol'd I. V. *Stilistika sovremennogo angliyskogo yazyka* [Contemporary English language stylistics]. Moscow, 1990, 300 p.
2. Mezenin S. M. *Obraznye sredstva yazyka (na materiale proizvedeniy Shekspira)* [Figurative language means (by the example of Shakespeare's works)]. Moscow, 1984, 100 p.
3. Yurina E. A. *Obraznost' kak kategoriya leksikologii* [Figurativeness as a lexicological category]. Tomsk, 1994, 249 p.
4. Blinova O. I. *Slovar' obraznykh slov i vyrazheniy narodnogo govora* [Dictionary of colloquial figurative words and phrases]. Tomsk, 1997, 208 p.

5. Yung K. G. *Arkhetip i simvol* [Archetype and symbol]. Moscow, 1991, 304 p.
6. Veselovskiy A. N. *Istoricheskaya poetika* [Historical poetics]. Moscow: Vysshaya shkola, 1989, 408 p.
7. Pavlovich N. V. *Yazyk obrazov: Paradigmy obrazov v russkom poeticheskom yazyke* [Language of images: Image paradigm in Russian poetic language]. Moscow, 1995, 491 p.
8. Boguslavskiy V. M. *Slovar' otsenok vneshnosti cheloveka* [Dictionary of human appearance descriptions]. Moscow, 1994, 335 p.
9. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. Ed. by D. Summers. London: New Addison Wesley Longman, 1998, 1568 p.
10. Arutyunova N. D. *Logicheskii analiz yazyka. Yazyki estetiki: Kontseptual'nye polya prekrasnogo i bezobraznogo: sb. nauch. tr.* [Language logical analysis. Languages of aesthetics: conceptual fields of the beautiful and ugly: collected papers]. Moscow: Indrik, 2004, pp. 5–29.

Садриева Гузель Абелхасановна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра иностранных языков,
Набережночелнинский институт
социально-педагогических технологий
и ресурсов
(Россия, г. Набережные Челны,
ул. Низаметдинова, 28)

E-mail: guzel-sadri@rambler.ru

Sadrieva Guzel Abelkhasanovna

Candidate of philological sciences, associate
professor, sub-department of foreign
languages, Naberezhnye Chelny Institute
of Social and Pedagogical Technologies
and Resources
(28 Nizametdinova street,
Naberezhnye Chelny, Russia)

УДК [802+808.2+809.432.1] – 3

Садриева, Г. А.

Сопоставительный анализ образных парадигм с левым компонентом «лицо» в английском, русском и татарском языках / Г. А. Садриева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 116–125.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ АПОКАЛИПСИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ПОЭМЕ С. А. ЕСЕНИНА «СОРОКОУСТ»

Аннотация.

Актуальность и цели. В статье в контексте апокалипсических мотивов рассматриваются особенности музыкальных образов поэмы Сергея Есенина «Сорокоуст». Актуальность работы определяется тем, что в современном есениноведении наметилась особая тенденция, связанная с изучением творчества поэта с точки зрения синтеза искусств: литературы и музыки. Цель исследования – доказать, что музыкальные образы играют важную роль в формировании идейно-смыслового содержания произведения и выстраиваются по принципу антитезы.

Материалы и методы. Материалом для анализа послужили музыкальные образы «Откровения Иоанна Богослова» и поэмы С. А. Есенина «Сорокоуст». Методология строится на комплексном подходе к исследованию средств художественной выразительности, при котором сочетаются различные методы литературоведческого анализа: историко-литературный, культурно-исторический, сравнительно-типологический. В работе автор опирается на труды ведущих есениноведов О. Е. Вороновой, Н. Шубниковой-Гусевой, на исследования литературоведов А. В. Давыдовой, Е. Г. Эткинда, на концептуальные идеи музыковеда Л. В. Гервер. Для анализа поэмы используются также музыкальные термины, применимые в литературоведении: crescendo, полифония, контрапункт, диссонанс.

Результаты. Используя прием музыкальной антитезы, Есенин выразил свое отношение к трагическому конфликту города и деревни. В поэме попеременно солируют несколько музыкальных тем, являющихся аккомпанементом апокалипсических мотивов. В заключительной части звучит финальная музыкальная тема панихидного песнопения, выражающая авторскую позицию. Своеобразный синтез литературы и музыки позволил Есенину художественно отразить трагический процесс гибели русской деревни.

Выводы. В процессе исследования был сделан вывод о том, что в поэме «Сорокоуст» принцип музыкальной композиции, основанный на приеме контрапункта, отражает основной конфликт эпохи через антитезу «погибельного рога» и «плачущей тальянки». В финале поэмы с помощью музыкального оксюморона выражена основная идея, отражающая апокалипсическое восприятие наступления техногенного века.

Ключевые слова: апокалипсические мотивы, музыкальные образы, антитеза, оксюморон, метонимия, принцип музыкальной композиции, полифония, контрапункт, диссонанс.

A. V. Sukhov

MUSICAL IMAGES AS A REFLECTION OF APOCALYPTIC MOTIFS IN S. A. YESENIN'S POEM "SOROKOUST"

Abstract.

Background. The article deals with peculiarities of the musical images in Sergei Yesenin's poem "Sorokoust" (A forty days' requiem) in the context of the apocalyp-

tic motifs. The relevance of the research is connected with the specific current tendency in Yesenin studies to investigate the poet's creative work from the point of view of artistic synthesis involving literature and music. The purpose of the research is to prove that musical images play a significant role in forming the message of a literary work and that they are antithetically structured.

Materials and methods. The analysis is based on the musical images of "The Revelation of St. John the Theologian" and Yesenin's poem "Sorokoust". The methods involve a holistic approach to investigation of the means of artistic expression, and presuppose a combination of different methods of literary analysis: historical and literary, cultural and historical, comparative and typological. The author of the article draws upon the works of the leading specialists on Yesenin such as Olga Voronova, Natalia Shubnikova-Guseva; upon the investigations by literature theorists such as Alyona Davydova, Yefim Etkind; upon the conceptual idea of music scholar Larisa Gerver. Musical terms applicable in literature studies are also used to analyze the poem: crescendo, polyphony, counterpoint, dissonance.

Results. Using the method of musical antithesis, Yesenin expressed his attitude towards the tragic conflict between town and country. Several musical themes alternately come to the foreground in the poem and accompany the apocalyptic motifs. The concluding part brings forth the final musical theme of funeral chant expressing the poet's views. The peculiar synthesis of literature and music allowed Yesenin to depict in an artistic way the tragic demise of the Russian village.

Conclusions. In the process of investigation the author came to a conclusion that in the poem "Sorokoust" the principle of musical composition based on the counterpoint reflects the epoch's main conflict through the antithesis of "mortal fate" and "weeping accordion". The main idea of the apocalyptic view upon the coming of the technogenic age is expressed in the ending of the poem with the help of musical oxymoron.

Key words: apocalyptic motifs, musical images, antithesis, oxymoron, metonymy, principle of musical composition, polyphony, counterpoint, dissonance.

Синкретическая природа искусства обуславливает тесную взаимосвязь литературы и музыки, на что обратили внимание литературоведы и музыковеды. Роль музыки в жизни и творчестве поэтов и писателей рассматривали многие исследователи. Например, Л. Л. Гервер в монографии «Музыка и музыкальная мифология в творчестве русских поэтов (первые десятилетия XX в.)» отмечает: «Приверженность литературы к музыке проявляется прежде всего в мифопоэтической образности, которая в равной степени присуща поэзии и прозе, философии и критике. Музыкально-мифологический "тон" слышен повсюду» [1, с. 7]. Исследователи неоднократно обращали внимание на музыкальность есенинской поэзии и на ее тесную связь с музыкой. Н. И. Шубникова-Гусева в обстоятельном обзоре публикаций на тему «Музыка в жизни и творчестве С. А. Есенина» подчеркнула, что эта проблема в настоящее время «нуждается в серьезном внимании литературоведов и музыковедов» [2, с. 11–12]. Музыкальные образы занимают важное место в художественных исканиях С. А. Есенина, их анализ помогает нам проследить за творческой эволюцией поэта. На это обратила внимание в своей диссертации «Музыкальные образы в русской лирике начала XX века» А. В. Давыдова, обзорно осветив тему «Образы музыки в их взаимодействии с образом лирического героя и родины в поэзии С. А. Есенина» [3, с. 99–114]. В настоящее время актуальной стала проблема взаимосвязи музыкальных образов и клю-

чевых мотивов в творчестве Есенина. Этим определяется научная новизна и актуальность данного исследования.

Л. Ф. Алексеева, выясняя причину обращения русской литературы 10–20-х гг. XX в. к эсхатологическим мотивам, отмечала: «Глобальная смена культур, перестройка всех слагаемых бытия побуждала смотреть на современность как на явление свершающегося Апокалипсиса. Сверхиспытания, выпавшие на долю человека в революционное время, напоминали о библейской ситуации» [3, с. 44]. Неслучайно последнее произведение В. В. Розанова получило название «Апокалипсис нашего времени» (ноябрь 1917 г. – октябрь 1918 г.). В нем происходящие в России события автор воспринимал в контексте апокалипсического кризиса, который переживало все человечество. В отличие от Розанова, А. Ремизов трактовал революционные события как трагедию Великой Руси, что нашло отражение в его «Слове о гибели Русской земли» (1917). Общую тенденцию, характерную для литературы того времени, исследователи отмечают и в творчестве С. А. Есенина. Так, например, О. Е. Воронова подчеркивала: «Трагизм мироощущения поэта достигает в произведениях 1919–1921 гг. масштабов вселенского Апокалипсиса; ожиданием близкой катастрофы проникнуты “маленькие” поэмы “Кобыльи корабли” (1919) и “Сорокоуст” (1920), стихотворения “Мир таинственный, мир мой древний...” < > “Я последний поэт деревни” (1920)...» [4, с. 385]. В имажинистский период есенинского творчества ключевым музыкальным образом становится «погибельный рог» в «Сорокоусте», звук которого напрямую соотносится с «трубными гласами» Апокалипсиса. К этому времени Есенин, увидев трагические реалии послереволюционной действительности, перестал верить в возможность построения крестьянского рая на земле, что нашло художественное отражение в музыкальных образах поэмы. По мнению А. В. Давыдовой, «необходимо выделить в семантическом поле “музыка” на уровне гипотезы следующие семантические центры (ядра): образ песни, образ собственно музыки и образ музыкального инструмента» [5, с. 24]. Исходя из данной классификации, в поэме «Сорокоуст» мы рассматриваем два образа музыкальных инструментов и четыре «песенных» образа, которые соотносятся с названием поэмы. Сорокоуст – «у верующих: молитвы об умершем в течение сорока дней после смерти» [6, с. 527].

В «Откровении Иоанна Богослова», завершающем Библию, рождение нового мира наступает после Страшного суда и конца света. При изображении Апокалипсиса символический смысл заключают в себе образы труб: «И я видел семь Ангелов, которые стояли пред Богом; и дано им семь труб» [Откр. 8:2]. Труба – это музыкальный инструмент, предназначенный не только для исполнения музыкальных произведений, она использовалась также для подачи определенных сигналов на охоте, в ратном деле. В связи с этим вполне логично, что именно поочередное звучание семи труб означает в Апокалипсисе начало конца света.

Уже в первой строке «Сорокуста» заявлена ключевая «музыкальная» тема «погибельного рога», нашедшая сквозное развитие в тексте всех четырех глав этой «маленькой» поэмы: «Трубит, трубит погибельный рог!» [7, с. 81]. О. Е. Воронова обращает внимание на такую важную деталь: «При этом звук раздается не из трубы апокалипсического ангела, а из пастушеского рога, предвещая гибель именно деревенского мира» [4, с. 396]. Для сравнения

вспомним, что в стихотворении «Табун» (1915) пастушеский рожок у Есенина ассоциировался с пасторальными мотивами, характерными для изображения деревенской жизни: «Погасло солнце. Тихо на лужке. / Пастух играет песню на рожке. / Уставясь лбами, слушает табун, / Что им поет вихрастый гамаюн» [7, т. 1, с. 92]. На самом деле пастушеский рог и пастушеский рожок – разные инструменты, если рожок предназначен для музицирования, то рог выполняет сигнальную функцию. «Пастушеский рог, как и труба, выделяется из дерева, имеет прямую, чаще искривленную форму, подобную рогу животного. Нет сомнения в том, что пастушеский рог бытовал на Руси с глубокой древности» [8, с. 68]. Есенин подчеркивает, что на смену сельской идиллии, которой так гармонично соответствовала мелодия пастушеского рожка, приходит эпоха технического прогресса, несущая дисгармонию и гибель природного начала. Звучание пастушеского рога напоминает по своим тембральным характеристикам гудок паровоза, звук которого ассоциируется с зрительным образом паровозной трубы. В связи с этим мы можем сделать предположение, что именно ее Есенин и называет «погибельным рогом».

По мнению В. Н. Аношкиной-Касаткиной, «для метафорического обозначения мотивов подходят образы из сферы музыки <...> Мотивы “звучат”, “поются” (если речь идет о лирике), можно в них найти *allegro*, *andante*, *crescendo*, *staccato* (они поддаются использованию музыкальной терминологии)» [9, с. 9]. Е. Г. Эткинд в книге «Материя стиха», анализируя поэмы А. Блока «Возмездие» и «Двенадцать», применяет термин «музыкальный принцип в композиции» [10, с. 368]. На наш взгляд, именно такой подход можно использовать для анализа поэтики музыкальных образов поэмы «Сорокоуст». В начале поэмы «погибельный рог» звучит на фоне тревожного смыслового аккорда-доминанты, выраженного в риторическом вопросе: «Как же быть, как же быть теперь нам / На измызганных ляжках дорог?» [7, т. 2, с. 81].

Мотив Апокалипсиса, прозвучавший в первой строфе, побуждает Есенина по-новому осмыслить тему предназначения поэта и поэзии, раскрываемую им через музыкальные образы. Обращаясь к «любителям песенных блох», «последний поэт деревни» высказывает свое неприятие эстетики салонных стихотворцев, далеких от реальной жизни. Им Есенин противопоставляет поэта из народа, пророчащего, как ангел из Апокалипсиса, гибель старого патриархального мира. Поэт пытается уловить звук приближающегося конца света, который опережает его зримый образ. Так текст «Сорокоуста» проецируется на стих «Откровения Иоанна Богослова»: «Кто имеет ухо, да слышит» [Откр. 13:9], под влиянием которого рождается метафора: «Водит старая мельница ухом, / Навострив мукомольный нюх» [7, т. 2, с. 82].

В первой главе мы слышим только звук «погибельного рога». В финале главы появляется знаковый зооморфный образ: «Дворовый молчальник бык... / Вытирая о прясло язык / Почуял беду над полем» [7, т. 2, с. 82]. Отсутствие звука в музыке является выразительным художественным приемом. Молчание быка, который обречен на убой, выражает безысходность дальнейшей судьбы природного начала перед лицом рока. Во вступительных «аккордах» первой, второй и четвертой глав Есенин определяет основную музыкальную тему каждой части. Во второй главе, обращаясь к новому музыкальному образу «гармоники», поэт создает эффект «контрапункта». В музыке контрапунктом называют «одновременное сочетание двух и более самостоятельных

мелодических линий в разных голосах» [11, с. 268]. Выразительное противопоставление «трубного гласа», «погибельного рога» и жалостного «плача» «гармоники» выстраивается в единое полифоническое звучание, при этом два этих голоса формируют идейно-смысловой диссонанс. Создавая обобщенный образ деревенской Руси через описание игры гармониста, Есенин использует музыкальную метонимию, основанную на приеме звукоподражания: «Ах, не с того ли за селом / Так плачет жалостно гармоника: / Таля-ля-ля, тили-ли-гом / Висит над белым подоконником» [7, т. 2, с. 82]. Весть о гибели деревни мы слышим в самом начале первой главы «Сорокоуста», а ее конкретным воплощением становится страшный враг «с железным брюхом», тянущий «к глоткам равнин пятерню» [7, т. 2, с. 82]. Музыкальная антитеза подчеркивает приближение «страшного вестника», который «пятой громоздкой чащи ломит». Его подавляющему началу противостоит начало песенное:

И все сильней тоскуют песни
Под лягушинный писк в соломе [7, т. 2, с. 82].

Метафора «О, электрический восход», символизирующая технический прогресс, опирается на символику «Откровения Иоанна Богослова»: «Третий ангел вострубил, и упала с неба большая звезда, горящая подобно светильнику» [Откр. 8:10]. Так поэт создает синестезивный образ приближающегося поезда, при этом его звук рождает зрительные ощущения.

В третьей главе мы не встречаем прямого противоборства музыкальных образов, потому что здесь главным становится реальный поединок поезда и жеребенка: «Видели ли вы, / Как бежит по степям, / В туманах озерных кроясь, Железной ноздрей храпя, / На лапах чугунных поезд?» [7, т. 2, с. 82–83]. В «Откровении Иоанна Богослова» апокалипсическому зверю дается описание, основанное на сравнениях: «Зверь, которого я видел, был подобен барсу; ноги у него – как у медведя, а пасть у него – как пасть у льва; и дал ему дракон силу свою и престол свой и великую власть» [Откр. 13:2]. В «Сорокоусте» поезд изображается как апокалипсический зверь, а его «бег» сопровождается звуковыми характеристиками: «железной ноздрей храпя» и «разбуженный скрежетом плес». Другая аналогия с Апокалипсисом возникает, когда Есенин с горечью осознает, что «живых коней победила стальная конница» [7, т. 2, с. 83]: «И я взглянул, и вот конь бледный, и на нем всадник, которому имя “смерть”; и ад следовал за ним; и дана ему власть над четвертою частью земли – умерщвлять мечом и голодом, и мором и зверями земными» [Откр. 6:8]. Есенин противопоставляет живое – мертвому. Каждый из семи «трубных гласов» в «Откровении Иоанна Богослова» знаменует собой новые чудовищные катаклизмы конца света, изображаемые по принципу градации. Паровоз, как огненный всадник, является символом Апокалипсиса, а его труба, из которой доносится паровозный гудок, соотносится у Есенина с музыкальным образом «трубит погибельный рог». Так рождается другая аналогия паровоза с апокалипсическим зверем, о котором в «Откровении Иоанна Богослова» говорит ангел: «Я скажу тебе тайну жены сей и зверя, носящего ее, имеющего семь голов и десять рогов» [Откр. 17:7]. Представляя в первой и второй главе две музыкальные темы «погибельного рога» и «плачущей гармоники», соотносящиеся по принципу музыкальной антитезы, поэт подготовил кульминацию поэмы, отражающуюся уже не в звуковых, а в зри-

тельных образах жеребенка и поезда. При этом звуковой образ все-таки появляется в момент развязки основного конфликта в конце третьей главы. Диссонирующий звук «скрежета» разрушает естественную гармонию, что находит отражение в образе «разбуженного плеса».

Поэтика «Сорокоуста», основная идея которого находит выражение в музыкальных образах четвертой главы, соответствует принципу *crescendo*. В музыковедении *crescendo* значит «постепенно усиливая» [11, с. 174]. Образ песни, к которому Есенин обращается три раза, становится к финалу более мощным по своему идейно-смысловому звучанию. Авторская позиция находит отражение в своеобразном поэтическом манифесте Есенина:

Черт бы взял тебя, скверный гость!
Наша песня с тобой не сживется [5, т. 2, с. 83].

Лирический герой резко протестует против наступления технического прогресса, разрушающего патриархальные устои русской деревни, воспетой новокрестьянскими поэтами. При этом образ «наша песня» выступает в оппозиции резкому и механическому звуку «погибельного рога» – гудка паровоза. В связи с этим мы можем отметить полемику Сергея Есенина с поэтом-футуристом Владимиром Маяковским, в программном стихотворении которого «А вы могли бы?» (1913) встречается образ труб, содержащий музыкальный подтекст: «На чешуе жестяной рыбы / прочел я зовы новых губ. / А вы / ноктюрн сыграть / могли бы / на флейте водосточных труб?» [12, с. 201]. Есенинская метафора «красить рты в жестяных поцелуях» отражает протест против урбанистического мировосприятия Маяковского, воспевавшего технический прогресс. Н. И. Шубникова-Гусева подчеркивала: «Творчество Есенина сплошь диалогично и не просто диалогично, а полемично диалогично <...> Поэт действительно создал принципиально новую систему художественного постижения мира, в основе которой лежит идея полемического диалога как основы бытия в русской культуре» [13, с. 22–23]. Так имажинист Есенин вступал в творческий диалог с футуристом Маяковским.

Рассматривая мифологию, связанную с музыкальными инструментами, Л. В. Гервер утверждает: «Чем музыкальнее произведение литературы, тем оно мифологичнее. И для того чтобы понять, как устроена его музыкальная форма, подчас необходимо прежде всего осуществить мифоведческий анализ» [1, с. 163]. Исходя из этого принципа, мы можем утверждать, что в «Сорокоусте» сочетается библейская мифология, воплощенная в образе «погибельного рога», и миф о последнем поэте деревни, ассоциирующийся с образом плачущей «гармоники». В «Сорокоусте» Есенин продолжает творить миф о поэте-пророке, который, как Иоанн Богослов, предсказывает конец света. Одновременно лирический герой предстает и в образе псаломщика. Псаломщик – «служитель православной церкви, помогающий священнику в совершении обрядов» [6, с. 444].

Гениальность Есенина проявилась в том, что он предсказал трагедию русской деревни, раньше многих осознав весь ее масштаб:

Только мне, как псаломщику, петь
Над родимой страной «аллилуйя» [7, т. 2, с. 84].

Так образ песни, претерпев определенные метаморфозы, превращается в молитвенное песнопение. Аллилуйя – «в церковном богослужении: возглас, выражающий хвалу» [6, с. 17].

Спев в «Сорокоусте» панихидную песню по погибающей деревенской Руси, Есенин завершает поэму музыкальным образом «тальянки», на которой играет «пропащий мужик». В нем мы узнаем лирического героя – «последнего поэта деревни»: «Оттого-то вросла тужиль / В переборы тальянки звонкой. / И соломой пропахший мужик / Захлебнулся лихой самогонкой» [7, т. 2, с. 84]. Так доминантовый аккорд, звучащий в начале поэмы, «разрешается» в финале в мажорную тонику «переборов тальянки звонкой», для которой Есенин подбирает неологизм – «тужиль». Создавая музыкальный оксюморон, поэт использует метонимию, отражающую трагический «разгул отчаяния» обреченного русского крестьянства.

По нашему мнению, «Сорокоуст» представляет собой своеобразное «звуковое полотно», в котором сочетаются шумовые техногенные образы (звук поезда, паровозный гудок) и музыкальные звуки («плач гармоники»). Есенин противопоставляет два ряда знаковых образов-антагонистов, многие из которых имеют под собой музыкальный подтекст. С одной стороны, это «враг с железным брюхом», «страшный вестник», «ремней и труб глухая хватка», «стальная лихорадка», «на лапах чугунных поезд», «стальная конница», «паровоз», «скверный гость», «рты в жестяных поцелуях», с другой – «старая мельница», «молчальник бык», «лягушиный писк в соломе», «изб бревенчатый живот», «красногивый жеребенок», «плетень», «рябина», «соломой пропахший мужик». С трагическим противоборством этих образов соотносится антитеза звучания двух музыкальных инструментов: «погибельного рога» и «тальянки звонкой», что подтверждает справедливость утверждения А. В. Давыдовой: «Музыкальные образы отразили катастрофичность сознания человека рубежа XIX–XX веков, связанную с ощущением неизбежных роковых перемен» [5, с. 181]. Используя прием музыкальной антитезы, Есенин выразил свое отношение к трагическому конфликту города и деревни. В поэме попеременно солируют несколько музыкальных тем, являющихся аккомпанементом поэтического сюжета. В конце звучит финальная музыкальная тема церковного песнопения Аллилуйя, выражающая авторскую позицию «последнего поэта деревни». Так синтез искусств помогает Есенину художественно осмыслить и воссоздать основной конфликт переломной эпохи. Проблема, связанная с изучением взаимодействия поэтического и музыкального начал, в есенинской поэзии не ограничивается лишь мотивами Апокалипсиса, а поэтому имеет дальнейшие перспективы исследования.

Список литературы

1. **Гервер, Л. Л.** Музыка и музыкальная мифология в творчестве русских поэтов (Первые десятилетия XX века) / Л. Л. Гервер. – М. : Индрик, 2001.
2. **Шубникова-Гусева, Н. И.** Есенин и искусство: Проблемы и перспективы исследования / Н. И. Шубникова-Гусева // Сергей Есенин и искусство : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч. конф., посвящ. 119-летию со дня рождения С. А. Есенина / отв. ред. Н. И. Шубникова-Гусева, О. Е. Воронова ; ИМЛИ РАН ; ГМЗЕ ; РГУ им. С. А. Есенина. – М. ; Рязань ; Константиново, 2014. – С. 8–34.
3. **Алексеева, Л. Ф.** А. Блок и русская поэзия 1910–20-х годов : учеб. пособие / Л. Ф. Алексеева. – М., 1996.
4. **Воронова, О. Е.** Сергей Есенин и русская духовная культура / О. Е. Воронова. – Рязань : Узорочье, 2002.
5. **Давыдова, А. В.** Музыкальные образы в русской лирике начала XX века : дис. ... канд. филол. наук / Давыдова А. В. – Архангельск, 2006.

6. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс, 2008.
7. **Есенин, С. А.** Полное собрание сочинений : в 7 т. [9 кн.] / С. А. Есенин ; подг. текста, коммент. А. А. Козловского ; гл. ред. Ю. Л. Прокушев. – М., 1995–2001.
8. **Вертков, К. А.** Русские народные музыкальные инструменты / К. А. Вертков. – Л. : Музыка, 1975.
9. **Аношкина-Касаткина, В. Н.** Православные основы русской литературы XIX века / В. Н. Аношкина-Касаткина. – М. : Пашков дом, 2011.
10. **Эткинд, Е. Г.** Материя стиха / Е. Г. Эткинд. – СПб. : Гуманитарный союз, 1995.
11. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, 1990.
12. **Маяковский, В. В.** Полное собрание сочинений : в 12 т. / В. В. Маяковский. – М., 1939–1949. – Т. 1.
13. **Шубникова-Гусева, Н. И.** Поэмы Есенина: От «Пророка» до «Черного человека»: Творческая история, судьба, контекст, интерпретация / Н. И. Шубникова-Гусева. – М. : Наследие, 2001.

References

1. Gerver L. L. *Muzyka i muzykal'naya mifologiya v tvorchestve russkikh poetov (Pervye desyatiletiya XX veka)* [Music and musical mythology in works by Russian poets]. Moscow: Indrik, 2001.
2. Shubnikova-Guseva N. I., Voronova O. E. *Sergey Esenin i iskusstvo: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 119-letiyu so dnya rozhdeniya S. A. Esenina* [Sergey Yesenin and art: proceedings of the International scientific conference commemorating 119th birthday of S. A. Yesenin]. IMLI RAN; GMZE; RGU im. S. A. Esenina. Moscow; Ryazan; Konstantinovo, 2014, pp. 8–34.
3. Alekseeva L. F. A. *Blok i russkaya poeziya 1910–20-kh godov: ucheb. posobie* [Blok and Russian poetry of 1910s–1920s: tutorial]. Moscow, 1996.
4. Voronova O. E. *Sergey Esenin i russkaya dukhovnaya kul'tura* [Sergey Yesenin and Russian spiritual culture]. Ryazan: Uzoroch'e, 2002.
5. Davydova A. V. *Muzykal'nye obrazy v russkoy lirike nachala XX veka: dis. kand. filol. nauk* [Musical images in Russian lyric poetry of the XX century: dissertation to apply for the degree of the candidate of philological sciences]. Arkhangelsk, 2006.
6. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka: ok. 53 000 slov* [Russian language dictionary: 53 000 words]. Moscow: Oniks, 2008.
7. Esenin S. A. *Polnoe sobranie sochineniy: v 7 t. [9 kn.]* [Complete works: in 7 volumes (9 books)]. Moscow, 1995–2001.
8. Vertkov K. A. *Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty* [Russian folk musical instruments]. Leningrad: Muzyka, 1975.
9. Anoshkina-Kasatkina V. N. *Pravoslavnye osnovy russkoy literatury XIX veka* [Orthodox foundations of Russian literature of XIX century]. Moscow: Pashkov dom, 2011.
10. Etkind E. G. *Materiya stikha* [Verse matter]. Saint-Petersburg: Gumanitarnyy soyuz, 1995.
11. *Muzykal'nyy entsiklopedicheskiy slovar'* [Musical encyclopedic dictionary]. Ed. by G. V. Keldysh. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1990.
12. Mayakovskiy V. V. *Polnoe sobranie sochineniy: v 12 t.* [Complete works: in 12 volumes]. Moscow, 1939–1949, vol. 1.
13. Shubnikova-Guseva N. I. *Poemy Esenina: Ot «Proroka» do «Chernogo cheloveka»: Tvorcheskaya istoriya, sud'ba, kontekst, interpretatsiya* [Yesenin's poems: from “Pro-rok” to “Cherny chelovek”: Creative history, fate, context, interpretation]. Moscow: Nasledie, 2001.

Сухов Алексей Валерьевич
аспирант, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)
E-mail: random55@yandex.ru

Sukhov Aleksey Valer'evich
Postgraduate student, Penza
State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 882

Сухов, А. В.

Музыкальные образы как отражение апокалипсических мотивов в поэме С. А. Есенина «Сорокоуст» / А. В. Сухов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 126–134.

ОБРАЗ АВТОРА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ НЕМЕЦКОГО ПИСАТЕЛЯ ВЛАДИМИРА КАМИНЕРА

Аннотация.

Актуальность и цели. Изучение произведений современных авторов представляет особый интерес, ведь в настоящее время довольно сложно удивить читателей и найти неординарные решения для создания особого впечатления после прочтения. Это обуславливает актуальность данной работы, посвященной анализу особенностей реализации категории «образ автора» в произведениях немецкого писателя с русскими корнями Владимира Каминера, что само по себе является его визитной карточкой в литературном мире.

Материалы и методы. В исследовании использовались следующие методы: теоретический (изучение и анализ лингвистической литературы); практический (лингвостилистический анализ художественного текста). Практическим материалом для анализа послужили очерки немецкого писателя Владимира Каминера.

Результаты. В работе проводится анализ точек зрения различных авторов на природу категории «образ автора», раскрываются основные способы её реализации в художественном произведении. Кроме того, осуществляется анализ реализации образа автора в ряде очерков немецкого писателя Владимира Каминера, что позволило выявить некоторые особенности индивидуального стиля этого автора.

Выводы. В очерках Владимира Каминера основными экспрессивно-стилевыми пластами являются пласт автора-наблюдателя, автора-рассказчика и автора-повествователя, каждый из которых выполняет определённую функцию. Наличие пласта автора-наблюдателя создаёт атмосферу особой простоты и натуральности. Наличие пласта автора-писателя придаёт повествованию объективность и имеет лаконичный характер. Экспрессивно-стилевой пласт автора-рассказчика ещё сильнее приближает читателя к изображаемой действительности. Посредством диалогов, отдельных реплик, путём использования просторечий и подражания конструкциям устной речи автор формирует у читателя ощущение максимальной погружённости в атмосферу того, о чём он пишет, – таким образом грань между читателем и идеей произведения становится ещё прозрачнее.

Ключевые слова: категория «образ автора», способы реализации образа автора в художественном произведении.

Т. А. Разуваева

THE AUTHOR'S IMAGE IN WORKS BY A GERMAN WRITER VLADIMIR KAMINER

Abstract.

Background. The study of the works by contemporary authors is of particular interest as currently it is quite difficult to surprise the readers and to find creative solutions to produce a strong impression in the process of reading. This proves the relevance of the work devoted to the analysis of the “author’s image” category realization in the works by Vladimir Kaminer, a German writer of Russian origin, which contributes to his peculiarity in the literary world.

Materials and methods. The study used the following methods: theoretical (study and analysis of linguistic literature); practical (linguostylistic analysis of literary text). The practical materials for the analysis were the essays by a German writer Vladimir Kaminer.

Results. The work analyzes different authors' views of the nature of the "author's image" category, reveals the basic ways of its realization in texts. In addition, the researcher analyzed the implementation of the author's image in a number of essays by a German writer Vladimir Kaminer, which allowed to reveal some features of the author's individual style.

Conclusions. The main expressive-stylistic layers in the essays by Vladimir Kaminer are the following ones: the author-observer, the author-teller and the author-narrator. Each of these performs a special function. The presence of the author-observer creates a special atmosphere of simplicity and naturalness. The presence of the author-teller gives the narration a concise and objective character. The author-narrator brings a reader closer to the depicted reality. Through dialogues, individual replicas, colloquialisms and oral language imitation the author creates in a reader a sense of maximum immersion into the atmosphere of what he writes about, so that the line between a reader and the idea of the work becomes more transparent.

Key words: "author's image", ways of implementation of the author's image in fiction.

Проблемы стилистики художественных произведений начали активно и плодотворно рассматриваться в научной филологии в 20-е гг. XX в. Однако это были в первую очередь вопросы композиции, монолога, диалога, сказа.

В. В. Виноградов прекрасно осознавал, что изучение художественного текста должно проходить с использованием категорий, отличных от тех, которыми пользуются при изучении строя языка. Поэтому он предложил рассматривать проблему языковой композиции текста с точки зрения ее композиционных составляющих. В его концепции строго очерчивалась следующая иерархия: языковые единицы – словесные ряды – словесная композиция. Это всё присуще тексту, и никакой текст не сможет без них существовать. Но здесь возник вопрос: что же всё-таки определяет структуру, что связывает между собой все стороны содержания текста и его языкового выражения? Эту категорию, являющуюся связующим, организующим звеном в тексте, В. В. Виноградов обозначил понятием «образ автора». По его мнению, образ автора есть не что иное, как «та цементирующая сила, которая связывает все стилевые средства в цельную словесно-художественную систему. Образ автора – это внутренний стержень, вокруг которого группируется вся стилистическая система произведения» [1].

В филологии 20-х гг. зачастую писали и говорили об «авторе» и о «рассказчике». Но эти слова не могли войти в филологию в качестве терминов. Применяясь для определения создателей текста, они обозначали прежде всего конкретных людей, остающихся, однако, вне текста, обладающих многочисленным, разнообразным списком личных человеческих качеств, социальных связей, привычек, симпатий, свойственных этим людям в жизни. Стало очевидным, что данное отражение личности автора в тексте не может быть смешано с личностью автора, с реальным человеком-автором. Необходима была новая категория, которую как раз и нашёл В. В. Виноградов – категория, выступающая в качестве организующего начала художественного текста.

Благодаря В. В. Виноградову категории «образ автора» и «образ рассказчика» стали филологическими терминами.

Вопрос о соотношении реальной личности автора и сотворённого им образа самого себя в произведении также представляет большой интерес. Рассмотрим, с помощью каких форм выражается образ автора.

Автор воспринимается и чувствуется в любом произведении искусства, будь то живопись, скульптура, музыка или литература. Образ автора – это образ особого типа, который имеет своего автора-создателя: образ рассказчика в рассказе от первого лица («я»), образ героя автобиографического произведения (автобиографии, исповеди, дневниковые записи, мемуары и т.п.), автобиографический герой, лирический герой. Все они измеряются и определяются своим отношением к человеку-автору (представляющему особый предмет изображения). Но все они являются изображёнными образами и имеют своего автора.

Образ автора выражает внутреннее единство и целостность прозаического произведения. В отличие от лирики и драмы в прозаическом произведении о действии кто-то должен рассказывать. Этим «кто-то» и становится образ автора или повествователя. Читая произведение, читатель получает представление не только о действующих лицах, наделённых речью, но и об авторе, обладающем авторской речью. У любого высказывания есть автор, не существует речи, никем не произнесённой, она всегда привязана к субъекту речи. Данным субъектом со стороны воспринимающего в прозе и является образ автора-повествователя.

Образ автора связан не только с категориями «писатель» и «персонажи», но и с категорией «читатель». Читатель живёт не только в авторе-писателе, но и в авторе-повествователе как его воображаемая публика.

О. Ю. Авденина приводит точку зрения И. Р. Бехера, который рассуждает в своих трудах о триединстве личностей в художественном произведении: в произведении человек проявляется и скрывается тройко – как личность художника, личность изображаемого или действующего в произведении человека или же как личность адресата произведения. Читатель заключён в художнике и в художественных образах, при этом личность художника и личность его образов отражается в лице читателя [2].

Однозначного определения категории «образ автора» и её значения для произведения не существует.

«Образ автора» – художественная категория, определённая форма языковой работы писателя [3].

«Образ автора» – это речевое порождение писателя, форма его литературного артистизма [4].

К. Фридеман раскрывает понятие «образ автора» как «посредника» между читателем и действительностью произведения. События передаются с помощью посредника, который находится между событиями и читателем. Посредник, желая сделать свой рассказ достоверным, может создать иллюзию, что он сам был свидетелем событий с определённой точки зрения.

Такая точка зрения, сохраняемая повествователем и позволяющая читателю видеть его с разных сторон, обнаруживается в той роли, какую посредник сам берёт на себя в повествовании, в его местоположении, определяемом изображением действий героев, а также в том, как он хочет, чтобы восприняли его повествование – как реальное или вымышленное [5].

Читатель воспринимает образ автора как человеческий характер, которому присущи мысли, чувства, определённые симпатии и антипатии. Это не является случайностью. Всё, что видит и слышит человек, имеет свой облик. Это является обязательной формой человеческих ощущений. Не будучи в состоянии ощущать вещи вне времени и пространства, человек не может воспринимать их без этого самого облика. Любой образ в той или иной степени способен произвести на человека эмоциональное впечатление (которое по большей части человек не осознаёт) – приятное, неприятное, успокаивающее или угрожающее, поскольку оно напоминает нам лицо человека.

Итак, мы рассмотрели категорию «образ автора» и пришли к выводу, что данный случай является очень многогранным и сложным феноменом. Споры относительно вопроса, в каждом ли произведении есть образ автора, являются неоправданными. Субъект речи, иными словами образ автора, присутствует в любом произведении, в любой его части. Повествователь в произведении – это не только относительно конкретный образ, который присутствует в каждом литературном произведении; это ещё и некая образная идея, принцип и облик носителя речи, т.е. непременно некая точка зрения на повествование, точка зрения психологическая, идеологическая, даже географическая, поскольку нельзя описывать ниоткуда, а описание без человека, ведущего его, вообще существовать не может. Всякое изображение формирует у человека представление не только о том, что изображено. Формируется также и представление о том, кто изображает, кто является носителем изложения; представление может быть менее конкретизированным, но не менее чётким. Изобразитель является носителем оценок, разума, понимания изображённого. Автор, таким образом, является носителем речи и точки зрения к изображённым им явлениям.

Рассмотрим, каким образом категория «образ автора» находит отражение в конкретном произведении на примере очерков Владимира Каминера.

По мнению критиков и читателей, Владимир Каминер – уникальное явление в современной немецкой литературе. Он позволяет себе смеяться над всем и вся, вне зависимости от национальности и социальной принадлежности, вероисповедания и состояния здоровья осмеянного. Его истории смешны и интересны прежде всего из-за парадоксальности сюжетов и героев.

В своей книге «Liebesgrüße aus Deutschland» [6], откуда взяты очерки, проанализированные ниже, писатель повествует о жизни таких же иммигрантов, как он. Множество его произведений посвящено судьбам граждан бывшего Советского Союза. На собственном опыте он показывает сложности, противоречия, курьёзные ситуации, с которыми зачастую сталкивались люди, приехав в новую страну. Действующие лица очерков – он сам, его семья, друзья и те люди, с которыми он познакомился, живя в Берлине и путешествуя по стране.

В очерках представлено несколько планов авторского повествования. Оно организуется следующими разновидностями образа автора: наблюдателем, писателем, рассказчиком. Рассмотрим последовательно языковую структуру реализации основных разновидностей категории «образ автора».

В очерках «Neue Heimat» и «Stirb langsam» преобладающим является план автора-наблюдателя и его вариации в виде наблюдателя-писателя и наблюдателя-рассказчика. В основе этого авторского плана лежит своеобразная

кинематографическая манера повествования. Преобладание плана наблюдателя выдвинуло в качестве основной композиционной формы этих произведений кинематографический эпизод. Его форма позволяет кратко, но очень ярко изображать действительность.

Композиционной особенностью очерков является малое количество диалогов, их заменяют одиночные реплики, что в большей мере настраивает внимание читателя на основное действие в виде немых сцен. Очерки в основном построены на «немых сценах» и описаниях, поэтому читателю легче вникнуть в ситуацию и понять основную мысль, которую автор хотел донести.

Автора-наблюдателя можно сравнить с репортёром. Главное в нём – его сторонняя позиция относительно происходящего, ему неизвестны мотивы поведения героев, он не знает заранее, что произойдёт в следующий момент. Он фиксирует действия героев и сообщает о них читателю в том порядке, в котором они происходят. Автор-повествователь здесь предстаёт полностью объективным.

Автор-наблюдатель выполняет важную стилистическую функцию. Для того чтобы показать правду жизни в произведении, необходимо особое настроение, необходимо погружение читателя в атмосферу произведения, построить ту обстановку, которая необходима для мысли и идеи произведения. Эту роль в очерках играет образ автора-наблюдателя. Стилистов пласт автора-наблюдателя создаёт особое впечатление от прочтения очерков.

Ниже приведены сцены из очерков, выполненные в манере автора-наблюдателя:

1. *Mein Freund stand also in der Sonne, drehte seine Zigarette und schimpfte laut auf Russisch. Plötzlich erwachte der alte Hund. Er drehte seinen Kopf zu Boris, und ohne Augen zu öffnen, nahm er Boris' Hand ins Maul. Es sah schrecklich aus. Der Hund biss meinen Freund nicht, er hielt seine Hand zwischen seinen scharfen gelben Zähnen, zärtlich, aber fest. Dabei öffnete der Hund die Augen und schaute meinem Freund direkt ins Gesicht. Boris wirkte ziemlich durcheinander. Ihm fiel in dieser Situation nichts Besseres ein, als "Heil Hitler" zu sagen. Danach schloss der Hund die Augen wieder und tat so, als würde er im Sitzen schlafen («Neue Heimat»).*

2. *In der tierärztlichen Praxis herrschte eine frohweihnachtliche Stimmung. Das Wartezimmer war überfüllt mit Tieren, die typische weihnachtsbedingte Unfälle und Verletzungen hatten. Zwei niedliche Kätzchen, die vom Weihnachtsbaum genascht hatten und denen nun große bunte Bündel aus Lametta aus den Hintern rausgingen. Wenn aber die Besitzerin ihren Kätzchen das Lametta aus dem Arsch ziehen wollte, fingen beide sofort an, elendig zu jodeln. Anscheinend hatte sich das Lametta im Inneren der Katzen um irgendwelche wichtigen Organe gewickelt.*

Außer den Katzen gab es Papageien, die sich an Weihnachtskerzen verbrannt hatten, und runde Meeresschweinchen, die allem Anschein nach etwas Großes, Flaches und Quadratisches gefressen hatten und nun geröntgt werden mussten («Stirb langsam»).

В плане наблюдателя каждое предложение обозначает какое-то законченное действие, не вытекающее из предыдущего, а обозначенное как совершенно самостоятельное. Предыдущее предложение логически не обуславливает последующие. Действия, которые выражены в отдельных самостоятельных предложениях, следуют подобно кадрам в кино в строгой последова-

тельности. Единая картина создаётся не за счёт логической последовательности, где предложения взаимообусловлены, а за счёт «монтажа» кадров, одно предложение нанизывается на другое. Логические связи устанавливаются между ними уже читателем, а не автором. Отсюда и характерные отношения между предложениями в этом плане: перечисление, соположение, «механическая» последовательность.

Характер отношений между предложениями определяет и скрепы между ними: союзной связи предложений здесь нет, равно как и повторов. Универсальным средством связи предложений являются имперфектное время глагола и анафорические местоимения.

Характер авторского повествования в данном стилевом пласту базируется на быстрой передаче действий. Задаётся стремительный темп сменяющих друг друга картин. Нет описаний наружности героев, описываются лишь некоторые детали обстановки. Кратко обозначаются действия героев и их главные аксессуары. Отсюда чередование коротких самостоятельных предложений и бессоюзных сложных предложений.

В качестве подлежащего преимущественно выступают имена собственные, одушевлённые существительные либо их заменители – местоимения. Основной акцент в предложении сосредотачивается на сказуемом, причём основная масса сказуемых выражена глаголами конкретного действия. В предложении в плане наблюдателя всё конкретно – подлежащее, сказуемое, остальные члены предложения, конкретизирующие их. Поскольку повествование сосредоточено на показе, то в качестве конкретизирующих элементов предложения выступают обстоятельства места и образа действия, реже – времени, например: *schimpfte laut auf Russisch; plötzlich; es sah schrecklich aus; am späten Heiligen Abend; in der tierärztlichen Praxis; kurz nach Mitternacht.*

Употребляются характерные для этого плана уточнения, нацеленные на внешний показ, например: *überfüllt mit Tieren, die typische weihnachtsbedingte Unfälle und Verletzungen hatten. Zwei Kätzchen, die vom Weihnachtsbaum genascht hatten und denen nun große bunte Bündel aus Lametta aus den Hintern rausgingen.*

Иногда автор словно даёт указания режиссёру для разработки эпизода в виде сравнений или дополнительных замечаний, которые непосредственно не имеют отношения к действию.

Важным моментом для этого плана является отсутствие синонимичности выражения; в каждом новом предложении – новое действие. Каждое последующее предложение не поясняет предыдущее, а продвигает повествование вперёд.

В плане лексики данный стилистический пласт характеризуется конкретикой, в основном литературной, отсутствием фразеологических оборотов и других устойчивых словосочетаний.

Таким образом, главными признаками языковой структуры автора-наблюдателя в данных очерках являются следующие: «монтажная» связь предложений, глагольное сказуемое в имперфектной форме, конкретная простая лексика.

Проанализируем экспрессивно-речевой пласт автора-писателя. Данное условное название этот авторский план получил из-за использования автором форм письменной речи – автор не показывает и не рассказывает читателю, он пишет для него.

Речь в этом плане литературная, писательски обработанная, с элементами «книжной» продуманности. В композиционном отношении данный авторский план охватывает собственно повествование о событиях и фактах, небольшие «психологические экскурсы» в состояние героев, описание места действия.

Автор-писатель играет роль объективного повествователя и комментатора. Речь его характеризуется деловым и сдержанным тоном. Повествованию свойственна лаконичность, иногда даже некоторая протокольность. План автора-писателя в большинстве случаев предваряет кинематографические эпизоды. Отрывки повествовательного характера располагаются между кинематографическими эпизодами, в этих «паузах» автор даёт пояснения, сообщает дополнительные сведения.

Речь автора-повествователя ориентируется на письменно-повествующий монолог. Основу её составляет так называемый нормативный стиль: простой правильный синтаксис, соответствующий грамматическим нормам, литературная лексика. Но на этом фоне можно встретить отдельные книжные и поэтические конструкции.

Ниже приведены иллюстрации к данному субъектному плану.

1. *Die größte Schwäche seiner neuen Heimat ist aus Sicht des Neuankömmlings natürlich ihre Gastronomie. Hier entdeckt er riesige Defizite. Man kann unendlich lange darüber sinnieren, wie gesund, ökologisch bewusst und vitaminreich das Essen in Deutschland präsentiert, Tatsache ist: Nichts schmeckt hier so, wie es schmecken soll. Das fängt mit dem Brot an und endet bei Wassermelonen und Gurken. Diese Produkte sind keine Delikatessen, in Russland weiß jedes Kind, wie eine Gurke oder eine Beere oder eine Wassermelone zu schmecken hat. Ganz sicher nicht nach Zeitungspapier («Neue Heimat»).*

2. *Es gibt Kinder, die das ihnen geschenkte Spielzeug erst einmal auseinander nehmen, um zu sehen, warum die Kuh so laut lacht und wieso der Hase laufen kann. Sie schauen in den Hasen, sie schauen in die Kuh, so lange, bis der Hase nicht mehr läuft und die Kuh für immer aufhört zu lachen. Russen vermeiden es, Dingen auf den Grund zu gehen, den die große Lehre des letzten Jahrhunderts war: je besser das Äußere, desto schlimmer der Inhalt. Egal ob Spielzeug, technische Geräte, Lebensmittel oder Ideen zur Verbesserung der Welt, sie wissen: je prachtvoller die Verpackung, desto trauriger der Inhalt. Ihre historische Erfahrung sagt ihnen, man darf nicht zu tief bohren, man sollte nicht alles ganz genau wissen wollen.*

In Deutschland will man jedoch alles genau wissen. <...> («Unsere neue Religion»).

В отрывках ярко проявляется основа данного пласта: усложнённый синтаксис (сложноподчинённые предложения и распространённые простые), большое количество определений (*die größte Schwäche; deutsche Vergangenheit; alt aussehende Hunde; das ihnen geschenkte Spielzeug; technische Geräte* и т.д.), использование косвенной речи (*Viele müssen aber schon als Kleinkind Mitglied der NSDAP gewesen sein*).

Речь автора-рассказчика в языковом отношении соотнесена с устно-морфологической формой речи народно-разговорной окраски. В этой роли автор ведёт как бы устное повествование. Письменная речь строится по зако-

нам устной речи, сохраняя голос и интонацию. В роли рассказчика автор сближается с героями, исходит из их речевой культуры.

Действующие лица очерков – люди примерно одного культурного уровня, поэтому план рассказчика в произведениях относительно однороден.

План автора-рассказчика представлен во всех трёх очерках, в тех местах, где сосредотачиваются бытовые сцены и речь идёт конкретно о героях. В стилевом ключе написаны сцены из жизни семьи главного героя, его самого и его друзей.

Стилевой пласт рассказчика в очерках выполняет особую композиционную функцию. Дело в том, что в данных произведениях В. Каминер даёт некую сравнительную характеристику бывшего Советского Союза и Германии. Основываясь на личном опыте, он описывает всё, что показалось ему необычным и, так или иначе, кажется необычным русскому читателю.

Далее приведены примеры, подтверждающие наличие данного экспрессивно-стилевого пласта.

1. Ich habe nur einmal diese Begegnung mit dieser deutschen «Vergangenheit» erlebt. Das war im Juli 1990 in Ostberlin. Damals war die Wiedervereinigung de facto bereits abgehakt, obwohl de jure noch existierte. Es fühlte sich an, als hätte der Lauf der Geschichte für einen Moment haltgemacht, um Luft zu holen. Die Ostberliner hatten in jenem Sommer die einmalige Gelegenheit, etwas zu erleben, das es so nirgends auf der Welt mehr gab: Sie lebten gleichzeitig im Sozialismus und im Kapitalismus. Sie genossen die Vorzüge beider Systeme, ohne ihre Nachteile zu spüren. <...> Die Polizei hatte Angst, die Punks von der Straße zu verjagen, und die Verkäuferinnen hatten keine Lust, die neuen Produktnamen auswendig zu lernen, jeden Tag kamen neue dazu. Sie antworteten zur Sicherheit: «Ham wa nich», wenn man Unbekanntes verlangte. Dabei stand schon alles in den Regalen («Neue Heimat»).

2. Meine Heimat war eine Diktatur, die Diktatur der Froschfolterer. In einer Demokratie jedoch müsste ein solcher Brief funktionieren, dachte ich. Und tatsächlich kam Sebastian am nächsten Tag sogar zwei Stunden früher von der Schule nach Hause. Die Lehrerin hatte meinen Brief gelesen, die Entschuldigung akzeptiert und Sebastian vom Unterricht befreit, denn er durfte auch nicht mit ansehen, wie die anderen Schüler ihre Würmer foltern. Anschließend wollte die Lehrerin von ihm wissen, zu welcher Konfession seine Familie gehört. Sebastian überlegte kurz und sagte, ohne rot zu werden: «Buddhismus». Die Lehrerin wunderte sich, wie weit der Buddhismus inzwischen fortgeschritten war, woraufhin Sebastian präzisierte, es handle sich in unserem spezifischen Fall um den so genannten russischen Buddhismus, auch als Samowar-Buddhismus bekannt. <...> («Unsere neue Religion»).

В языковом отношении для речи рассказчика характерна бытовая лексика. В бытовых сценах всё названо своими именами. Встречаются слова, выражающее состояния героев (*rot werden, war empört, zwinkerte optimistisch, traurig, depressiv* и др.). Употребляется целое предложение на диалекте (*Ham wa nich*), а также отступ от нужной грамматической формы существительного (*ich bin kein(-e) Mörder(-in), ich bin Tierärztin*).

Для синтаксиса характерны простые малораспространённые предложения и бессоюзные сложные предложения с простыми составными частями, иногда в виде неполных предложений. Ср.: *Das war im Juli 1990 in Ostberlin.*

Для данного плана характерны и более сложные по объёму синтаксические конструкции, передающие логику разговорной речи. Например, к предложению *Ich habe nur einmal diese Begegnung mit dieser deutschen «Vergangenheit» erlebt* далее присоединяются другие, которые его дополняют, поясняют, раскрывают его суть: *Das war im Juli 1990 in Ostberlin. Damals war die Wiedervereinigung de facto bereits abgehakt, obwohl de jure noch existierte. Es fühlte sich an, als hätte der Lauf der Geschichte für einen Moment haltgemacht, um Luft zu holen* и т.д.

Наличие диалогов оживляет повествование, максимально погружая читателя в его атмосферу. Тому же способствуют восклицательные предложения, которые придают рассказу живость и эмоциональность.

Таковы основные моменты, сигналы, которые позволили отнести данные отрывки к плану автора-рассказчика.

План автора-писателя и план автора-рассказчика в чистом виде встречаются нечасто. Обычно они выступают в сочетании с планом наблюдателя, образуя смешанные стилевые пласты – пласт автора-наблюдателя/писателя и пласт автора-наблюдателя/рассказчика.

Итак, в очерках Владимира Каминера основными экспрессивно-стилевыми пластами являются пласт автора-наблюдателя, автора-рассказчика и автора-повествователя, каждый из которых выполняет определённую функцию. Наличие пласта автора-наблюдателя создаёт атмосферу особой простоты и натуральности, что, по сути, является труднодостижимым. Выбор языковых средств, организованных в систему, объясняется кинематографической манерой повествования, внушающей читателю мысль о естественном течении жизни.

Наличие пласта автора-писателя придаёт повествованию объективность и имеет лаконичный характер. Речь автора чётко соответствует нормам (нормативный стиль), но встречаются особые конструкции, присущие, к примеру, поэтической речи.

Экспрессивно-стилевой пласт автора-рассказчика ещё сильнее приближает читателя к изображаемой действительности. Посредством диалогов, отдельных реплик, путём использования просторечий и подражания конструкций устной речи автор формирует у читателя ощущение максимальной погружённости в атмосферу того, о чём он пишет, – таким образом грань между читателем и идеей произведения становится ещё прозрачнее.

Список литературы

1. **Виноградов, В. В.** Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М., 1963. – 252 с.
2. **Авдевина, О. Ю.** Вопросы стилистики : межвуз. сб. науч. тр. / О. Ю. Авдевина. – Саратов, 1998. – Вып. 28. Антропологические исследования. – С. 262–267.
3. **Солганик, Г. Я.** Русский язык: Стилистика / Г. Я. Солганик. – М. : Дрофа, 1995. – 272 с.
4. **Брандес, М. П.** Стилистический анализ (на материале немецкого языка) / М. П. Брандес. – М. : Высшая школа, 1971. – 191 с.
5. **Бахтин, М. М.** Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
6. **Kaminer, W.** Liebesgrüße aus Deutschland / W. Kaminer. – Germany : Goldmann Verlag, 2013. – S. 10–40.

References

1. Vinogradov V. V. *Stilistika. Teoriya poeticheskoy rechi. Poetika* [Stylistics. Theory of poetic speech. Poetics]. Moscow, 1963, 252 p.
2. Avdevnina O. Yu. *Voprosy stilistiki: mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Problems of stylistics: interuniversity collected papers]. Saratov, 1998, iss. 28. Antropologicheskie issledovaniya, pp. 262–267.
3. Solganik G. Ya. *Russkiy yazyk: Stilistika* [Russian language: Stylistics]. Moscow: Drofa, 1995, 272 p.
4. Brandes M. P. *Stilisticheskiy analiz (na materiale nemetskogo yazyka)* [Stylistic analysis (in German language)]. Moscow: Vysshaya shkola, 1971, 191 p.
5. Bakhtin M. M. *Voprosy literatury i estetiki* [Problems of literature and aesthetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1975, 504 p.
6. Kaminer W. *Liebesgrüße aus Deutschland* [Greetings from Germany]. Germany: Goldmann Verlag, 2013, pp. 10–40.

Разуваева Татьяна Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра иностранных языков и методики
преподавания иностранных языков,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: rastan12@mail.ru

Razuvaeva Tatiana Aleksandrovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of foreign languages and foreign language
teaching technique, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 811.12 - 112 Германская филология

Разуваева, Т. А.

Образ автора в произведениях немецкого писателя Владимира Каминера / Т. А. Разуваева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 135–144.

Е. Н. Сердобинцева

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ СЛОВА «РАДОСТЬ»
В КНИГЕ К. АНТАРОВОЙ «ДВЕ ЖИЗНИ»****Аннотация.**

Актуальность и цели. Степень раскрытия личностного потенциала зависит от эмоционального настроя человека. Наиболее полно реализовать свой потенциал помогает человеку чувство радости. Понятие «радость» в толковых словарях трактуется по-разному. Цель данной работы – изучение семантического поля слова «радость». Это позволит уточнить значение понятия, а следовательно, лучше разобраться в жизненной позиции. Этим определяется актуальность исследования.

Материалы и методы. Для реализации исследовательских задач была использована книга К. Антаровой «Две жизни», в концепции жизненной программы развития человека которой на первый план выступает радость. Были проанализированы все примеры сплошной выборки из текста с использованием рассматриваемого слова. Использовались стилистический, семантический и психолингвистический методы анализа.

Результаты. Анализ семантического поля слова «радость» показал, что в основе этого чувства лежит в меньшей степени удовольствие, в большей степени удовлетворение от достижения желаемого. Радость может взаимодействовать с весельем, однако сема веселья – факультативный элемент. Исследование функций эмоции «радость» позволило выявить семы бодрости, спокойствия, уверенности в себе, в собственных силах, доверия к окружающим и т.п.

Выводы. Выявление указанного набора сем в концепте «радость» позволит более точно и полно формировать дефиницию к слову в толковом словаре.

Ключевые слова: радость, эмоция, чувство, семантическое поле, сема, значение, словари, удовольствие, удовлетворение, веселость, бодрость, спокойствие, гармония, уверенность, социальность, когниция.

Е. N. Serdobintseva

**SEMANTIC FIELD OF THE WORD “JOY”
IN THE BOOK “TWO LIVES” BY K. ANTAROVA****Abstract.**

Background. A degree of disclosure of personal potential depends on person's emotional state. A feeling of joy helps people to carry out this potential most of all. The concept of “joy” is treated differently in dictionaries. The aim of the article is to research a semantic field of the word “joy”. It will help to refine the meaning of the concept and, therefore, to understand the attitude better.

Materials and methods. The research was based on the book “Two lives” by Antarova, which suggests the concept of personal pattern of life. One of the most important parts of that pattern is joy. All examples from the text of the book were studied. The stylistic, semantic and psycholinguistic methods were used.

Results. The research of the semantic field showed that a feeling of joy is based on satisfaction from achieving goals, more than on fun. Joy can interact with merriment, but the seme of “merriment” is an optional element. The research the joy's function revealed semes of cheerfulness, peace of mind, assertiveness, confidence, etc.

Conclusions. The revealed semes of the concept of joy can help to define the word “joy” most exactly.

Key words: joy, emotion, feeling, semantic field, seme, meaning, dictionaries, pleasure, satisfaction, merriment, cheerfulness, composure, harmony, assertiveness, sociality, cognition.

Социальная сущность личности проявляется через эмоциональное восприятие жизни и реагирование на различные ее проявления. Поэтому эмоции и чувства играют основополагающую роль в жизни человека. От эмоционально-чувственного настроения зависит степень раскрытия физического и духовного потенциала, что в свою очередь определяет место субъекта в обществе. Наиболее полному раскрытию потенциала личности способствует чувство радости. «Ни в одном из общепринятых удовольствий не таится секрет, к которому мы все стремимся: секрет радости жизни... В радости – смысл нашего существования, мелочный и великий одновременно» [1].

В настоящее время в обществе среди молодежи и людей среднего возраста наблюдается активизация поиска возможности всесторонней реализации личностного потенциала. На рубеже XX и XXI вв. в России приобрела широкую популярность книга К. Антаровой «Две жизни», в которой автор предлагает жизненную программу развития и самосовершенствования человека. Ключевым элементом этой программы является чувство радости, которое автор предлагает учиться культивировать, придавая ему особенное значение.

Анализ семантического поля слова «радость» поможет не только глубже понять текст книги и приблизиться к тому пути, который для многих представляется столь желанным, но и уточнить, конкретизировать понятие, имеющее высокую культурологическую значимость, для формирования наиболее полной дефиниции в толковых словарях. Этим определяется актуальность выбранной нами темы исследования.

Семантическое наполнение значения слова «отражает знание и опыт человека» [2], раскрывая «блок знаний, представляющих собой совокупность конкретно-образных (зрительных, слуховых, вкусовых, тактильных, обонятельных), понятийных (в том числе ценностных), прототипических, гештальтных, фреймовых, сценарных и прочих элементов в психике человека» [3], и отражая взаимодействие «рядового» человека с культурой [4].

Значение слова «радость» в толковых словарях трактуется по-разному, на что указывают многие исследователи [1, 5 и др.]. Часто смысл слова «радость» объясняется через удовольствие [6–10], исследователь человеческих эмоций К. Изард рассматривает эти понятия как однородные [11]. Но слово «удовольствие» не может быть синонимом слову «радость». Удовольствие – это «стимул», поскольку «удовольствие прежде всего и преимущественно чувственно-физиологическая реакция, тогда как радость имеет более высокую чувственно-психическую природу... Удовольствие – это сиюминутное “я ощущаю, что мне хорошо”» [1]. Удовольствие человек получает от явлений, процессов, объектов действительности, стимулируя эмоцию радости: *Карлик, прикоснувшись к птице, казалось, сошел с ума от радости* (3-85); *Опять меня пронзила радость от встречи с ним* (1-45); *Я так обрадовался Флорентийцу, как будто целый год его не видел. ... Он радостно протянул мне обе руки, которые я сжал в своих...* (1-80). В данных примерах удовольствие возникает от встречи с объектом. Мы согласимся с А. Б. Пеньковским,

который противопоставил радость и удовольствие как «духовное» и «телесное», материальное [1]. Примеров, где на первый план в семантическом поле слова «радость» выходит удовольствие, в книге К. Антаровой немного.

Больше случаев, когда понятие «радость» содержит сему «удовлетворение». Если удовольствие можно получать извне, независимо от действий субъекта, то удовлетворение указывает на производимое действие: я творю удовольствие: *Я оделся, И радостно обнял меня, заметив, что ни мгновения не сомневался в истинных моих чувствах* (1-80); *Но что мне хочется, всем сердцем хочется, снести роз Жанне – это я бы сделал так радостно, что даже возвращение на пароход мне было бы менее тяжело* (1-155); *Что будет в моих маленьких силах – я буду рад сделать для вас* (1-299); *Ты сама знаешь, как радостно, как много Ананда для тебя сделал* (2-11); *Теперь же я рад соединить ваших детей хоть сейчас* (2-18) и т.д.

Удовольствие и удовлетворение испытывают относительно тех явлений и объектов, которые нравятся человеку, к которым он испытывает приязнь, поэтому данную сему также следует включить в состав семантического наполнения слова «радость»: *Когда он теперь приехал, чтобы радостно увезти тебя в Индию...* (1-299); *...ты хотел обрadowать чем-нибудь милого капитана и написать ему письмо...* (1-312); *Все, что я люблю, все живет радостно вокруг меня* (2-31) и т.д.

Многие исследователи объединяют понятия «радость» и «веселье, веселость». Анализируя дефиниции этих слов в разных толковых словарях, попадаешь в замкнутый круг: значение слова «радость» объясняется через веселье, значение слова «веселье» – через радость. Однако речевой опыт подсказывает, что рассматриваемые понятия не являются абсолютными синонимами и не могут взаимозаменять друг друга. Например, нельзя «веселился» заменить словом «радовался» в контексте *и веселился всю ночь телесными забавами*. Такая замена невозможна и в примере *веселиться за его счет*. Данные контексты позволяют выявить близость слова «веселость» понятию «удовольствие» и отнести его к категории «материальное». Наше предположение подтверждают и синонимы, которые приводятся в словарях к слову «веселье»: восхищение, ликование, умиление, беззаботность. В дефинициях к слову «радость» они отсутствуют. Вернее всего, на наш взгляд, определяет значение слова «веселье» О. А. Платонов как «чувство удовольствия, связанное со смехом и шуткой» [12], подтверждение этому находим в исследуемом тексте: *Стоило той войти – и вся ученость Сандры летела кувырком, он становился ребенком и забавлялся с ее сестрой, так весело и радостно смеясь, как этого никогда не могла добиться Дженни никакими чарами своего кокетства* (2-47).

Исходя из рассмотренного выше возникает вопрос: почему же такое важное значение придают чувству радости в русском культурном дискурсе? Неужели в основе всего лежит удовольствие? Ответ на этот вопрос находится в сфере психофизиологии [13]. Психологи, изучая чувственную сторону человека, выделили три функции, присущие ключевым эмоциям: биологическую, социальную и мотивационную [11]. Работая с одной эмоцией, эмоцией радости, на материале книги «Две жизни», мы уточнили названия функций: психофизиологическая, социальная и когнитивная.

Когда человек испытывает радость, меняется его физиологическое состояние. В состоянии радости человек испытывает подъем энергии, бодрости:

«...представьте, что вы словно заряжены электричеством, что все ваше тело вибрирует от рвущейся наружу энергии, что кровь пульсирует у вас в висках, в кончиках пальцев, в каждой клеточке вашего тела. Вам хочется плясать, прыгать, кричать – чтобы выплеснуть переполняющую вас радость» [11]. Подобные физические изменения можно проследить у героев книги К. Антаровой: *Приветливо и ласково улыбаясь, он подошел ко мне с протянутой рукой. Когда я подал ему руку, он пожал ее, и опять по всему моему телу пробежал ток теплоты и на этот раз не сонной лени, а какой-то радости* (1-10). Интересно в книге представлено состояние, когда рассматриваемого чувства нет, происходят обратные процессы: *Моя радость потускнела, и вся бешенота движений исчезла. Я стал медленно одеваться и думать, какой сумбур царит в моей голове. Я положительно не мог связать все события в ряд последовательных фактов. И все, что было третьего дня, вчера или два дня назад, – все сливалось в какой-то большой ком, где я даже не все отчетливо помнил* (1-64). Рассмотренные примеры, представляющие разные физиологические состояния человека, возникающие от эмоционального переживания, показывают преимущество ощущения радости, нежели ее отсутствия.

Интересно, что одновременно с физиологическим состоянием бодрости во время переживания чувства радости происходит расслабление, но не вялость. Это расслабление связано с устранением зажимов, которые часто возникают при негативных эмоциях: *Отрешенность, жившая в сердце так долго, как мучительное страдание, стала вдруг радостью раскрепощения. Дух его ничто больше не тяготило* (1-45). «Показательно, что неперенными спутниками радости в общезыковых сочинительных рядах являются покой, “состояние душевной гармонии”» [1]. На признак расслабления как освобождения от зажимов в состоянии радости указывают и психологи [11]. Сочетание, казалось бы, противоположных эмоциональных качеств создает чувство спокойной гармонии: *Бурная радость охватила меня. Какая-то сила влилась во все мои члены, и они стали точно железными. Я почувствовал себя счастливым и необычайно спокойным* (1-142); *Необычайное чувство мира, радости, непередаваемой легкости и спокойствия сошло в его душу. Он забыл обо всем и заснул в каком-то счастье* (2-116).

Сочетание контрастных физиологических проявлений радости удивительным образом влияет на психическое состояние человека и рождает чувство уверенности: *И такая радость, такая тишина вдруг влились в сердце капитана, он стал уверенным и спокойным* (2-173); *Запомни чувства уверенности и радости, которые родились в тебе сегодня, то спокойствие, которое ты ощутил в глубине сердца...* (1-143); *Ваша же игра, леди Алиса, захватывающая не менее звуков Анны, делает человека счастливым, радостным, уверенным* (2-178). Причем чувство уверенности обращено не только на самого себя, но и на других людей, окружающих личность: *Это радость полной уверенности в Вас, в Ваших силах...* (2-161). Таким образом, биологическая функция радости проявляется в психофизиологическом состоянии человека, которое можно охарактеризовать как бодрое, спокойное и уверенное. Такое состояние позволяет принять правильное решение и справиться с любой задачей.

Социальная функция радости проявляется в очень раннем возрасте: «первая улыбка новорожденного ребенка – это всегда социальная улыбка, она

вызвана присутствием другого человека». К. Изард утверждает, что «социальные взаимодействия или социальные отношения являются наиболее надежным источником радостных переживаний» [11]. Текст книги «Две жизни» подтверждает это наблюдение, предоставляя множество примеров, когда герои испытывают радости от встречи, от общения с другими людьми: *Обрадованный неожиданной возможностью совершить дальнюю прогулку с лордом Бенедиктом, Амедей поспешил переодеться...* (2-88); *Ты радовался, живя со мной* (1-348); *Я буду рад видеть вас среди моих гостей* (2-154); *На ваш общий немой вопрос, друзья мои, могу вас порадовать, что к нам едет гость* (2-169); *Я рад, очень рад, капитан. Проживите же эти дни, как в родном доме* (2-174). Полнее всего социальная функция эмоции «радость» раскрывается в следующем выражении: *Если в самом человеке атрофируется нежность, доброта, по мере того как он восходит в высокие степени учености и славы, — он сам исключает себя из всех возможностей достичь радости общения с людьми, пленяющими его полнотой и размахом своей деятельности* (2-153).

Социальная функция радости в понимании К. Антаровой не ограничивается только общением. Автор идет дальше, наполняя эмоцию радости альтруизмом: *А в той царственно расточаемой любви, где никто не требует обязательств друг от друга, в той высочайшей чести друг другу, где нет слов о самопожертвовании, а есть мысль о помощи, о радости быть полезным* (2-198); *Милосердие не знает требовательности и взысканий, как это Вам сейчас кажется. Оно знает только закон пощады и радость помощи...* (2-148).

Помощь другим можно приносить лишь тогда, когда ты сам находишься в состоянии гармонии и мира. Поэтому К. Антарова советует начать самовоспитание: *...оставьте старую привычку жить в постоянном раздражении. Стройте жизнь новую не на эгоизме и злобе, а на любви и радости* (2-132); *Прежде всего сдержи себя. Осознай большую радость быть господином самого себя* (1-193); *Но с тех пор как я ближе понял моих новых друзей, я понял, что счастье жить — не в личном счастье, а в том полном самообладании, когда человек сам может приносить людям радость и мир* (1-184); *Только в состоянии полного самообладания и гармонии можно распространять радость вокруг себя* (1-141). Полное самообладание автор понимает как контроль над собственным чувственным настроением, недопущение негативных эмоций. Только такое состояние способно рождать в душе радость, которая раскрывает в полном объеме мир, связывает человека с высшими духовными ценностями, рождает в душе гармонию: *Никакая скорбь не может сковать той абсолютной независимой сути, что живет в сердце человека. Живя в нашей семье сейчас, ищите каждый гармонию в себе. Здесь вам легче будет почувствовать мощь своего духа, легче прийти к радости понимания божественной красоты, в себе носимой, и ее ценности* (2-176).

Все функции тесно взаимосвязаны между собой. Социальная и психофизиологическая функции стимулируют интерес, который лежит в основе когнитивной функции: *Генри, я очень рад, что вы заинтересовались людьми вокруг вас* (2-157); *Его библиотека была прекрасно подобрана, расставлена в полном порядке и, судя по каталогу, составленному братом, обещала мне много радости в новой для меня, уединенной жизни* (1-1); *Я смеялся и радо-*

вался, когда открыл все тайны затвора, и вот книжка раскрыта и почерк, которым я так дорожил, почерк единственного в мире родственника, перед моими глазами (2-258); Флорентиец... дрожащему южанину дал книгу, которой он обрадовался больше, чем ребенок кукле (2-20). Однако не стоит думать, что лишь эмоция радости стимулирует когнитивную функцию. К тому же радость и когниция – взаимосвязанные процессы: «Познание окружающей среды и успешное приспособление снижают уровень возбуждения и активируют эмоцию радости...» [11].

Анализ текста книги «Две жизни» К. Антаровой на предмет исследования семантического поля слова «радость» показал, что в основе этого чувства лежит в меньшей степени удовольствие от получения желаемого, связанного с материальными представлениями; в большей степени достижение желаемого собственными действиями. Чувство удовлетворения может касаться как материальных, так и духовных объектов. Часто радость, возникающая при этом, взаимодействует с весельем. Однако сема веселья – факультативный элемент в понятии «радость».

Исследование функций эмоции «радость» позволило выявить семы бодрости, спокойствия, уверенности в себе, в собственных силах, доверия окружающим. Эмоция радости часто возникает в общении и связана с семой приязни к другому человеку. В семантическом поле слова «радость» присутствует сема альтруизма, на которую не указывают другие исследователи данного понятия. Радость мотивирует когницию, которая в свою очередь стимулирует радость.

Чтобы глубже проникнуть в суть явления, названного словом «радость», необходимо, на наш взгляд, определить его категорию. Общее отношение радости к эмоционально-чувственной сфере не раскрывает полной картины данной реалии. Необходимо определить, что представляет радость: эмоцию или чувство.

Психологи разделяют понятия «эмоция» и «чувство». «Эмоции (от лат. *emovere* – волновать, возбуждать) – особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождают практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей» [14]. Как видим из этого определения, эмоции регулируют поведение человека и направлены на удовлетворение его потребностей. Точно так же рассматривают эмоции и другие ученые [15].

Р. С. Немов считает, что эмоции – «особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности» [16, с. 367]. Эмоции включены во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления активности человека, по Немову, сопровождаются эмоциональными переживаниями. Таким образом, эмоции являются определяющим признаком жизнедеятельности и жизнеспособности человека.

Кэррол Э. Изард структурирует эмоции в своем определении, считая, что оно должно включать в себя «три аспекта или компонента, характеризующие это явление:

- а) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоции;
- б) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма;
- в) поддающиеся наблюдению выражительные комплексы эмоции, в частности те, которые отражаются на лице» [11].

Тем самым К. Изард акцентирует внимание на том, под влиянием каких процессов возникают эмоции, как они выражаются, а также он подчеркивает, что человек осознает процесс переживания эмоции.

Е. П. Ильин рассматривает «эмоцию как рефлекторную психовегетативную реакцию, связанную с проявлением субъективного пристрастного отношения (в виде переживания) к ситуации, ее исходу (событию) и способствующую организации целесообразного поведения в этой ситуации», и выделяет характерные черты эмоций:

1) это реакция на ситуацию, а не на отдельный раздражитель. Человек оценивает ситуацию, создаваемую раздражителем, и реагирует возникновением эмоции на эту ситуацию, а не на сам раздражитель;

2) это часто заблаговременная реакция на ситуацию и ее оценка. Под влиянием эмоции человек реагирует на еще не наступивший контакт с раздражителем. Эмоция, таким образом, выступает в качестве механизма предвидения значимости той или иной ситуации для человека;

3) это дифференцированная оценка разных ситуаций. Они более тонко, чем просто «нравится – не нравится», показывают значение той или иной ситуации;

4) это механизм заблаговременной и адекватной подготовки к ней за счет мобилизации психической и физической энергии;

5) это механизм закрепления положительного и отрицательного опыта, поскольку они возникают при достижении или недостижении цели [17].

Позиции ученых относительно различия понятий «эмоции» и «чувства» расходятся: одни исследователи отождествляют эти понятия, другие считают чувства одним из видов эмоций или эмоции одним из видов чувств, третьи разделяют чувства и эмоции [17].

Б. И. Додонов представляет понятия «эмоции» и «чувства» как синонимы: «Термины, обозначающие психические явления, обычно называемые эмоциями или чувствами, к сожалению, не имеют строгого значения, и среди психологов до сих пор идут дискуссии на тему “что значит что”. Не вдаваясь в существо этих дискуссий, заметим только, что в данной работе употребляется, как правило, слово “эмоция” в его наиболее широком значении. Слово же “чувство”, как и некоторые другие его синонимы, мы используем чисто контекстуально – главным образом для обозначения тех же эмоций или их комплексов» [18]. Такого же мнения придерживаются психологи А. М. Шварц, П. И. Иванов, В. С. Дерябин, Л. В. Куликов, П. Куттер и др.

В. М. Смирнов и А. И. Трохачев рассматривают понятия «эмоции» и «чувства» как родовидовые, как отношение частного к общему. У П. А. Рудика в состав эмоций входят настроения, аффекты, а также низшие и высшие чувства. Низшие чувства отражают удовлетворение или неудовлетворение

естественных потребностей человека, а также ощущения, связанные с самочувствием (усталость, вялость и т.д.). Высшие чувства возникают в связи с удовлетворением или неудовлетворением общественных потребностей человека [17].

Разделяет понятия «эмоции» и «чувства» А. Н. Леонтьев, отмечая, что эмоция имеет ситуативный характер, т.е. выражает оценочное отношение к наличной или возможной в будущем ситуации, а также к своей деятельности в ситуации. Чувство же носит отчетливый «предметный» (объектный) характер. Чувство – это устойчивое эмоциональное отношение. Эмоции и чувства могут не совпадать и даже противоречить друг другу. Например, глубоко любимый человек может в определенной ситуации вызвать преходящую эмоцию неудовольствия или даже гнева [17].

Этой позиции придерживается Р. С. Немов: «Эмоции обычно следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности ему деятельности субъекта. Они есть непосредственное отражение, переживание сложившихся отношений, а не их рефлексия. Эмоции способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили, и возникают в связи с представлениями о пережитых ранее или воображаемых ситуациях. Чувства же носят предметный характер, связываются с представлением или идеей о некотором объекте. Другая особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам» [16, с. 370–371]. Р. С. Немов также полагает, что эмоции не всегда осознаются, чувства же, напротив, внешне весьма заметны.

Разделяет эмоции и чувства и Е. П. Ильин: «Чувства выражаются через определенные эмоции в зависимости от того, в какой ситуации оказывается объект, к которому данный человек испытывает чувство. Например, мать, любя своего ребенка, будет переживать во время его экзаменационной сессии разные эмоции, в зависимости от того, каков будет результат сдачи экзаменов. Когда ребенок пойдет на экзамен, у матери будет тревога, когда он сообщит об успешно сданном экзамене – радость, а при провале его – разочарование, досада, злость. Этот и ему подобные примеры показывают, что эмоции и чувства – это не одно и то же» [17].

К какому явлению относится радость? В различных ситуациях используют разные номены: «эмоциональное состояние радости», «чувство радости посетило его». В приведенных определениях и рассуждениях ученых можно заметить, что радость относится к эмоциям (см. Е. П. Ильин, Мещеряков, Зинченко). Однако проведенный анализ текста К. Антаровой показывает иное положение. Эмоции носят ситуативный характер, являясь реакцией на внешний раздражитель, чувства «связываются с представлением или идеей о некотором объекте». Следующие примеры указывают на то, что радость связана прежде всего с ментальными и духовными ценностями: *Эта последняя мысль порадовала и привела мисс Уодсворд в себя (2-54); ...приходили за миром, а уходили не только в мире, но и в радости понимания своего права на жизнь, на счастье, на труд (2-85).*

Другая особенность чувств состоит в том, что они совершенствуются и, развиваясь, образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств и

кончая высшими чувствами, относящимися к духовным ценностям и идеалам. Этому есть подтверждения в исследуемом тексте: *Я стремился каждого ободрить и утешить. Я хотел, чтобы вошедший ко мне одиноким – ушел радостным, ибо понял, что у него есть друг* (2-68); *Чтобы воспринять указания Учителя и нести их как творящую силу по дню, надо быть в радости. Только одна радость открывает возможность слиться двум сознаниям, стоящим на разных ступенях развития* (2-91). Таким образом, радость представляет собой чувство, но не эмоцию. Эмоции заключаются в семах, которые составляют семантическое поле понятия «радость»: удовольствие, веселость.

Психологи заявляют, что радость нельзя вызвать искусственно. Чтобы испытывать данное чувство чаще, рекомендуется искать те пути в жизни, которые будут приводить к результатам, вызывающим радость [11]. К. Антарова рекомендует культивировать радость путем самовоспитания: контроль над мыслями и поступками на соответствие духовным ценностям. Человек должен «пребывать в радости». Это еще раз подтверждает правильность вывода о том, что радость – это чувство.

Выявление указанного набора сем в понятии «радость» и определение категориального положения исследуемого явления позволяет более точно и полно формировать дефиницию к слову в словаре для толкования данного понятия.

Список литературы

1. Пеньковский, А. Б. Радость и удовольствие в представлении русского языка / А. Б. Пеньковский // Очерки по русской семантике / А. Б. Пеньковский. – М. : Языки славянской культуры, 2004.
2. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1996.
3. Мыркин, В. Я. Понятие vs концепт; текст vs дискурс; языковая картина мира vs речевая картина мира / В. Я. Мыркин // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : материалы Междунар. науч. конф. – Архангельск : Поморский государственный университет, 2002. – С. 47.
4. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М., 2001. – С. 419.
5. Солейник, В. В. Эмотивы «радость» и «удовольствие» в русской и китайской лингвокультурах (опыт психолингвистического описания) / В. В. Солейник // Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (5–6 декабря 2012 г.). – Пенза ; Решт : Социосфера, 2012.
6. Словарь русского языка : в 4 т. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Т. 3. – С. 581.
7. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. – М. : Изд-во АН СССР, 1950–1965. – Т. 12. – С. 78.
8. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 05.07.2014).
9. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР ; Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984. – URL: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=240>
10. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000. – URL: <http://ushakovdictionary.ru/>
11. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 16, 19, 35, 47, 106, 107, 112, 113.

12. Святая Русь. Энциклопедический словарь русской цивилизации / сост., гл. ред. О. А. Платонов (Январь 2004 г.). – URL: http://modernlib.ru/books/platonov_o/svyataya_rus_encyklopedicheskiy_slovar_russkoy_civilizacii/read_1/
13. Сердобинцева, Е. Н. Профессиональная лексика как естественное отражение когнитивной функции языка / Е. Н. Сердобинцева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2006. – № 3. – С. 188–192.
14. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М. : Олма-пресс, 2004. – С. 561.
15. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. – 2-е изд., расширенное, испр. и доп. – Ростов н/Д : ФЕНИКС, 1998. – С. 407.
16. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Просвещение ; Владос, 1994.
17. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001.
18. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – С. 23.

References

1. Pen'kovskiy A. B. *Ocherki po russkoy semantike* [Essays on Russian semantics]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004.
2. Kubryakova E. S., Dem'yankov V. Z., Pankrats Yu. G., Luzina L. G. *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov* [Concise dictionary of cognitive terms]. Moscow, 1996.
3. Myrkin V. Ya. *Problemy kontseptualizatsii deystvitel'nosti i modelirovaniya yazykovoy kartiny mira: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Problems of reality conceptualization and linguistic worldview modeling: proceedings of the International scientific conference]. Arkhangelsk: Pomorskiy gosudarstvennyy universitet, 2002, p. 47.
4. Stepanov Yu. S. *Konstanty: Slovar' russkoy kul'tury* [Dictionary of Russian culture]. Moscow, 2001, p. 419.
5. Soleynik V. V. *Aktual'nye voprosy teorii i praktiki lingvostranovedcheskoy leksikografii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (5–6 dekabrya 2012 g.)* [Topical problems of theory and practice of linguistic-cultural lexicography: proceedings of the International scientific and practical conference (5–6 December 2012)]. Penza; Resht: Sotsiosfera, 2012.
6. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [Russian language dictionary: in 4 volumes]. Moscow: Russkiy yazyk, 1981–1984, vol. 3, p. 581.
7. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t.* [Contemporary literary Russian language dictionary]. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1950–1965, vol. 12, p. 78.
8. *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Great explanatory dictionary of Russian language]. Ed. by S. A. Kuznetsov. Saint-Petersburg: Norint, 1998. Available at: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (accessed 5 July 2014).
9. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [Russian language dictionary: in 4 volumes]. AN SSSR; In-t rus. yaz.; ed. by A. P. Evgen'eva. 2nd ed. Moscow: Russkiy yazyk, 1981–1984. Available at: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=240>
10. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [Explanatory dictionary of Russian language: in 4 volumes]. Ed. by D. N. Ushakov. Moscow, 2000. Available at: <http://ushakovdictionary.ru/>
11. Izard K. *Emotsii cheloveka* [Human emotions]. Moscow: Izd-vo MGU, 1980, pp. 16, 19, 35, 47, 106, 107, 112, 113.
12. *Svyataya Rus'. Entsiklopedicheskiy slovar' russkoy tsivilizatsii* [Holy Rus. Encyclopedic dictionary of Russian civilization]. Ed. by O. A. Platonov (Yanvar' 2004 g.). Available at: http://modernlib.ru/books/platonov_o/svyataya_rus_encyklopedicheskiy_slovar_russkoy_civilizacii/read_1/

13. Serdobintseva E. N. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2006, no. 3, pp. 188–192.
14. *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [Great psychological dictionary]. Comp. by B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. Moscow: Olma-press, 2004, p. 561.
15. *Kratkiy psikhologicheskii slovar'* [Concise psychological dictionary]. Eds. by A. V. Petrovskiy, M. G. Yaroshevskiy; L. A. Karpenko. 2nd ed. Rostov-on-Don: FENIKS, 1998, p. 407.
16. Nemov R. S. *Psikhologiya: ucheb. dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy: v 2 kn. Kn. 1. Obshchie osnovy psikhologii* [Psychology: textbook for pedagogical university students: in 2 books. Book 1. General fundamentals of psychology]. Moscow: Prosveshchenie; Vlasov, 1994.
17. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feeling]. Saint-Petersburg: Piter, 2001.
18. Dodonov B. I. *Emotsiya kak tsennost'* [Emotion as a value]. Moscow: Politizdat, 1978, p. 23.

Сердобинцева Елена Николаевна

доктор филологических наук, профессор,
кафедра журналистики, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: elena_serd@list.ru

Serdobintseva Elena Nikolaevna

Doctor of philological sciences, professor,
sub-department of journalism, Penza State
University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 81'23

Сердобинцева, Е. Н.

Семантическое поле слова «радость» в книге К. Антаровой «Две жизни» / Е. Н. Сердобинцева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 145–155.

«КОРРУПЦИОГЕННЫЙ ФАКТОР» КАК ЮРИДИЧЕСКИЙ ТЕРМИН: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ДЕФИНИЦИЯ¹

Аннотация.

Актуальность и цели. Целью данной статьи является анализ структурно-семантических особенностей термина «коррупциогенный фактор», который выступает одним из ключевых в системе антикоррупционного законодательства Российской Федерации. Актуальность предлагаемого анализа обусловлена тем, что термин «коррупциогенный фактор», несмотря на официальное закрепление в действующем законодательстве, все еще остается предметом научных споров, а значит, нуждается в теоретическом осмыслении и практической разработке.

Материалы и методы. Материалом исследования служат тексты действующих нормативных правовых актов в сфере антикоррупционного регулирования, тексты законов и иных официальных документов, отдельные положения которых обладают коррупционным потенциалом. В статье осуществляется семантический анализ составного термина «коррупциогенный фактор»; словообразовательный анализ входящих в него лексем; лингво-правовой анализ официальной дефиниции рассматриваемого термина; метод контекстуального анализа; лингвистический анализ различных элементов структуры текста правового документа.

Результаты. Охарактеризованы структурно-семантические особенности термина «коррупциогенный фактор» с позиции обыденного филологического толкования; осуществлена оценка качества данного термина с точки зрения точности и полноты отражения обозначаемого правового понятия; проанализирована официальная дефиниция исследуемого термина; предложены уточненные формулировки терминов «юридико-лингвистическая неопределенность», «коррупциогенный фактор».

Выводы. Полученные результаты позволили сформулировать следующее определение: коррупциогенные факторы – это правовые дефекты юридических норм и двусмысленные языковые формулы в тексте нормативных правовых актов (проектов нормативных правовых актов), создающие предпосылку для коррупционных проявлений.

Ключевые слова: коррупциогенный фактор, значение, дефиниция, юридический термин.

О. V. Barabash

“CORRUPTION FACTOR” AS A JURIDICAL TERM: STRUCTURE, CONTENT, DEFINITION

Abstract.

Background. The aim of the article is to analyze structural and semantic features of the term “corruption factor”, which appears to be among the key ones in the system of anticorruption legislation of the Russian Federation. Topicality of the sug-

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта 14-34-01252 «Язык и стиль официальных документов: антикоррупционные требования».

gested analysis is conditioned by the fact that the term “corruption factor”, regardless of official fixation in the active legislation, still remains a subject of academic arguments, which means it requires theoretical understanding and practical development.

Materials and methods. The research materials included texts of the active normative legal acts in the sphere of anticorruption regulation, texts of laws and other official documents, certain provisions of which have a corrupt potential. The work describes a semantic analysis of the compound term “corruption factor”; a word-formative analysis affiliated lexemes; a linguistic-legal analysis of official definitions of the term under consideration; a method of contextual analysis; a linguistic analysis of various structural elements of a legal document’s text.

Results. The article characterizes structural and semantic features of the term “corruption factor” from the philological point of view; assesses the quality of the said term taking into account accuracy and completeness of the represented legal conception; analyzes the official definition of the said term; suggests improved wording of such terms as “juridical-linguistic ambiguity”, “corruption factor”.

Conclusions. The obtained results has encouraged formulation of the following definition: corruption factors are legal defects of juridical norms and ambiguous linguistic formulas in texts of normative legal acts (drafts of normative legal acts), creating preconditions for corrupt manifestations.

Key words: corruption factor, meaning, definition, juridical term.

Вводные замечания. В современных исследованиях термин рассматривается преимущественно как когнитивная структура (Н. Б. Гвишиани, И. А. Громова, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, В. Ф. Новодранова и др.), как «оперативная единица мышления, хранящая и передающая научно-профессиональную информацию» [1, с. 3]. Полагаем, подобный подход применим и к юридическим терминам, так как в них в концентрированном виде содержится правовое знание, фиксируется опыт осмысления человеком социально и государственно значимых понятий. В связи с этим изучение юридических терминов, с одной стороны, дает возможность проследить исторический процесс накопления и осмысления знаний в сфере нормативного регулирования правоотношений в различных сферах, а с другой стороны, позволяет выработать комплекс таких требований к формированию юридической терминологии, которые способствовали бы точности, однозначности выражения нормативных предписаний, повышали эффективность правовой коммуникации.

Целью данной статьи является анализ структурно-семантических особенностей термина «коррупциогенный фактор», который выступает одним из ключевых в системе антикоррупционного законодательства Российской Федерации. Достижение поставленной цели требует решения следующих задач: 1) охарактеризовать рассматриваемый термин с точки зрения его синтаксической структуры; 2) определить словообразовательную модель входящих в него лексических единиц; 3) оценить качество данного термина с точки зрения точности и полноты отражения обозначаемого правового понятия; 4) выявить в соответствии с имеющейся в действующем законодательстве дефиницией, какой структурно-смысловой элемент текста правового акта является коррупциогенным фактором, определить его сущностные черты; 5) оценить точность языкового выражения исследуемой дефиниции и его соответствие правовым установлениям антикоррупционного законодательства.

Подобный комплексный анализ термина «коррупциогенный фактор» осуществляется впервые, чем определяется новизна исследования. Актуальность предлагаемого анализа обусловлена тем, что термин «коррупциогенный фактор», несмотря на официальное закрепление в действующем законодательстве, все еще остается предметом научных споров, а значит, нуждается в теоретическом осмыслении и практической разработке. Решение поставленных задач представляется необходимым звеном в формировании теоретической научной основы для всестороннего изучения явления коррупции. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть учтены в процессе совершенствования действующего антикоррупционного законодательства, в частности, регулирующего осуществление антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и их проектов.

«Коррупциогенный фактор» как юридический термин. Как мы уже отметили, термин «коррупциогенный фактор» является одним из ключевых в системе антикоррупционного законодательства Российской Федерации. Однако, прежде чем анализировать официальное определение данного термина, рассмотрим его структурно-семантические особенности с позиции обыденного филологического толкования.

По структуре термин «коррупциогенный фактор», как это очевидно, является составным и включает два компонента: определение и определяемое слово. При этом грамматически главным выступает определяемое слово, выраженное существительным «фактор». Однако семантически основное содержание термина выражается прилагательным «коррупциогенный». Лексема «коррупциогенный» – результат сложно-суффиксального словообразования: новое слово появилось путем сложения основ (коррупци-, ген-) и суффиксации (словообразовательный суффикс -н-). Первая основа восходит к термину «коррупция», который является центральным в системе антикоррупционного законодательства. Вторая основа лексемы «коррупциогенный» является составной частью сложных слов, которую словари трактуют как «связанный с рождением, происхождением» [2, с. 73], «происходящий от того или образующий то, что названо в первой части слова» [3, с. 74]. Важность включения этой основы заключается в том, что она дополняет слово процессуальной семантикой. Таким образом, значение слова «коррупциогенный» можно определить как «порождающий коррупцию». Подобным способом образовано слово «криминогенный», которое в сочетаниях «криминогенная обстановка», «криминогенная ситуация» и т.п. выступает в значении «способствующий совершению преступлений».

В свою очередь, слово «фактор» означает «причину, движущую силу какого-нибудь процесса, явления» [3, с. 358]. Соответственно, в обыденном филологическом толковании «коррупциогенный фактор» – это некая движущая сила, причина, порождающая коррупцию, создающая условия для ее проявления. В связи с этим представляется не вполне оправданной точка зрения авторов, предлагающих языковую формулу «коррупционный фактор» [4–6]. Лексему «коррупционный» можно определить как «относящийся к коррупции», например: «коррупционное деяние». Кроме того, словосочетание «коррупционный фактор» соотносимо по смыслу, на наш взгляд, с синонимичными формулами «фактор коррупции» и «коррупция как фактор».

Например: «фактор коррупции в системе национальной безопасности Российской Федерации» [7]; «коррупция как фактор риска коммерческой организации» [8]; «коррупция как фактор угрозы национальной безопасности» [9]; «инфляция на 50 % объясняется коррупционным фактором» [10]. В данных контекстах речь идет не о факторах, порождающих коррупцию, а о самой коррупции, выступающей в роли самостоятельной движущей силы, в качестве фактора возникновения каких-либо процессов или явлений – рисков, угрозы безопасности, инфляции. Аналогичная модель реализуется в парных сочетаниях типа «временной фактор»/«фактор времени»; «транскрипционный фактор»/«фактор транскрипции» (в биологии); «инфляционный фактор»/«фактор инфляции» (в экономике).

Таким образом, для обозначения элементов текста нормативного правового акта, обладающих коррупционным потенциалом, более подходящим представляется сочетание «коррупциогенный фактор». Показательным является то, что в Постановлении Правительства РФ от 05.03.2009 № 196 «Об утверждении методики проведения экспертизы проектов нормативных правовых актов и иных документов в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции» используется формула «коррупционный фактор» [11], однако позже в «Методике проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 26.02.2010 № 96 (далее – Методика), уже обоснованно применяется термин «коррупциогенный фактор» [12].

Обратимся к официальной дефиниции термина «коррупциогенный фактор», которая дана в п. 2 ст. 1 Федерального закона РФ «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» от 17.07.2009 № 172-ФЗ и гласит: «Коррупциогенными факторами являются положения нормативных правовых актов (проектов нормативных правовых актов), устанавливающие для правоприменителя необоснованно широкие пределы усмотрения или возможность необоснованного применения исключений из общих правил, а также положения, содержащие неопределенные, трудновыполнимые и (или) обременительные требования к гражданам и организациям и тем самым создающие условия для проявления коррупции...» [13]. Согласно данной дефиниции под коррупциогенным *фактором* понимается *положение* нормативного правового акта, создающее условия для проявления коррупции. Один из лексико-семантических вариантов полисеманта «положение» – «научное утверждение, сформулированная мысль» [14, с. 452]. Соответственно, положение нормативного правового акта – это сформулированная мысль законодателя, устанавливающая правила поведения, обязательные для неопределенного круга лиц, рассчитанные на неоднократное применение, направленные на урегулирование общественных отношений либо на изменение или прекращение существующих правоотношений [15]. Возникает вопрос, может ли само положение правового документа (т.е. сформулированная мысль законодателя, направленная на регулирование общественных отношений и поддержание законности) быть коррупциогенным фактором? Антикоррупционная экспертиза нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов осуществляется, согласно Методике, с целью выявления в них коррупциогенных факторов и их после-

дующего устранения. Следовательно, устранение коррупционного фактора предполагает изъятие из правового документа соответствующего положения, т.е. правовой нормы, регулирующей соответствующие правовые отношения, либо ее части. При этом сомнению подвергаются и мотивы законодателя, создавшего правовую норму, допускающую совершение правоприменителем действий, которые могут квалифицироваться как коррупционные.

В связи с этим дискуссионным остается вопрос о том, в каком именно структурно-смысловом компоненте текста нормативного правового акта может быть «опредмечен» коррупционный фактор. А. В. Нестеров указывает, что в ходе антикоррупционной экспертизы могут быть выявлены «коррупционные свойства нормы (положения) нормативно-правового акта или проекта нормативно-правового акта» [16]. А. В. Кудашкин определяет коррупционные факторы как *дефекты* правовых норм [17]. Э. В. Талапина, В. Н. Южаков трактуют коррупционный фактор как «*дефекты норм и правовые формулы*, которые могут способствовать проявлениям коррупции» [6], при этом в качестве коррупционного фактора называют и отсутствие нормы как таковой.

На наш взгляд, наличие в тексте нормативного правового акта коррупционных факторов – это прежде всего следствие недостаточной юридико-лингвистической его проработанности. Так, при внешнем соблюдении языковых норм текст юридического документа может быть несовершенным с правовой точки зрения, если, например, в нем не определен порядок административных процедур или содержатся завышенные требования, предъявляемые к лицу для реализации принадлежащего ему права. В таком случае речь пойдет о *правовых дефектах* юридических норм.

В то же время значительное количество дефектов правовых норм связано именно с неудачным языковым выражением нормативного предписания. Более того, значительная часть коррупционных факторов, представленных в Методике, может быть определена как подвид юридико-лингвистической неопределенности. В рамках реализуемого нами проекта «Язык и стиль официальных документов: антикоррупционные требования» были выявлены многочисленные примеры, демонстрирующие, что юридико-лингвистическая неопределенность в тексте правовых актов не ограничивается указанным в Методике употреблением неустоявшихся, двусмысленных терминов и категорий оценочного характера. Имплицитно юридико-лингвистическая неопределенность может быть выражена через элементы всех языковых уровней [18, 19]. Полагаем, что *под юридико-лингвистической неопределенностью в тексте нормативного правового акта следует понимать двусмысленность языковых формул, обусловленную особенностями (дефектами) формально-логического, грамматического и пунктуационного оформления текста правового документа, употреблением неустоявшихся терминов, категорий оценочного характера.*

Таким образом, коррупционными факторами являются, на наш взгляд, не положения нормативных правовых актов (проектов нормативных правовых актов), а правовые дефекты нормы и двусмысленные языковые формулы.

Выводы. Особенности формирования семантической структуры юридического термина обусловлены не только потребностью номинации право-

вого явления, но и необходимостью обеспечения эффективной правовой коммуникации [20, с. 41]. В связи с этим важное значение имеет качество официального определения, раскрывающего содержание юридического термина. Осуществленный нами анализ официальной дефиниции термина «коррупциогенный фактор» свидетельствует о том, что она требует уточнения. На наш взгляд, сущность понятия, выражаемого данным термином, более точно могла бы передать следующая формулировка: *коррупциогенные факторы – это правовые дефекты юридических норм и двусмысленные языковые формулы в тексте нормативных правовых актов (проектов нормативных правовых актов), создающие предпосылку для коррупционных проявлений*. Полагаем, что предложенные уточнения могут способствовать совершенствованию антикоррупционного законодательства.

Список литературы

1. **Апалько, И. Ю.** Когнитивные, семиотические и прагматические основания формирования предметной области «защита информации»: автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Апалько И. Ю. – Ростов н/Д, 2013. – 43 с.
2. **Крысин, Л. П.** Современный словарь иностранных слов / Л. П. Крысин. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. – 416 с.
3. **Ефремова, Т. Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: св. 136 000 слов, ст., ок. 250 000 семант. ед. : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 1: А–О. – 1213 с. ; Т. 2: П–Я. – 1084 с.
4. **Евтушенко, И. В.** Конфликт интересов как коррупционный фактор негативного влияния на рыночные отношения и механизм его предупреждения / И. В. Евтушенко // Законы России: опыт, анализ, практика. – 2014. – № 1 (январь). – URL: <http://base.garant.ru/57595148/#ixzz3rg8i3q9t>
5. **Бошно, С. В.** Методика анализа нормативных правовых актов на предмет коррупциогенности: Пошаговый алгоритм проведения антикоррупционной экспертизы для работников, не имеющих специальной подготовки и навыков / С. В. Бошно. – URL: tpu.ru/i/content/2930/posobie.doc
6. **Талапина, Э. В.** Методика первичного анализа (экспертизы) коррупциогенности нормативных правовых актов / Э. В. Талапина, В. Н. Южаков. – М. : Центр стратегических разработок : Статут, 2007. – 96 с.
7. **Есина, Н. С.** Фактор коррупции в системе национальной безопасности Российской Федерации / Н. С. Есина, Р. В. Нестерова // Социодинамика. – 2013. – № 3. – URL: http://e-notabene.ru/pr/article_711.html
8. **Ивайловский, Д. Г.** Коррупция как фактор риска коммерческой организации / Д. Г. Ивайловский // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2008. – Вып. 3, т. 8. – С. 88–92.
9. **Терещенко, И. А.** Коррупция как фактор угрозы национальной безопасности Российской Федерации : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Терещенко И. А. – М., 2010. – 226 с. – URL: [http://www.dissercat.com/content/korruptsiya-kak-faktor-ugrozy-natsionalnoi-bezopasnosti-rossiiskoi-federatsii](http://www.dissercat.com/content/korruptsiya-kak-faktor-ugrozy-natsionalnoi-bezopasnosti-rossiiskoi-federatsii#ixzz3svZtgfTb)
<http://www.dissercat.com/content/korruptsiya-kak-faktor-ugrozy-natsionalnoi-bezopasnosti-rossiiskoi-federatsii>
10. Руслан Хасбулатов: инфляция на 50 % объясняется коррупционным фактором. – URL: <http://pasmi.ru/archive/53524>
11. Об утверждении методики проведения экспертизы проектов нормативных правовых актов и иных документов в целях выявления в них положений, способствующих созданию условий для проявления коррупции : Постановление Правительства РФ от 05.03.2009 № 196.

12. Методика проведения антикоррупционной экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов (утв. постановлением Правительства РФ от 26.02.2010 № 96). – URL: http://base.garant.ru/197633/#block_2000
13. Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов : Федеральный закон Российской Федерации от 17.07.2009 № 172-ФЗ (ред. от 21.10.2013). – URL: <http://www.rg.ru/2009/07/22/expertiza-dok.html>
14. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : Мир и Образование, 2013. – 736 с.
15. О практике рассмотрения судами дел об оспаривании нормативных правовых актов полностью или в части : Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 29.11.2007 № 48 (ред. от 09.02.2012). – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=125971>
16. **Нестеров, А. В.** Что такое коррупциогенный фактор? / А. В. Нестеров // Научный эксперт. – 2009. – № 12. – URL: <http://www.hse.ru/>
17. **Кудашкин, А. В.** Антикоррупционная экспертиза: теория и практика : науч.-практ. пособие / А. В. Кудашкин ; Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации. – М. : НОРМА : ИНФРА-М, 2012. – 368 с.
18. **Барабаш, О. В.** Юридикологические предпосылки порождения коррупциогенности текста правового документа / О. В. Барабаш // Язык. Право. Общество : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 9–10 апреля 2014 г.) / под. ред. О. В. Барабаш, Т. В. Дубровской, Г. И. Канакиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 424 с. – С. 23–28.
19. **Барабаш, О. В.** О некоторых трудностях языкового оформления решений по антимонопольному регулированию / О. В. Барабаш // Антимонопольная деятельность и защита конкуренции в Российской Федерации: экономическое содержание и сущность публично-правового регулирования : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 26–27 марта 2014 г.) / под ред. О. Н. Кузнецовой, К. Б. Филиппова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 212 с. – С. 14–21.
20. **Барабаш, О. В.** Разграничение омонимии и полисемии юридических терминов / О. В. Барабаш // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия: филологические науки. – М., 2015. – № 2. – С. 39–51.

References

1. Apal'ko I. Yu. *Kognitivnye, semioticheskie i pragmaticheskie osnovaniya formirovaniya predmetnoy oblasti «zashchita informatsii»: avtoref. dis. d-ra filol. nauk: 10.02.19* [Cognitive, semiotic and pragmatic foundations of the “information protection” subject area formation: author’s abstract of dissertation to apply for the degree of the doctor of philological sciences]. Rostov-on-Don, 2013, 43 p.
2. Krysin L. P. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov* [Contemporary dictionary of foreign words]. Moscow: AST-PRESS KNIGA, 2014, 416 p.
3. Efremova T. F. *Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy: sv. 136 000 slov, st., ok. 250 000 semant. ed.: v 2 t.* [New dictionary of Russian language. Explanatory and word-formative: 136 000 words, 250 000 semantic units: in 2 volumes]. Moscow: Russkiy yazyk, 2000, vol. 1: A–O, 1213 p.; vol. 2: P–Ya, 1084 p.
4. Evtushenko I. V. *Zakony Rossii: opyt, analiz, praktika* [Russian laws: experience, analysis, practice]. 2014, no. 1 (January). Available at: <http://base.garant.ru/57595148/#ixzz3rg8i3q9t>
5. Boshno S. V. *Metodika analiza normativnykh pravovykh aktov na predmet korruptsiogennosti: Poshagovyy algoritm provedeniya antikorrupsionnoy ekspertizy dlya rabotnikov, ne imeyushchikh spetsial'noy podgotovki i navykov* [A technique of normative

- legal act analysis to reveal corruption vulnerability: step-by-step algorithm of anticorruption examination of workers without special training and skills]. Available at: tpu.ru/i/content/2930/posobie.doc
6. Talapina E. V., Yuzhakov V. N. *Metodika pervichnogo analiza (ekspertizy) korruptsiogennosti normativnykh pravovykh aktov* [A technique of primary analysis (assessment) of corruption vulnerability of normative legal acts]. Moscow: Tsentr strategicheskikh razrabotok: Statut, 2007, 96 p.
 7. Esina N. S., Nesterova R. V. *Sotsiodinamika* [Sociodynamics]. 2013, no. 3. Available at: http://e-notabene.ru/pr/article_711.html
 8. Ivaylovskiy D. G. *Vestnik NGU. Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [NSU bulletin. Series: Socioeconomic sciences]. 2008, vol. 8, iss. 3, pp. 88–92.
 9. Tereshchenko I. A. *Korrupsiya kak faktor ugrozy natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii: dis. kand. polit. nauk: 23.00.02* [Corruption as a threat to national security of the Russian Federation: dissertation to apply for the degree of the candidate of political sciences]. Moscow, 2010, 226 p. Available at: <http://www.dissercat.com/content/korrupsiya-kak-faktor-ugrozy-natsionalnoi-bezopasnosti-rossiiskoi-federatsii#ixzz3svZtgfTb><http://www.dissercat.com/content/korrupsiya-kak-faktor-ugrozy-natsionalnoi-bezopasnosti-rossiiskoi-federatsii>
 10. *Ruslan Khasbulatov: inflyatsiya na 50 % ob"yasnyatsya korruptsionnym faktorom* [Ruslan Khazbulatov: inflation is in 50 % caused by corruption]. Available at: <http://pasm.ru/archive/53524>
 11. *Ob utverzhdenii metodiki provedeniya ekspertizy projektov normativnykh pravovykh aktov i inykh dokumentov v tselyakh vyavleniya v nikh polozheniy, sposobstvuyushchikh sozdaniyu usloviy dlya proyavleniya korruptsii: Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 05.03.2009 № 196* [On adoption of a technique of examination of normative legal act drafts and other documents in order to reveal provisions vulnerable to corruption: RF Government decree from 05.03.2009 № 196].
 12. *Metodika provedeniya antikorrupsionnoy ekspertizy normativnykh pravovykh aktov i projektov normativnykh pravovykh aktov (utv. postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26.02.2010 № 96)* [A technique of anticorruption assessment of normative legal acts and drafts thereof (adopted by RF Government decree from 26.02.2010 № 96)]. Available at: http://base.garant.ru/197633/#block_2000
 13. *Ob antikorrupsionnoy ekspertize normativnykh pravovykh aktov i projektov normativnykh pravovykh aktov: Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 17.07.2009 № 172-FZ (red. ot 21.10.2013)* [On anticorruption assessment of normative legal acts and drafts thereof: Federal law of the Russian Federation from 17.07.2009 № 172-FZ (revised on 21.10.2013)]. Available at: <http://www.rg.ru/2009/07/22/expertiza-dok.html>
 14. Ozhegov S. I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: ok. 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Explanatory dictionary of Russian language: 100 000 words, terms and phrases]. Moscow: Mir i Obrazovanie, 2013, 736 p.
 15. *O praktike rassmotreniya sudami del ob osparivanii normativnykh pravovykh aktov polnost'yu ili v chasti: Postanovlenie Plenuma Verkhovnogo Suda RF ot 29.11.2007 № 48 (red. ot 09.02.2012)* [On court practice of legal investigation of cases on contestation of normative legal acts completely or in part: Plenary decree of the RF Supreme Court from 29.11.2007 № 48 (revised on 09.02.2012)]. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=125971>
 16. Nesterov A. V. *Nauchnyy ekspert* [Scientific expert]. 2009, no. 12. Available at: <http://www.hse.ru/>
 17. Kudashkin A. V. *Antikorrupsionnaya ekspertiza: teoriya i praktika: nauch.-prakt. posobie* [Anticorruption assessment: theory and practice: scientific and practical handbook]. Akademiya General'noy prokuratury Rossiyskoy Federatsii. Moscow: NORMA: INFRA-M, 2012, 368 p.

18. Barabash O. V. *Yazyk. Pravo. Obshchestvo: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Penza, 9–10 aprelya 2014 g.)* [Language. Law. Society: proceedings of the International scientific and practical conference (Penza, 9–10 April 2014)]. Eds. by O. V. Barabash, T. V. Dubrovskaya, G. I. Kanakina. Penza: Izd-vo PGU, 2014, 424 p., pp. 23–28.
19. Barabash O. V. *Antimonopol'naya deyatel'nost' i zashchita konkurentsii v Rossiyskoy Federatsii: ekonomicheskoe sodержanie i sushchnost' publichno-pravovogo regulirovaniya: sb. st. II Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Penza, 26–27 marta 2014 g.)* [Antimonopoly activity and competition protection in the Russian federation: economic content essence of public-legal regulation: proceedings of II All-Russian scientific and practical conference (Penza, 26–27 March 2014)]. Penza: Izd-vo PGU, 2014, 212 p., pp. 14–21.
20. Barabash O. V. *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Seriya: filologicheskie nauki* [Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Series: philological sciences]. Moscow, 2015, no. 2, pp. 39–51.

Барабаш Ольга Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра психологии и педагогики
профессионального образования,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: olphil@mail.ru

Barabash Ol'ga Vladimirovna

Candidate of philological sciences, associate
professor, sub-department of psychology
and pedagogy of professional education,
Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 81'33

Барабаш, О. В.

«Коррупциогенный фактор» как юридический термин: структура, содержание, дефиниция / О. В. Барабаш // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 156–164.

УДК 371.133

A. V. Kourova, O. P. Mikhanova

INTERNATIONAL EDUCATIONAL EXCHANGE PROGRAMS: A BRIEF HISTORICAL OVERVIEW

Abstract.

Background. International exchange and training programs play a significant role in the development of international cooperation between educators from different nations. How it started? Why? The article deals with the brief overview of historical development of international exchange programs in the USA in the 20th century. More and more teachers and school administrators participate in exchange programs and implement new curricular and instructional practices in their institutions.

Results. A review of literature and documents helped to analyze the background of educational, curricular, and cultural aspects of international exchange programs in education.

Conclusions. The brief overview of historical development of international exchange programs revealed the role that those programs played and the place that they took in achieving goals of American foreign and domestic policies in different periods of the 20th century.

Key words: international exchange programs, historical development.

A. V. Kourova, O. P. Mikhanova

INTERNATIONAL EDUCATIONAL EXCHANGE PROGRAMS: A BRIEF HISTORICAL OVERVIEW

Аннотация.

Актуальность и цели. Современная геополитическая ситуация во многом зависит от кросс-культурных образовательных проектов, где огромную роль играют образовательные программы обмена преподавателями, студентами, учениками школ. Как же это все начиналось? Цель работы – показать условия возникновения программ обмена в Соединенных Штатах Америки и как они стали неотъемлемой частью международного сотрудничества, в частности, с Россией.

Результаты. Анализ большого количества первоисточников – документов, книг, статей – позволил проследить этапы становления процесса международных образовательных программ обмена между США и Россией.

Выводы. Проведенный анализ литературы и изучение вопроса показали, как менялись цели и место международных программ обмена в политическом и культурном контексте в течение XX в. в Соединенных Штатах Америки.

Ключевые слова: образовательные программы обмена, историческая справка.

“Simple exchanges can break down walls between us, for when people come together and speak to one another and share a common experience, then their common humanity is revealed. We are reminded that we’re joined together by our

pursuit of a life that's productive and purposeful, and when that happens mistrust begins to fade and our smaller differences no longer overshadow the things that we share. And that's where progress begins" – remarked President Barack Obama at Student Roundtable at Tophane Cultural Center in Istanbul, Turkey [1]. His words emphasizes the idea that international exchange enhances the effectiveness of the United States in dealing with other nations by building the global competencies of U.S. citizens and others skills increasingly important in the world of the 21st century.

Moreover academic and cultural exchanges is a bridge that leads to a greater human understanding and world peace. Exchange programs create opportunities: opportunities for participants to learn, to prosper, and to work with others to solve shared problems and ensure a secure future. Exchanges create future leaders who instinctively appreciate the value of international collaboration, understanding, and empathy.

How It Started: Missionaries and First Programs

The idea of promoting American interests, values, and ways of life to foreign elite and later to broader circles of general public through exchanges and educational exchanges in particular, has always enjoyed a variety of interpretations. Until 1948 when the Information and Education Act (the Smith Mundt Act) passed the Senate, the terms "educational exchange" and "cultural relations" had been used interchangeably. The first examples of such cultural education were missionaries in the 19th century who believed that by spreading evangelical Protestantism they were bringing progress to Asia, Africa, and Latin America. Those first missions can be considered prototypes of present day educational exchanges because not only did they built schools, offered vocational training, or preached but they also sent representatives of indigenous youth to the United States in the hope that the latter would become providers of American Christian values and democratic ideas upon return to their homelands [2, 3]. According to the U.S. Bureau of Education, 2,673 students from 74 countries were enrolled in American universities in 1904 [3, p. 18].

Christian organizations kept concentrating their efforts in the area of international education on bringing young people to study in the United States. This tendency became especially apparent in the years of World War I and in the first ante-bellum years. Despite the toughening immigration policy, lack of understanding from the part of university authorities, and prejudices of local population, foreign students were eager to come to the United States that at that time were a save heaven compared to devastated Europe. The outcome of the world war, human sufferings, and growing mistrust and hostility among nations on the one hand, and political changes in Europe, appearance of a number of new nations that strived to build a renovated educational system on the other, also gave rise to several new trends in international educational programs. First, more and more educational agencies – with the support of philanthropic foundations – developed educational exchanges aimed at promoting cultural understanding, intellectual cooperation and peaceful coexistence. In 1919 the Institute of International Education was founded. Initially funded by the Carnegie Foundation and later by the Laura Spelman Rockefeller Memorial, the IIE provided professional services to international educational activities [4]. As it was stated in the First Annual Report of the Director, the goal of

the IIE was “to develop international good will by means of educational agencies” and “to act as a clearinghouse of information and advice” on educational exchange [3, p. 56].

Second, the United States that mostly “imported” educational ideas and practices from Europe in the 19th century, in the early 1920s became the citadel of the new educational thought. Works of Dewey, Thorndike, Kilpatrick, Rugg, and others progressive educators were very popular outside the United States. New nations that appeared in the result of World War I and revolution in Russia were looking for new ideas and approaches in education. For example, in the Soviet Union, where “experimentation has been particularly characteristic of methods in the field of education” [5, p. 242], “Dalton plan”, “method of complexes”, or “project method” were widely implemented to substitute an obsolete system of rote memorization [6].

And finally, demographic and financial situation in European universities, congested with students returning from the war, was favorable for inviting instructors from overseas. “Devastated by the war, European universities could not spare teachers or professors for exchange, but they were anxious to have Americans as visiting professors” [3, p. 57].

As a result, the number of college level educational exchange programs grew rapidly in those years. The IIE Seventh Annual Report of the Director of 1926 stated that there were 148 student exchange fellowships to and from the United States. According to the same publication of 1938, the number of fellowships more than doubled up to 375 [3]. The overall number of educational exchanges only administered by IIE in 1922–1938 was 3036 with exchanges with Germany (1208) and France (815) at the top of the list [3, p. 77].

The 1930s: Federal Government Stepped In

The 1930s marked an important step in the development of international educational exchanges. The federal government little by little started to participate in international cultural exchanges (this term was used for most international programs, including educational exchanges). This belated step – all major powers: France, Germany, the U.K, the Soviet Union, had already been actively involved in exchanges – was caused by several reasons. Thompson and Laves (1963) contended that three major factors influenced the advance of international exchanges in the world: (a) advance of science, democracy, and education which accompanied the Industrial Revolution; (b) the growing importance of the support of “common people” to enhance the extension of political democracy; and (c) a pressing popular demand of more open international policy. The additional factor that made the United States government act more aggressively was the reassessment of the role of the United States. A cultural colony had already become a cultural metropolis and had to act accordingly.

The first practical application of the mutual efforts of private funds and the federal government was Latin America. Although this region had been considered strategically important for the American policy and security, it was also much neglected by the American diplomacy in the interwar period. President Franklin Roosevelt initiated a new policy toward Latin America, the “Good Neighbor Policy”. The cultural programs and educational exchanges developed under the auspices of this policy became the prelude to “the government’s worldwide commitment to

educational and cultural exchanges after World War II” [3, p. 145]. To coordinate the efforts of government officials and agencies, the Interdepartmental Committee on Cooperation with the American Republics was formed. Among the three major areas that the Committee was responsible for, there was the exchange of specialized educational methods and the exchange of persons for education and training [2]. American embassies in Latin American countries became the first to assume the new role: to facilitate cultural and educational programs for which purpose cultural attaches were appointed in 1940. Thus, educational and cultural dimension became a forth dimension of the United States foreign policy, tightly connected with other three traditional dimensions – political, economic, and military [3].

The involvement of the government revived discussions about the role and place of exchange programs. There were two divergent views on the place of the governmental programs of cultural and educational relations in the foreign policy of the United States. One camp argued that all programs should be valid in their own right independent of political or economic interests of the government. This tendency was based on the approach used previously by private and religious funds. As it was stated in the resolution of the General Advisory Committee in 1944, “No program of international cultural relations should be an instrument by means of which one people attempts to impose its ideas or conceptions upon another, or to achieve cultural ascendancy, or to accomplish non-cultural objectives” [2, p. 44]. The other side argued that since cultural relations are a part of the nation’s foreign policy there was no conceivable way to develop and promote cultural programs that would not be related to general foreign policy. However, the both sides agreed that cultural programs must be mutually acceptable and reciprocally carried out.

Educational Exchange Policy After World War II

The outbreak of World War II put an end to the discussion; the government had to concentrate on informing people in allied, neutral, and enemy countries about the state of affairs on battlefields. However, even in the time of war the American government expanded its exchange programs in East Asia, Middle East and Africa. Moreover, the government provided financial support to American-funded schools in these areas [3].

The three major events that influenced the policy of the United States in the area of educational exchanges after World War II were the Fulbright Act, the passage of the United States Information and Educational Exchange Act (Smith-Mundt Act), and the Cold War. During World War II the United States loaned ammunition and goods to their allies for millions and millions of dollars. In September 1945 Senator Fulbright introduced the bill that would authorize to utilize the money from sales of surplus war property for the promotion of educational exchanges. President Henry S. Truman signed it into law on August 1, 1946. The bill did not encounter any opposition either in committee or on the floor; neither did it excite much attention among fellow senators. According to Douglas Carter, quoted by Thomson and Laves [2, p. 202], Senator Fulbright stated that “the bill was brought up in the Senate at five o’clock in the afternoon when only a handful of Senators were on the floor.” Despite the initial lack of attention, the idea fell on the fertile soil. The program elegantly solved the problem of numerous allies’ inability

to pay the United States back in American dollars on the one hand, and on the other, appropriated funds for a noble effort to educate more Americans about the world and the world about Americans. The program, later known as Fulbright-Hayes Act, and called by President Kennedy “the classic modern example of beating swords into plowshares”, proved effective [2, 7–9]. According to the website of the Fulbright Program [10], it is now the largest U.S. exchange program, offering numerous opportunities for students, teachers, and professors. It operates in 140 countries and about 250,000 people call themselves Fulbright Alumni.

In one of his speeches William Fulbright said: “We must try, through international education, to realize something new in the world – by persuasion rather than force, cooperatively, rather than competitively, not with the intention of gaining dominance for a nation or an ideology, but for the purpose of helping every society develop its own concept of public decency and individual fulfillment” [8].

The initially declared intent of the program “to develop intensive cultural and educational relations with the rest of the world” [7] was far from universally accepted. For many, educational exchanges had to become a new powerful tool to promote American interests and to influence national elites in the way that would benefit American policy. Even Senator Fulbright himself argued that “exchange expenditures should be made under regulations to conform to American foreign policy” [3, p. 155]. In a very interesting and honest chapter that opens one of the collections of “Fulbright alumni”, Richard Arndt, a “Fulbrighter” himself, does not reject the term “cultural imperialism” that stuck to the Fulbright program in some countries [8, p. 21]. The ambivalence of the situation resulted in heating debates about the role of educational exchanges and appropriateness of the funds spent on such programs. When Assistant Secretary of State William Benton requested money to expand informational activities beyond Latin America, the request was slashed by the House of Representatives. In this situation Congressman (later Senator) Karl E. Mundt and Senator H. Alexander Smith cosponsored the bill that would broaden the area of educational exchanges and also would allocate funds for informational programs. Unlike the Fulbright Act, the Smith-Mundt Act that “formalized government’s interest in educational and cultural exchange” [11, p. 26], encountered a very strong opposition in Congress [2, 3, 7, 12]. Opponents of the new act stressed the need for economy (the national debt was at a peak figure) and distrust of the personnel engaged in educational, cultural, and informational activities [2]. It was charged that the exchange of students and teachers would let down immigration bars and open American schools to “Communists and agitators” [3, 7]. Only after extensive trips to 27 countries and a five-day debate the bill successfully passed.

Passage of the Smith-Mundt Act revived the pre-war U.S. efforts and established a foundation to promote cultural and educational exchanges abroad. It was in the text of the Act that the term “educational exchange” was first mentioned and used separately from cultural exchange. George V. Allen, Assistant Secretary of State in 1948, called the Smith-Mundt Act “revolutionary,” adding that “the real significance of the change which was made in the conduct of our foreign policy is not yet appreciated or even understood by many people” [12, p. 11].

Philip Coombs (1964) called it “ironical” that though the objective stated in the Smith-Mundt Act was “to increase mutual understanding between the people of the United States and the people of other countries,” it owed its passage to the new

Cold War situation. The situation required more actions aimed at conveying American point of view on various events. When faced with the dilemma where to direct more money, to educational exchange programs or to information service, the government did not hesitate to leave the former behind [7]. In the wake of President Truman's "Campaign of Truth" to combat Soviet propaganda, the earlier information policy of giving people a full and fair view of the United States, became more aggressive and hard-hitting. With the Cold War dominance on international scene, educational exchanges were reduced and massively overshadowed by information programs [2]. Although demands for the exchange program were expanding steadily in the 1950s and early 1960s due to the proliferation of new nations in Africa and Asia, the financial resources did not expand and emphasis shifted to grants and exchanges which could have a quick impact [7]. Educational exchanges suffered not only from curtailed funding but also from bureaucratic changes in the State Department. As a result, dollar appropriations for the exchange program declined from \$ 16 million in 1951 to less than \$ 10 million by 1953 and did not recover until 1959. The total of American and foreign grantees fell from more than 7,200 in 1951 to fewer than 4,900 in 1954. Although the number of countries participating in exchange programs rose from 62 (1951) to 97 (1959), they faced a progressively thinner spreading of the limited resources [7, p. 36].

The reality of the Cold War posed the question of the objectives of exchange educational programs with a new force. During the debates on the Smith-Mundt Act, Senator Smith insisted that to be truly effective the educational exchange program "must be objective, non-political, and above all, have no possible propaganda activities" [7, p. 31]. The situation of the early 1950s was foreseen by many legislators in 1948. In passing the Smith-Mundt Act, Congress distinguished clearly between information activities, sometimes termed "psychological approach" or "propaganda," and educational activities. However, the government attempted to use every educational exchange, particularly funded by taxpayers' money, as a means of its international policy. The National Security Council included educational exchange among the "United States programs for national defense" to be integrated with the military and economic programs [2, p. 81, 82]. One of the State Department officials noted in his speech that "the U.S. government wished to create friendships 'not through mass exchanges of people but by the right kind of exchange'" [3, p. 159]. The 1946 Sargeant Report, commissioned and distributed by the State Department, suggested that student exchanges should be used to implement objectives of the U.S. foreign policy [3, 4].

The possible role of educational exchange programs as providers of the state foreign policy often confused and disappointed private institutions and educators. They continued to see the objectives of educational exchanges differently and were more interested in long-term educational goals. Many complained of the lack of agreement and cohesion in declared objectives of educational exchange programs [2, p. 82; 3, p. 157; 12]. During the debate over the Smith-Mundt Act, representatives of the American Council on Education condemned the mixing of information programs (overt propaganda) and educational exchange. They were concerned that "if educational and cultural activities were not separated from political propaganda, citizens of other nations might see them as new forms of American cultural imperialism" [3, p. 158].

Was the attempt to separate educational exchange from political propaganda effective? Probably, not. All researchers note that despite the criticism from many educators the political objectives superseded educational purposes in many cases [2, 3, 7]. Although officially, as mandated by the Smith-Mundt Act, educational exchanges and informational programs were run by two separate divisions established in the Office of Educational Exchange of the State Department, these two divisions “worked as two arms of a cultural war of political propaganda” [3, p. 159]. As a result, the distinctions between information or propaganda programs and educational exchanges laid down in the Smith-Mundt Act, were often ignored. Also, forgotten was the requirement of reciprocity and more and more emphasis was made on a unilateral approach [2].

The lack of consistency in the policy of educational exchange and disagreement on its objective confused many officials [2, p. 82; 3, p. 157; 7, p. 32–34], let alone private organizations whose role and position were fundamentally changed by the government expanding influence [3, p. 159]. However, private funds and philanthropic organizations continued to work in the field of educational exchange, directing their efforts to educational and enlightening rather than political domain [3, p. 181].

The Cold War

One of the most significant factors that influenced the policy in the area of educational exchanges in the Cold War era obviously was the Soviet Union. The changing situation in the United States and Stalin’s death made it possible to start negotiations at the summit of 1955. More than two years had passed before the long-titled “Agreement between the United States of America and the Union of Soviet Socialist Republics on Exchanges in the Cultural, Technical and Educational Fields,” commonly known as the Lacy-Zarubin agreement, was signed in January 1958. Why an agreement? Many activities included in the agreement were, for the most part, the responsibilities of the private sector [13, p. 3]. Why would the federal government agree to regulate activities where its role was peripheral? It was an unprecedented agreement. The answer is that it was the Soviet Union that insisted on officially signed agreement. Officially signed documents were a part of political culture of the country where there should be someone (a signer, in this case) who assumes the full responsibility for the consequences. The signed official agreement was beneficial for the American side too: it ensured that the exchanges would be conducted on a reciprocal basis and that the Soviet Union would stay open for American participants [13, p. 4; 14, p. 17].

The Lacy-Zarubin agreement was one of the vivid examples of the use of educational and cultural exchanges for the purpose of getting political benefits. Parenthetically, it should be noted that both sides, American and Soviet, expected these benefits. The objectives that the United States wanted to achieve by signing this agreement, were set forth in a National Security Council statement #5607 of June 29, 1956 with a self-explanatory title “East-West Exchanges”.

The 1960s and 1970s: “Never Has the Carpet Been So Red”

With the arrival of young and resourceful John F. Kennedy to the White House the policy of international educational exchanges received a new impulse. Still the president elect, Kennedy organized a Task Force on Education with Pur-

due University president Fredrick Hovde at the head and a Task Force on International Educational Exchanges [15, p. 10–11]. The President's enthusiasm and commitment to improve and reinforce international educational exchanges resulted in an increasing support of the latter from both executive and legislative branches [7, p. 230–231, 503]. As James Davis who was appointed the chairman of the task force, recalled that time, "Never has the carpet been so red" [3, p. 231].

In addition, Kennedy was ready to listen and to hear advice from practitioners in the field of international education. For example, Kenneth Holland, the president of the Institute of International Education (IIE) pointed out in his report to President Kennedy in 1960 that education was a crucial means to develop human resources and was viewed as a keystone of economic growth and political development in all nations [3, p. 232]. The Fourth IIE Conference whose theme was "Educational Exchange for the Mutual Development of Nations" recommended that emphasis should be placed on building and strengthening educational institutions in the recipient nations and on the training of teachers. These factors required two-way exchanges [3, p. 232].

The major landmark during the Kennedy administration was the enactment of the Mutual Educational and Cultural Act, introduced by Senator Fulbright and cosponsored by Representative Hays. The significance of the Fulbright-Hays Act lay in the emphasis on "mutual understanding between the people of the United States and the people of other countries" unlike "a better understanding of the United States in other countries" as it was stated in the Smith-Mundt Act [3, p. 233]. The new legislature was intended to facilitate the use of any reasonable means available "to promote international cooperation for educational and cultural advancement; and thus to assist in the development of friendly, sympathetic, and peaceful relations between the United States and other countries of the world" [7, p. 51]. Although the Act gave wide latitude to provide for using private organizations to administer government-sponsored programs, the "propaganda vs. education" controversy still remained. This debatable issue reflected itself in Senator Fulbright's speech:

This argument... that the exchanges should have the primary purpose of advancing pure scholarship... and that any foreign policy benefits... should be regarded as secondary, or even incidental, I consider... basically irrelevant [7, p. 51–52].

Later in the same speech the explanation followed:

I utterly reject any suggestion that our educational and cultural exchange programs are weapons or instruments with which to do combat... There is no room, and there must not be any room for an interpretation of these programs as propaganda [7, p. 52].

The energetic international educational exchange policy of the Kennedy administration was continued with new efforts and innovations by President Lyndon Johnson. A former public school teacher himself, President Johnson envisaged education as an important means to a better human society [3, p. 238; 15, p. 114; 16, p. 47–48]. Reforms in education, including new approaches and innovations in educational exchange programs, were a part of Johnson's Great Society campaign. The International Education Act came as one of the major commitments to transform the world into a "Great Society" through education. The Act was based on a special message sent to the Congress on February 2, 1966 that unambiguously

declared a stronger emphasis on the exchange in education. "International education cannot be the work of one country," the message said, "It is the responsibility and promise of all nations. It calls for free exchange and full collaboration. We expect to receive as much as we give, to learn as well as to teach" [16, p. 188]. The President's message included four main points, among them: (a) to strengthen nation's capacity for international educational cooperation; (b) to stimulate exchanges with students and teachers of other countries; (c) to assist the progress of education in developing nations; and (d) to build new bridges of international understanding [3, p. 237; 16]. It, probably, was the first time in the American history when the secondary school teacher exchange and school-to-school exchange were mentioned and specifically highlighted in the official document of such high rank.

Congress passed the International Education Act on October 21, 1966, and President Johnson signed it into law eight days later when he was still on an official visit to Thailand and one day before the second session of the Congress adjourned. The delay, however, proved fatal for the Act [15, p. 114]. The new Congress rejected appropriations to fund the new law, although, ironically it was renewed for two more years.

The historical development of the concept of international educational exchange demonstrates that the initial idea of exchanges as a means of promoting education, Christian values, and democracy gradually turned into a more pragmatic and politically determined intent to utilize international programs for the benefits of American policy. That said, it has to be realized that although for some people the phrase American policy implies political, or cultural, or educational imperialism, it also incorporates notions, such as: mutual understanding, tolerance, and cooperation, to name a few.

The brief overview of historical development of international exchange programs revealed the role that those programs played and the place that they took in achieving goals of American foreign and domestic policies in different periods of the 20th century.

References

1. Remarks of President Barack Obama at Student Roundtable at Tophane Cultural Center, Istanbul. – Turkey, 2009. – April. – URL: http://turkey.usembassy.gov/statements_040709.html; <http://turkey.usembassy.gov/contact.html>
2. **Thomson, C. A.** Cultural relations and U.S. foreign policy / C. A. Thomson, W. H. C. Laves. – Bloomington : Indiana University Press, 1963.
3. **Bu, L.** Making the world like us: Education, cultural expansion, and the American century / L. Bu. – Westport, CT : Praeger, 2003.
4. **Halpern, S. M.** The Institute of International Education: A history : Doctoral dissertation / Halpern S. M. – New York : Columbia University Press, 1969.
5. **Harper, S. N.** Civic training in Soviet Russia / S. N. Harper. – Chicago : The University of Chicago Press, 1929.
6. **Nearing, S.** Education in Soviet Russia / S. Nearing. – New York : International Publishers, 1926.
7. **Coombs, P. H.** The fourth dimension of foreign policy: Educational and cultural affairs / P. H. Coombs. – New York : Harper & Row, Publishers, 1964.
8. **Dudden, A. P.** The Fulbright experience, 1946–1986: Encounters and transformations / A. P. Dudden, R. R. Dynes. – New Brunswick : Transaction Books, 1987.

9. **Arndt, R.** Questioning the Fulbright experience / R. Arndt // The Fulbright experience / ed. by A. P. Dudden, R. R. Dynes. – New Brunswick : Transaction Books, 1987. – P. 13–32.
10. Institute of international education. – URL: http://www.fulbrightonline.org/us/about_programhistory.html
11. **Frankel, C.** The neglected aspect of foreign affairs: American educational and cultural policy abroad / C. Frankel. – Washington : Brookings Institution, 1966.
12. **Hixson, W. L.** Parting the curtain: Propaganda, culture, and the Cold War, 1945–1961 / W. L. Hixson. – New York : St. Martin's Press, 1997.
13. **Richmond, Y.** U.S. – Soviet cultural exchanges, 1958–1986: Who wins? / Y. Richmond. – Boulder : Westview Press, 1987.
14. **Richmond, Y.** Cultural exchange and the Cold War: Raising the Iron Curtain / Y. Richmond. – University Park : Pennsylvania State University, 2003.
15. **Graham, H. D.** The uncertain triumph / H. D. Graham. – Chapel Hill : The University of North Carolina Press, 1984.
16. **Vestal, T. M.** International education: Its history and promise for today / T. M. Vestal. – Westport, CT : Praeger, 1994.

References

1. *Remarks of President Barack Obama at Student Roundtable at Tophane Cultural Center, Istanbul.* Turkey, 2009, April. Available at: http://turkey.usembassy.gov/statements_040709.html; <http://turkey.usembassy.gov/contact.html>
2. Thomson C. A., Laves W. H. C. *Cultural relations and U.S. foreign policy.* Bloomington: Indiana University Press, 1963.
3. Bu L. *Making the world like us: Education, cultural expansion, and the American century.* Westport, CT: Praeger, 2003.
4. Halpern S. M. *The Institute of International Education: A history: Doctoral dissertation.* New York: Columbia University Press, 1969.
5. Harper S. N. *Civic training in Soviet Russia.* Chicago: The University of Chicago Press, 1929.
6. Nearing S. *Education in Soviet Russia.* New York: International Publishers, 1926.
7. Coombs P. H. *The fourth dimension of foreign policy: Educational and cultural affairs.* New York: Harper & Row, Publishers, 1964.
8. Dudden A. P., Dynes R. R. *The Fulbright experience, 1946–1986: Encounters and transformations.* New Brunswick: Transaction Books, 1987.
9. Arndt R. *The Fulbright experience.* Ed. by A. P. Dudden, R. R. Dynes. New Brunswick: Transaction Books, 1987, pp. 13–32.
10. *Institute of international education.* Available at: http://www.fulbrightonline.org/us/about_programhistory.html
11. Frankel C. *The neglected aspect of foreign affairs: American educational and cultural policy abroad.* Washington: Brookings Institution, 1966.
12. Hixson W. L. *Parting the curtain: Propaganda, culture, and the Cold War, 1945–1961.* New York: St. Martin's Press, 1997.
13. Richmond Y. *U.S. – Soviet cultural exchanges, 1958–1986: Who wins?* Boulder: Westview Press, 1987.
14. Richmond Y. *Cultural exchange and the Cold War: Raising the Iron Curtain.* University Park: Pennsylvania State University, 2003.
15. Graham H. D. *The uncertain triumph.* Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1984.
16. Vestal T. M. *International education: Its history and promise for today.* Westport, CT: Praeger, 1994.

Курова Алла Валентиновна

кандидат педагогических наук,
профессор, кафедра современных языков
и литературы, Университет Центральной
Флориды
(США, 4000 Central Florida Blvd, Orlando)

E-mail: allakourova@yahoo.com

Kourova Alla Valentinovna

Candidate of pedagogical sciences,
professor, sub-department of modern
languages and literature, University
of Central Florida
(4000 Central Florida blvd, Orlando, USA)

Миханова Ольга Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра английского языка, директор
Центра повышения квалификации
и дополнительного образования,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: mikhanova@mail.ru

Mikhanova Ol'ga Pavlovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of English language, director of the Center
of advanced studies and additional
education, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 371.133

Kourova, A. V.

International educational exchange programs: a brief historical overview / A. V. Kourova, O. P. Mikhanova // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 165–175.

О НАШЕЙ ГЛАВНОЙ ИНТУИЦИИ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ

Аннотация.

Актуальность и цели. Предмет исследования в статье – психика человека в ее связи (единстве) с мирозданием и педагогическая поддержка воспитания у человека таких (вселенских) черт, как открытость, направленность к удержанию в себе полноты мироздания и субъектность.

Материалы и методы. Методологией осмысления указанной проблемы является учение о человеке как вселенской духовности, восходящее к мифологиям Востока, философии античности, Средних веков, Нового Времени, русской религиозной философии. Человек в контексте названных воззрений трактуется как духовность, каковой изначально имманентны все ее возможные (жизненные) актуализации (Платон, Аристотель, Августин и др.).

Результаты. В статье человек рассматривается как существо, себе (и социуму) не принадлежащее (в абсолютном смысле), как существо, активно причастное к происходящему в мироздании. Человеку как духовности онтологически присущи такие (вселенские) черты, как незамкнутость, неопредельность, причастность к происходящему во всем и вся. Общая незамкнутость, неопредельность и причастность человека к происходящему в мироздании поддерживают возникновение и развитие в его психике таких черт, как открытость (восприимчивость всего и вся, отзывчивость ко всему), направленность к удержанию полноты мироздания и субъектность (осознание себя). С поддержанием и развитием этих черт в психике человека связывается решение вопросов воспитания последнего (интеллектуального, нравственного, иного). В статье определяются направления педагогической поддержки названных черт психики человека: педагогика невмешательства и семантический подход. Фокусом педагогического внимания в рамках обоих подходов становится семантика сознания индивида. Педагогом актуализируются в сознании человека семантики, вводящие его в мир вселенского бытия (семантики связи всего и вся, ответственности за все и др.). Приводимые положения актуальны для педагогики современной средней школы.

Выводы. В качестве итогового в статье формулируется положение о целесообразности в условиях школьного обучения обращения к вселенским (надличностным) чертам психики человека.

Ключевые слова: человек, онтология, интуиция, вселенскость, семантика, педагогика, невмешательство, поддержка.

A. A. Gagaev, P. A. Gagaev

ON OUR MAIN INTUITION AND ITS PEDAGOGICAL FOUNDATION

Abstract.

Background. The research subject is human psyche in its connection (unity) with the universe and pedagogical support of fostering of such (universal) traits in people, as openness, orientation to retention of the whole plenitude of the universe inside yourself and individuality.

Materials and methods. Understanding of the stated problem lies in the teaching about a human as a universal spirituality, originating in the Eastern mythology, phi-

losophy of the Antiquity, the Middle Ages, the Modern Age, the Russian religious philosophy. In the context of the mentioned views, a human is considered as a spirituality, initially immanent in all its possible (life) actualizations (Platon, Aristotle, Augustinus etc.).

Results. The article considers a human as a being that does not belong (in the absolute sense) to him/herself (and to society), as a being that actively participates in what is going on in the universe. A human as a spirituality ontologically features such (universal) traits, as openness, limitlessness, participation in what is going on in all and sundry. General openness, limitlessness and participation of a human in what is going on in the universe encourage occurrence and development of such traits in human psyche, as open-mindedness to all and sundry and responsiveness to everything, orientation to retention of the whole plenitude of the universe inside yourself and individuality (awareness of oneself). Maintenance and development of such traits in human psyche are associated with solving problems of human fostering (intellectual, moral, other). The article determines directions of pedagogical support of the mentioned traits of human psyche: pedagogy of nonintervention and a semantic approach. In the framework of both approaches the pedagogical attention is focused on semantics of individual's consciousness. In human consciousness a teacher actualizes such semantics that lead an individual to the world of universal objective reality (semantics of bounds between all and sundry, responsibility for everything etc.). The described views are topical for pedagogy in modern secondary schools.

Conclusions. The summarized proposition of the article deals with expedience of addressing to universal (transpersonal) human psyche traits in school educational environment.

Key words: human, ontology, intuition, universe, semantics, pedagogics, nonintervention, support.

Главное отличие человека от иных форм жизни не его способность, по Аристотелю, к восприятию «таких понятий, как добро и зло» [1, с. 379], не его способность, по М. Шелеру, к «разделению существования и сущности» [2, с. 85], не его предрасположенность, по Н. Бердяеву, к «творческому процессу» [2, с. 48] и не иное (существенное). Все это, относящееся к гносеологии, аксиологии, деятельности и прочему в человеке, есть производное от звучащей в нас (онтологической) интуиции о том, что не принадлежим мы себе полностью, но открывается в нас нечто иное – большее, чем человек или другая форма жизни.

Этой интуиции человек обязан всему подлинно человеческому в себе и прежде всего способности совершенствоваться и в этом следовать общему ходу живой вселенной.

Человек интуитивно в первые века своего самостоятельного бытия (бытия как разумного существа; время возникновения того, кого называют гомо сапиенс) следует к принятию самого себя как некоего странного – *вселенского существа*. Проступающее в человеке сознание являет ему в эти века странное ощущение – ощущение его связи с чем-то иным, безмерно большим, чем он. Человек в доступных ему психических формах (формах родового, племенного сознания) задерживает свой взгляд на образах, фиксирующих его причастность к Бытию. Человек творит мир своего культурного бытия – бытия с тем, кто оберегает род, дает ему пищу, привечает умерших, поддерживает младенцев, участвует в упорядочивании мироздания и прочее, прочее, прочее. Бытие открывается в человеке, вторгается в его психику, делает ее

зависимой от себя и – главное – полнит ее интенциями ко многому и многому в себе (Бытии). Человек в эти времена учится быть человеком.

В последующие времена своего продвижения к себе человек укрепляется в ощущении своей причастности к мирозданию (так назовем то, что присутствует в человеке с самых первых дней его земного бытия). Человек живет не один в мироздании. Он живет с мирозданием как живым существом. Он его ощущает, он его слышит, он узнает его в обращениях к себе и пр. Он начинает говорить с ним и о нем. Говорить означает постигать, давать простор его проявлениям в себе, объяснять его, соучаствовать в его проявлениях, его преобразованиях и пр.

По-разному воспринимал человек на просторах Земли явление в себе живого мироздания. Воспринимал по-шумерски, по-древнеегипетски, по-древнеиндийски; воспринимал так, как воспринимали пророки древнего Израиля, как последователи доброго и человеческого Бога – Иисуса Христа, как арабы времени пророка Мухаммеда, как европейцы Нового Времени, как русские люди, почитающие Москву Третьим Римом, и пр. Главное – воспринимал как свою истинную онтологию.

Человек ощущал и принимал в своем историческом развитии свою *незамкнутость, неопредельность, свою причастность к происходящему во всем и вся*. Именно эти онтологические характеристики человека и подвинули его искать самого себя, подвинули его к тому, что и составило смысл его земного существования, что помогло ему «обрести» самого себя.

Человек как живое существо не замкнут на самом себе. Большинство других форм жизни развивается на основе следования потребностям, реализация которых не выводит их из круга сложившегося бытия. Их бытие раз и навсегда определено – отделено от иных форм бытия, мертво центрировано на самом себе и в этом слепо, глухо и однообразно. Человеческое бытие выразило в себе то, что лишь в том или ином виде представлено в бытии других существ на Земле. Человеческое бытие открыто в себе самом. Оно обращено к иным формам бытия. Человек странным образом предрасположен не следовать своему бытию, а создавать его. Создавать же свое бытие означает вступать в иные бытийные формы, вводить их в свое бытие и во всем этом «размыкать» свое бытие, открывать в нем миры и пространства вселенской жизни.

Человек как живое существо не определен. Указанная характеристика человека выражает ценностную основу его общей открытости. Открытость в пределе своем может быть замкнута на самом человеке. Открытость может служить реализации тех или иных жизненных интенций человека и в этом выполнять миссию выживания его как вида и не более (именно поэтому интеллект практически во всех философиях мира не рассматривается как главное отличие человека от других форм жизни). Открытость человека носит неопредельный характер. Человеку всегда мало выжить. Человеку всегда жаждалось жить полной, преодолевающей предел его мечтаний жизнью. Нечто открывающееся ему в его мироощущении заставляет его как не удовлетворяющегося малым, не удовлетворяющегося собою и стремящегося к горнему продолжать искать самого себя. Это ощущается и принимается человеком в его историческом странствии.

Причастность человека к происходящему во всем и вся – в мироздании. В ощущении и принятии этого вопрошания в себе человек прежде всего и

обретал самого себя как истинного. Открывая нечто в себе, в окружающем, творя, созидая, преобразовывая себя, социум, мир, узнавая себя как существо, не замыкающееся на себе, не видящее своего предела, человек отчетливо осознавал, что его деяния есть не более как указание на нечто происходящее в мироздании, нечто такое, с чем он странно и органично связан, такое, чему он обязан всеми своими интенциями. Мироздание? Самостоящее в себе или созданное извне? Становящееся или мертвенно ставшее? Становящееся и потому внутренне собирающееся, ищущее себя, востребующее внутреннего духовного усилия?.. Востребующее подвига, подвига личного, выражающего драму и счастье сосредоточившейся на самой себе реальности и в этом создавшей себя как индивидуально-неповторимую духовность?.. И все это и иное высокое и драматическое открывается в человеке. Открывается не по его эволюционным заслугам (антропологи до сих пор внятно не описывают эволюции рода *гомо сапиенса*), а по странной непонятной причине (по благодати, как выразилась бы верующая душа). Человек больше, чем человек. Он есть указание на нечто в мироздании, указание, каковое ему придется в веках разгадывать.

Почему именно это ощущение и возникающие на его основе многократные переживания вызвали (или поддержали?) в человеке и способность постигать мир (идеация), и способность созидать, и способность различать в себе добро и зло и иное человеческое? Полагаем, это ощущение и эти переживания не вызвали, а поддержали возникновение у человека интенций к познанию мира и себя, созидания некоего, обретению себя как различающих в себе добро и зло. Возникли все эти интенции в силу особой природы человеческой психики, каковая есть загадка и для современной науки. Человек одномоментно стал человеком (П. Т. де Шарден: «Возникновение мысли представляет порог, который должен быть перейден одним шагом» [3, с. 115]). И в этом овладел способностью творить, познавать и различать в себе добро и зло. А вот стать собою полным (в максимальной возможной для этого периода эволюции мироздания степени) – этим человеку пришлось овладевать. И помогло ему становиться самим собою именно ощущение своей связанности с мирозданием, своей неабсолютности, своего соработничества с чем-то более высоким, чем он сам. Ощущение и последующая за ним рефлексия присутствия в себе чего-то действительно полного, целостного, подлинного открытого и вступающего во все и вся и в этом живого восприимчивого и личного (эта семантика присутствует в психике человеческой духовности как идеал, как цель, как предел; эта семантика онтологична для человека) резко изменяют психическое бытие человека. Человек, предощущая целостность и полноту мироздания, ищет этой семантики (семантики познания) в окружающем и познает мир. Человек, предощущая становящуюся, изменяющуюся, тварную природу мироздания, замечает возможные преобразования в себе и окружающем, «погружается» в органичную для этих ощущений-переживаний семантику и созидает. Предощущая связь всего и вся, ощущая ее обретение как радость, как личную радость, обретая себя в этой живой семантике, человек учится различать в себе ее присутствие или недостаток, учится различать в себе, по выражению Ф. Достоевского, добро и зло. Различая в себе добро и зло, угадывая эти начала в сердце мироздания, ощущая личный (подвижнический) характер обретения первого (добра), человек движется (совер-

шенствуется) к себе как истинному и становится в этом полным – причастным к вселенским процессам – человеком.

Что в человеке – в его психике – выражает его незамкнутость, непрдельность, его причастность к происходящему в мироздании и во всем этом его вселенскость? С ответом на этот вопрос связываем выявление ориентиров педагогической поддержки развития указанной человеческой интуиции.

Полагаем, речь идет о присутствии в психике человека особой вселенской семантики. Семантика сознания человека характеризуется прежде всего *открытостью* (восприимчивостью всего и вся, отзывчивостью ко всему), *направленностью к удержанию полноты мироздания и субъектностью*.

Каждая из этих черт фундаментальна для человека и в полноте своей проявляется лишь в единстве с другими. Единство их и делает психику человека вселенской. В отсутствие одной из них две другие не гарантируют явление человека как существа вселенского. Так, субъектность сама по себе – без отвечающего на живые движения вселенной, без устремленности к удержанию полноты бытия – вовсе не обеспечивает искания людьми абсолютных ценностей. Можно выделять себя из ряда других существ и при этом следовать лишь своим не выводящим из собственного бытия ценностям. Отзывчивость (открытость) семантики нашей психики к реалиям окружающего мира опять-таки не абсолютно приводит нас к познанию себя и созидательной деятельности. Без сосредоточения на самих себе (субъектности) и этой черте трудно вывести человека из его ограниченного бытия. Ориентированность семантики нашей психики на удержание полноты бытия, с одной стороны, не возникает без представленности в ней – психике – феноменов, поддерживающих ее открытость по отношению к другим внешним реалиям, а с другой – не может ярко себя проявить без участия субъектной составляющей последней (психики).

Открытость семантики нашего сознания (ее восприимчивость к иному) проявляется, с одной стороны, в ее становящейся сущности, а с другой – ее общей многоосновной природе.

Семантика нашего сознания как некая подвижная совокупность слов-значений может быть мертвенно заданной (предопределенной инстинктом), пришедшей к своему пределу (хотя и подвижной), а может быть, как и сама вселенная, как ее живые проявления, становящейся и ищущей самое себя. У человека в идеале она именно таковая. Смыслы нашего сознания никогда онтологически не завершены: всякий смысл, всякое значение в человеческом сознании всю полноту обретает лишь в преодолении самого себя на основе открывающегося идеала (семантическое отрицание предшествующего в себе на основе обретения себя полного). Тексты выдающихся представителей человечества – творцов Ветхого и Нового Заветов, Махабхараты и Рамаяны, Корана, Калевалы, Одиссеи и пр.; Паскаля, Канта, Шекспира, Гете, Ф. Достоевского, К. Циолковского, В. Вернадского, П. Т. де Шардена и др. – свидетельствуют об этой особенности семантики нашего сознания. Семантическая незавершенность контекста откровения, эпоса, трактата, художественного произведения и прочего выражается в присутствии в нем стабильно повторяющегося семантического отрицания, в поверении формулируемого (постулируемого) смутно проступающими в предшествующем и открывающимися из будущего семантическими феноменами и, соответственно, общем живом строе высказывания (стягивании его смыслов к его – высказывания – общему завершению и преодолению последнего).

Благодаря этой семантической особенности нашего сознания оно и становится онтологически близким, тождественным всему живому, всеотзывчивым.

Всеотзывчивость (открытость) семантической природы нашего сознания связана и с его онтологической множественностью. Речь идет о том, что семантика нашего сознания, стремясь выразить онтологическую множественность мироздания, в идеале неоднородна. Она представлена собором разных с ценностно-гносеологической точки зрения смыслообразований (М. М. Бахтин). Каждое из этих образований субстанционально. У каждого из них своя отдельная жизнь в нашем сознании, своя аксио-гносеология, свое бытие. Возникающие в рамках этих образований те или иные семантические феномены (интенции, контексты и пр.) живут своей отдельной от всех других семантических образований жизнью.

Указанная особенность семантики нашего сознания предрасполагает его воспринимать многие и многие явления в окружающем и себе самом (а оно – сознание – удерживает в себе и феномены бессознательного, того, что его единит с внешним миром) как нечужие, онтологически близкие и в этом комплиментарные.

Направленность к удержанию полноты мироздания. В чем проявляется эта особенность семантики нашего сознания? Выскажем предположение об онтологической предрасположенности семантики нашего сознания (его строя) как некоей предсемантической матрицы (пустующей, заполняемой и пр.), как некоей схемы (легко вводящей в себя некое), как некоего смыслового вакуума (готового заполниться) и прочее к удержанию в себе таких смысловых феноменов, как все и вся; единое и цельное и в этом отвечающее за себя; идеальное и зримо-реальное; возникновение, становление, развитие, угасание на той или иной основе; развертывание различных онтологий; совмещение различных онтологий; возвращение к себе на иной основе; персонализация (субъективация) реальности; преодоление пространства и времени (удержание в начале финальных образований и др.), и во всем этом и ином искание полноты и цельности всего и вся.

Эти реалии вовсе не обязательны для человека – для его выживания как вида. Они не его. Они выражение его причастности к чему-то более высокому, чем он сам. Тому, что явлено и в нем самом как его продвижение к горнему, преодоление самого себя. Эти реальности как потенция представлены в строе его сознания. Представлены в его – строе – общей пластичности, общей онтологической множественности, многомерности, многослойности, ориентированности на персонализацию рефлекслируемых реалий, созвучии (соактуализации) различных семантических пластов в их общем строе, способности семантических единиц «проникать» в несвойственные им реалии или, напротив, вводить в себя ранее не вводимые смыслы и значения и пр., еще не формализованном современной наукой.

Субъектность и строй (семантика) нашего сознания. Строй нашего сознания ориентирован прежде всего на удержание в себе таких значений, как «я нечто свершаю...», «ты нечто свершаешь...», «он нечто свершает...», и производных от них. Грамматика любого традиционного для людей языка центрирована на выражении этой семантики. Мир в языковой – вербальной – форме являет себя через призму субъектного участия в его постижении гово-

рящего или слушающего. Семантика того или иного языка всей своей языковой мощью развертывает понимание субъектом самого себя, противопоставляет его мирозданию, наделяет мироздание субъектностью. Семантика языка вводит человека в иные для него гносеологические и ценностные реалии и в этом раздвигает границы его «я». Подчеркнем: изначально язык (его семантика) понимает «я» как нечто исключительное, соравное абсолютному, боговдохновенному. «Я» в языке есть в ценностном отношении высшее. «Я» в языке есть то, что сопоставимо со всем и вся. История человека в языке (языках) есть история взаимоотношения человеческого «я» с миром, Богом, фатумом, культурой, социумом и прочим, в чем человек пытается найти свое объяснение.

Сосредоточение на себе в языковой форме позволило человеку не только ощутить в себе черты вселенскости, но и придать им отчетливое проявление, осуществить их рефлексию и в этом стать вровень с самой Вселенной.

Итак, наша главная интуиция – ощущение и рефлексия нашей причастности к происходящему во Вселенной. Поддержана эта интуиция особой семантикой нашего сознания – семантикой открытости, направленности на удержание всей полноты мироздания и субъектности. Как в педагогическом действии поддержать становление и развитие указанной интуиции?

Два направления воздействия на человеческую духовность видятся нам главными в связи с обозначенной проблемой. Первое связано с общим невмешательством в становление и развитие духовности человека. Когда-то Л. Н. Толстой с его великой восприимчивостью ко всему истинно живому заметил, что нам – людям – не дано знать, чему учить наших детей. Начала добра и зла заложены в их сердцах («сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве» [4, с. 71]), и не следует вмешиваться в их – начал – естественное, по Толстому, бессознательное проявление в мыслях и чувствах детей. Надо, по Толстому, лишь замечать, как те или иные исторические факты воздействуют на становление и развитие доброго и злого в человеке, и учитывать это в воспитании.

Педагогика невмешательства зиждется на положении вселенскости человека, непринадлежности его ему самому, его странной причастности к некоему большему, чем он, его причастности к происходящему в мироздании. Реализация педагогики невмешательства, в нашем прочтении, связана с предоставлением юной духовности возможности самой решать, на какие социально-педагогические и вселенско-исторические действия откликаться или не откликаться в своем бытии. Индивид, слушая и слыша в самом себе голос вселенной, голос своего времени, сам нащупывает пути поддержания и развития в себе общей открытости ко всему, реализации своего стремления к бесконечному (непредельность человека), ощущения и рефлексирования в себе происходящего в жизни и мироздании. Индивид сам рано или поздно рефлексировывает свое сознание, осмысливает его семантику, дает простор спонтанно возникающим в нем интенциям и открывает его ему самому – делает его в семантическом отношении более открытым, направленным на удержание всей полноты вбирающего его в себя бытия, делает его всемерно субъектным.

Педагогика невмешательства – удел гениев. Как правило, лишь эти представители рода человеческого в полной мере испытывают на себе этот

драматический вид педагогического воздействия. Они не учатся в конкретном учебном заведении (или не заканчивают его), не учатся своевременно (как положено для всех), не воспитываются в каком-либо государственном или частном воспитательном заведении или учатся лишь формально, а фактически живут своей полной вне педагогического влияния жизнью. Не учатся, не воспитываются, слушают жизнь, подчас сурово-безжалостную к ним, слушают себя... и становятся Ломоносовыми, Циолковскими, Шаляпиными, Степанами Нефедовыми (С. Эрзя), Надеждами Рушевыми и прочими великими сынами человеческими.

Выскажем предположение, что общая педагогическая оставленность в детстве и юности не только не помешали этим людям стать собою, но и помогли им «наиболее полно реализовать свои потенциальные возможности» [5, с. 72].

Педагогика невмешательства как общая стратегия поддержания становления и развития человеческой духовности должна быть представлена в любой воспитательно-образовательной системе.

Второе направление педагогического воздействия на человека связано с поддержкой становления и развития у него таких черт, как открытость к происходящему в нем самом и вокруг него (социуме, истории, природе, мироздании), неопредельность его интенций и возможностей, причастность его к вселенским по масштабам процессам. Фокусом педагогического внимания в этом случае становится семантика психического бытия человека. Поддерживается обращение человека к самым разным гносеологиям, ценностным феноменам, погружение его в различные онтологии и психологии. Поддерживается ориентация человека на удержание в своем психическом бытии полноты и цельности происходящего в нем самом и окружающем его мире, в связи с чем стимулируется внимание человека к вселенским вопросам – началу и концу всего и вся, смыслу бытия всего и вся, единству и множественности бытия, месту и роли разума во вселенских процессах, началам добра и зла в человеке, пространству и времени бытия вселенной и пр. Поддерживается искание человеком личностного – субъектного – участия во всем происходящем в его присутствии – и в социальной сфере, и культурной, и научной, и художественной, и мирозданнической в целом.

Реализация второго направления поддержки развития человеческой духовности в силу его обращенности к указанным сторонам бытия последней связана со сосредоточением внимания ученика на культурных реалиях.

Культура как нечто внутренне единое и самостоящее в себе, культура как нечто целостное, культура как искание абсолютных ценностей, культура как нечто открытое и потенциально личностное, культура как нечто боговдохновенное (различающее в себе добро и зло), культура как «положительный деятель» в истории [6, с. 89], культуры (собор культур) как подлинная история едино-множественного человечества, мироздание как искание абсолютного (боговдохновенного) – эти ценностно-гносеологические реалии могут и должны стать предметом постижения воспитанника в рамках представляемого второго направления педагогической поддержки вселенской духовности. В них мироздание (включая человека) являет себя в своей открытости, неопредельности, полноте и целостности (в своем становлении и развитии яв-

ляет себя в своей пространственно-временной завершенности и пр.) и во всем этом являет себя семантически близким и потому педагогически приемлемым для становящейся человеческой духовности.

Сосредоточение внимания воспитанника на такой реалии, как культура, кардинально меняет ценностно-дидактическую основу педагогического процесса. В воспитательно-образовательном процессе на смену знанию (учебному предмету) как некоему отвлечению из бытия приходит мир (миры) бытия – отдельная духовная целостность (та или иная культура, тот или иной духовный континуум). В ней (целостности), а не в числе, законе, правиле, действии, факте и прочем отвлеченном и отдельном, ученик и может открыть себя как нечто большее, чем человек. Открыть и поразиться себе самому.

Полагаем, нечто подобное в истории людей было в образовательных учреждениях Древней Греции времени Платона и Аристотеля. Древний грек в юности вопрошал и отвечал прежде всего всему мирозданию, слушал и слышал в себе его голос и в этом учился быть собою истинным.

Культура как отдельная исторически являющаяся себя духовность (мир бытия) до сих пор не стала предметом внимания ученика в отечественной школе. Знание и факт господствуют в школьном обучении.

Естественно, поддержание в человеке указанных сторон его психического развития в рамках второго направления осуществляется на максимально педагогико-тактической основе.

Человек – нечто большее, чем он сам. И воспитывать его следует обращаясь к тому, что (или кто) его твердо ведет к нему истинному...

Список литературы

1. **Аристотель.** Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1984. – Т. 4.
2. Мир философии. – М. : Политическая литература, 1991. – Ч. 2.
3. **Шарден, П. Т.** Феномен человека / П. Т. Шарден. – М. : Устойчивый мир, 2001.
4. **Толстой, Л. Н.** Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948.
5. **Парменов, А. А.** О проблемах становления и развития личности в нестабильном обществе / А. А. Парменов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 4 (16). – С. 70–77.
6. **Данилевский, Н. Я.** Россия и Европа / Н. Я. Данилевский. – М. : Книга, 1991.

References

1. Aristotel'. *Sochineniya: v 4 t.* [Works: in 4 volumes]. Moscow: Mysl', 1984, vol. 4.
2. *Mir filosofii.* Moscow: Politicheskaya literatura, 1991, part 2.
3. Sharden P. T. *Fenomen cheloveka* [Human phenomenon]. Moscow: Ustoychivyy mir, 2001.
4. Tolstoy L. N. *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical works]. Moscow; Leningrad: APN RSFSR, 1948.
5. Parmenov A. A. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2010, no. 4 (16), pp. 70–77.
6. Danilevskiy N. Ya. *Rossiya i Evropa* [Russia and Europe]. Moscow: Kniga, 1991.

Гагаев Андрей Александрович

доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой гуманитарных
дисциплин, Мордовский
государственный университет
имени Н. П. Огарева
(Россия, г. Саранск,
ул. Большевикская, 68)

E-mail: gagaevp@mail.ru

Gagaev Andrey Aleksandrovich

Doctor of philosophy, professor, head
of sub-department of humanities, Ogarev
Mordovia State University
(68 Bolshevistskaya street, Saransk, Russia)

Гагаев Павел Александрович

доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: gagaevp@mail.ru

Gagaev Pavel Aleksandrovich

Doctor of pedagogical sciences, professor,
sub-department of pedagogy, Penza State
University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 37.03

Гагаев, А. А.

О нашей главной интуиции и ее педагогической поддержке / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 176–185.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФРЕЙМОВЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация.

Актуальность и цели. В условиях межнациональных интеграционных процессов особую значимость приобретают умения обмениваться информацией на иностранном языке в профессионально-деловой сфере. Будущие специалисты неязыковых направлений подготовки должны продемонстрировать умения иноязычной устной речи на уровне, необходимом для решения коммуникативных задач в наиболее типичных для данной сферы ситуациях, а также умения применять иностранный язык в целях самообразования и профессионального саморазвития. Это диктует необходимость определения новых подходов и средств обучения, которые надежны и эффективны для аудиторной и самостоятельной деятельности студентов по овладению умениями профессионально направленного иноязычного общения. Одним из таких средств обучения выступают фреймовые опоры.

Материалы и методы. Для решения задачи разработки фреймовых опор в качестве дидактического средства использовался метод анализа научно-педагогической и нормативно-правовой литературы, посвященной трактовке понятий «фрейм», «когнитивное сознание», «речевая деятельность», «умения говорения», «требования к уровню владения иностранным языком». В качестве методов, позволивших выявить потребности обучающихся профессионально направленному иноязычному общению и проверить влияние использования фреймовых опор для удовлетворения данных потребностей, использовались метод анкетирования, а также метод моделирования коммуникативных ситуаций профессионально-деловой сферы.

Результаты. В статье показана взаимосвязь процессов, протекающих в когнитивном сознании обучающихся с механизмом осуществления иноязычного общения профессионально-деловой сферы. Понятие «фрейм» рассмотрено в качестве междисциплинарной категории, отражающей пересечение когнитивных наук и методики преподавания иностранного языка. Уточнены требования к уровню владения умениями иноязычного монологического и диалогического говорения профессионально-деловой сферы. Выявлены трудности, возникающие у студентов неязыковых специальностей в учебных речевых ситуациях профессионально направленного иноязычного общения. Приведены примеры использования в образовательной практике фреймовых опор в качестве дидактического средства, способствующего преодолению обозначенных трудностей.

Выводы. Анализ основных свойств и функций фреймовых опор применительно к проблеме обучения профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей позволил заключить, что они имеют высокую методическую ценность для обеспечения лексического и структурного компонентов данного вида общения и перспективны для дальнейшего изучения.

Ключевые слова: фреймовая опора, когнитивное сознание, ментальные репрезентации, речевая деятельность, критерии уровня владения умениями монологического и диалогического говорения профессионально-деловой сферы.

LINGVODIDACTICAL POTENTIAL OF FRAMING IN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Abstract.

Background. In the context of international integration a special importance is attached to the ability to communicate in a foreign language in the professional and business sphere. Future non-linguistic specialists must demonstrate abilities of the spoken language at the level necessary to solve communication problems in the most typical situations in this sphere, as well as the ability to use a foreign language in order to obtain self-education and professional self-development. This requires the definition of new approaches and learning tools that are reliable and effective for classroom and independent work of students to master the skills of professionally-oriented foreign language communication. One of these learning tools is a language frame.

Materials and methods. To solve the problem of language frame design as a didactic means, the method of analysis of scientific-pedagogical and legal literature describing the interpretation of the concepts of “frame”, “cognitive consciousness”, “language performance”, “speaking skills”, “requirements for proficiency in a foreign language” was used. The questionnaire method and the method of modeling of communicative situations in the professional and business sphere were applied as the methods that allowed to reveal learners' needs in professionally-oriented foreign language communication and test the effect of using language frames to meet those needs.

Results. The article shows the relationship of the processes occurring in the cognitive consciousness of students with the mechanism of foreign language communication in professional and business spheres. The concept of “frame” is considered as an interdisciplinary category, reflecting the intersection of cognitive sciences and methods of teaching a foreign language. The requirements for proficiency in foreign language skills in monologue and dialogue speaking in professional and business spheres are defined. The difficulties encountered by students of non-linguistic specialties in educational language situations in professionally-oriented foreign language communication are shown. Examples of language frames as a didactic tool that helps to overcome the difficulties in the educational practice are given.

Conclusions. The analysis of the basic features and functions of language frames, applied to the problem of teaching professionally-oriented foreign language communication to students of non-linguistic specialties, allowed to conclude that they have a high methodological value for lexical and structural components of this type of communication and are promising for further study.

Ключевые слова: framing, cognitive cognitive consciousness, mental representations, speech activity, criteria of the level of monologue and dialogue speaking in the professional-business sphere.

Процесс обучения профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыкового вуза представляет собой актуальную научную проблему, которая одновременно затрагивает несколько предметных областей и может интерпретироваться в контексте целого ряда методических, собственно лингвистических, а также лингводидактических, психолингвистических и иных теорий. Большинство из них являются взаимообусловленными и

взаимодополняемыми, что создает предпосылки для большего понимания данного комплексного феномена, обладающего сложной структурой.

В этой связи для оптимального решения обозначенной проблемы представляется логичным обращение к некоторым теоретическим положениям, развившимся в русле различных дисциплин. В свете рассмотрения профессионально направленного иноязычного общения сквозь призму теории речевой деятельности, ключевой категорией среди прочих следует определить деятельность по обмену информацией, включающую создание, передачу и восприятие иноязычных текстов. Дефиниция И. А. Зимней наиболее полно отражает текстовую функцию речевой деятельности: «Активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [1, с. 51]. Из определения становится ясно, что обучающийся профессионально направленному иноязычному общению студент как субъект речевой деятельности должен научиться совершать целый ряд последовательных мыслительных операций, а значит, развитие умений иноязычной речевой деятельности должно рассматриваться в первую очередь в рамках когнитивной парадигмы.

Таким образом, задача обучения общению, в основе которого лежит иноязычная речевая деятельность, может эффективно решаться лишь при учете когнитивных процессов, протекающих в когнитивном сознании обучающихся при восприятии, осмыслении, порождении речи. Когнитивное сознание понимается при этом в трактовке И. А. Стернина как «результат отражения и осмысления окружающей действительности (когниции), отражающий всю совокупность знаний человека о действительности, включая языковые и коммуникативные знания» [2, с. 29].

Следует отметить, что операции сопоставления, сравнения, анализа, синтеза, лежащие в основе мышления и обеспечивающие все этапы обработки информации, от ее приема до систематизации и превращения в предметные знания как основы иноязычной речевой деятельности, осуществляются в сознании говорящего на иностранном языке комплексно и оперативно. В особенной степени это свойственно сознанию участника общения на иностранном языке в рамках профессионально-деловой сферы, поскольку происходит синкретичная реализация операций, например, по сопоставлению лексики родного и иностранного языка, по привлечению знаний профессиональной направленности, по учету экстралингвистических факторов, при которых протекает процесс общения. Если данный конгломерат когнитивных операций задействуется в условиях реальной иноязычной коммуникации, развивающейся в профессионально-деловой сфере, то лишь их обязательная тренировка в процессе учебных коммуникативных ситуаций обеспечит положительную тенденцию в овладении ими, формировании их умственных, ментальных репрезентаций. При этом ментальные репрезентации понимаются нами как представления о том или ином явлении в мышлении (Е. С. Кубрякова) и выступают в качестве неотъемлемого элемента любой системы обучения.

По этой причине кроме лингвистических и экстралингвистических аспектов общения следует обращать должное внимание и на их ментальные

репрезентации, выбирая соответствующие технологии обучения. С этой точки зрения представляется востребованной вся совокупность средств, методов обучения, позволяющих максимально осмысленно для самих обучающихся соединить сферы когнитивного и языкового в процессе обучения иноязычной речевой деятельности. Такая совокупность средств и методов обучения обладает бинарной функцией, поскольку, с одной стороны, направлена на освоение механизма общения на иностранном языке в профессионально-деловой сфере самими обучающимися за счет максимального задействования интеллектуальных, познавательных, мыслительных процессов, с другой стороны, создает междисциплинарное исследовательское поле. Данное поле задается, главным образом, концептуальными положениями таких дисциплин, как методика преподавания иностранного языка и когнитивная лингвистика.

В качестве отправной точки, способствующей пересечению интересов этих двух наук в решении вопроса об успешности овладения умениями профессионально направленного иноязычного общения студентами неязыкового вуза, следует выделить представление о способах структурной организации информации в сознании коммуникантов. С позиции когнитивной лингвистики речь является вербализацией определенных блоков знаний, когнитивных структур, которые соотносятся со значением слов и способствуют их пониманию (Н. Н. Болдырев и др.). Подобные когнитивные образования характеризуются Ч. Филлмором как фрейм, представляющий собой когнитивную структуру, знание которой ассоциировано с концептом, представленным тем или иным словом [3, с. 33]. Сам концепт, или понятие, соотносится с другими понятиями, находящимися с ним в тесной связи. Сообразно с этим фрейм также имеет многокомпонентную структуру, включающую слоты с названиями и определенным содержанием, которые передают информацию о ситуации (более подробно структура фрейма описана в предыдущей статье автора).

Благодаря иерархической системе взаимосвязей слоты актуализируют данное знание в целом. Так, по определению М. Минского, фрейм представляется как «один из способов представления стереотипной ситуации», при котором связывается воедино разнообразная информация, образующая наполнение данного фрейма и «предупреждающая о том, что может произойти дальше, и предписывающая действия в случае, если эти ожидания не подтвердятся» [4, с. 289]. Фрейм выступает не только в качестве схемы интерпретаций, но и «матрицей возможных ходов» [5, с. 559], имеющейся в восприятии. Таким образом, фрейм, в сущности, отличается свойством формировать ментальную модель ситуации, объективирующую в определенный момент времени нужный пласт информации. Когда осуществляется непосредственная связь имеющейся ментальной модели с непредсказуемой реально развивающейся ситуацией, он выступает в качестве «своеобразной системы координат, в которой ситуация должна быть рассмотрена» [6, с. 55]. Данное свойство фрейма соотносится с возможностью вербализации той или иной учебно-методической ситуации общения в результате речевой деятельности обучающихся. Слова являются связующими элементами между мышлением и речью, следовательно, апеллируют к имеющимся у участников коммуникативной ситуации фреймам и способны инициировать генерирование текстовых сообщений. Благодаря своей объемной, разветвленной струк-

туре, включающей несколько слотов, каждый из которых имеет свое содержательное наполнение, легко осуществляется установление ассоциативных связей. Зная данную закономерность, говорящий получает возможность использовать ее в качестве опоры в процессе вербализации собственного ментального опыта в коммуникативной ситуации для продуцирования устноречевых текстовых сообщений. По сути, фреймовая опора представляет собой визуализированный, закрепленный изовербально фрейм, присутствующий в когнитивном сознании создателя текста.

Такой подход помимо прочего способствует преодолению проблемы, часто возникающей у обучающихся в качестве участников общения и заключающейся в эмоциональном волнении относительно того, что они не смогут высказаться по теме ситуации, поскольку их знания могут оказаться ограниченными. После знакомства с понятиями «фрейм», «фреймовая опора» и уяснения принципа их функционирования для продуцирования собственных текстовых сообщений обучающийся получает уверенность в том, что он всегда может высказаться по теме благодаря осуществлению познавательной деятельности, если научится вербализовать знания в соответствии с фреймовым принципом. Приходит понимание, что при условии наличия в сознании фреймов с набором инвариантных характеристик и параметров, отражающих имеющиеся понятия и соотносящиеся с объектами окружающего мира, они могут распознаваться в любой ситуации и обеспечить развитие умений устноречевой деятельности, которая лежит в основе профессионально направленного иноязычного общения.

При тщательном рассмотрении процесса создания текста по специальности с целью дифференциации этапов ориентирования, планирования, формулирования, которые характеризуются таким образом немецкими исследователями Н. Kalverkämper, K. D. Baumann [7], можно заключить, что в большей степени фреймовые опоры могут применяться на двух последних этапах. Так, этап планирования сопряжен с «внутренним выстраиванием содержания» будущего текста, выстраиванием в собственном сознании, поиском нужного «хранимого в памяти контекстного знания» [7, с. 364]. Использование принципа построения фреймовой опоры помогает обрабатывать всю имеющуюся информацию в соответствии с перечисленными протекающими в сознании операциями. На этапе формулирования фреймовые опоры способствуют «подбору и активации необходимых лексических единиц», «генерированию синтаксических структур и связанному с этим линейному расположению выбранных языковых единиц» [7, с. 365] с последующим задействованием данных структур в целях иноязычной устноречевой коммуникации.

Таким образом, сознательное использование фреймовых опор может способствовать активному развитию умений иноязычного монологического и диалогического говорения, обеспечивающих процесс устноречевой коммуникации. В то же время, исходя из вышеописанного, следует, что для порождения текстов с применением фреймовых опор нужно уделять особое внимание, во-первых, увеличению словарного запаса для расширения возможностей отражать имеющиеся в сознании понятия и их взаимосвязи, а во-вторых, развитию умения структурировать возникающие понятийные ассоциации в рамках фрейма и вербального оформления смысловых блоков в рамках монологических или диалогических высказываний.

Согласно опросу, проведенному в шести группах студентов неязыковых направлений подготовки Национального исследовательского Томского политехнического университета, изучающих дисциплину «Профессиональный немецкий язык», каждый второй и третий респондент, отметил пункты, связанные с правильным употреблением иноязычной лексики и логически верным структурированием устноречевых сообщений, в своей деятельности по обучению профессионально направленному общению на немецком языке как наиболее проблемные. Также обращение к параметрам и критериям Общеввропейской системы уровней владения языком, переработанной с учетом потребностей курса по иноязычной устноречевой коммуникации в профессионально-деловой сфере, указывает на необходимость актуализации лексического и структурного компонентов на всех уровнях оформления и представления мысли, а с позиции лингводидактики – для самостоятельного составления фреймовых опор. Это справедливо как на уровне конструирования фреймов разных типов в когнитивном сознании говорящего, так и на уровнях их визуализации и репрезентации в устной речи. Анализируя обобщенно названные параметры и критерии, следует указать те из них, которые послужат маркерами, выявляющими важность лексического и структурного компонентов для монологического и диалогического говорения, а следовательно, и обучения профессионально направленному иноязычному общению. С учетом разного уровня владения немецким языком перечисляемые в монологическом и диалогическом говорении критерии отличаются нарастающим уровнем сложности. Для монологической речи подобными критериями являются следующие: а) описание событий, изложение фактов, высказывание собственного мнения; б) самостоятельное высказывание в рамках профильной тематики с приведением примеров, аргументов; в) рассуждение по профильной тематике с собственной разносторонней оценкой, описание графиков, таблиц и других видов смешанных опор, содержащих средства вербальной и невербальной семиотики; г) умение спонтанно высказываться относительно результатов решения профессиональных задач, результатов проектной работы; д) самостоятельное выстраивание содержательного сообщения по профильной тематике, объединение составных частей в единое логически выстроенное целое, развертывание тезисов и формулирование выводов.

В диалогической речи следует назвать следующие критерии: а) участие в типичных ситуациях профессионально-делового общения, умение высказываться по обсуждаемому вопросу и обращаться за разъяснениями; б) запрос информации и обмен ею, умение побуждать собеседника к высказыванию своих предложений; в) участие в комбинированных диалогах без предварительной подготовки в рамках специализации, сопровождение высказывания по предмету общения объяснением своей точки зрения; г) инициирование реплик диалога в рамках профессионально значимой тематики, варьирование тактики говорения в зависимости от коммуникативной задачи; д) участие в полилоге, в том числе и в форме дискуссии, с соблюдением всех норм деловой беседы. Представленные критерии являются результатом сопоставления требований к уровню владения иностранным языком по оппозиции Общеввропейская шкала уровней владения иностранным языком – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения для неязыковых специальностей в части иноязычной подготовки [8].

При рассмотрении обозначенных критериев сквозь призму методики преподавания иностранного языка обращает на себя особое внимание важность умений оперировать иноязычной лексикой профессиональной направленности и структурировать имеющуюся информацию. Эти же факторы в качестве наиболее важных для себя в процессе изучения иностранного языка отмечали и опрошенные студенты. Оба эти компонента иноязычной устной речевой деятельности являются ключевыми при выстраивании работы с фреймовыми опорами.

Фреймовые опоры как вид дидактических опор в полной мере выполняют свою функцию поддержки, понимания текста. Благодаря таким характеристикам фрейма, как объемная, разветвленная структура, возможность выстраивания иерархии между слотами, семантически пересекающимися друг с другом, он подходит для описания отдельных понятий и процессов. В первом случае подразумевается статическая схема фрейма, которая может использоваться для формулирования логически и семантически завершенного текста в рамках монолога и визуально отображаться в виде схемы. Во втором случае реализуется уже динамическая схема, позволяющая задействовать несколько фреймов, выстроенных в определенном порядке для оформления диалога, и представляющая собой возможный сценарий диалога в целом. При этом можно говорить о дидактической опоре в виде фрейма-сценария. Данные особенности позволяют задействовать дидактические опоры фреймового типа для поддержки устной речевой коммуникации в определенных ситуациях. Рамки данной статьи позволяют остановиться на лингводидактических возможностях только опоры в виде фрейма-схемы, который в данном случае представляет собой изовербальное отображение ментального фрейма.

Выявленные признаки фрейма эксплицируются в разрабатываемых на основе фрейма методических опорах, применяемых для понимания и порождения обучающимися иноязычных высказываний. Методическая ценность фреймовых опор в узком смысле заключается в том, чтобы развивать у студентов неязыковых специальностей умения осмысленно подходить к процессу отбора лексических и фразеологических единиц для конкретных коммуникативных ситуаций, речевых умений семантического развертывания вербальных информационных единиц (ключевых слов, словосочетаний, плана-конспекта, тезисов) [9, с. 74]. При помощи фреймовых опор обучающийся получает действенный инструмент для самостоятельного перевода пассивного лексического запаса в активный в рамках конкретной темы, а также развивает умения структурирования устной речевой информации. Применению фреймовых опор для создания собственных тематических текстовых сообщений предшествуют предтекстовые упражнения. В частности, просмотр видеотрекфрагмента «Stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien» [10] («Стабильная электроэнергия из возобновляемых источников») с выполнением к нему заданий на актуализацию, тренировку лексики и проверку понимания содержания предваряют самостоятельное создание обучающимися фреймовых опор, а затем на их основе и текстов, посвященных теме «Альтернативные источники энергии в России и за рубежом». Перед просмотром предлагается выполнить упражнение на соотнесение немецких лексем и их русских эквивалентов: «Соотнесите немецкие слова и словосочетания *die Energiewende, die Kaverne, zur Verfügung stehen, umsetzen, unterirdisch, das Leitbild, die Solarstro-*

manlage, das Kraftwerk, die Fotovoltaikanlage, das Energiesystem с их значениями в русском языке: *подземный, применять (реализовывать), быть в распоряжении, энергетическая система, образец, новая энергетическая политика (переход на альтернативные источники энергии), емкость (в подземном хранении), подземное хранилище, установка для получения солнечной энергии, фотогальваническая энергетическая установка*». Еще в одном упражнении перед просмотром видеофрагмента студенты должны представить свои ассоциации с заголовком видеофрагмента, что запускает механизм ассоциативного мышления, осмысления предметного содержания и плана темы: «Что приходит Вам в голову на тему “*Stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien*”, предположите, о чем идет речь в тексте под таким названием».

В результате на первом этапе в сознании обучающихся актуализируется и активно закрепляется соответствующая лексика, намечается примерная структура текста по заданной тематике, которая соотносится с оригиналом в момент просмотра видеофрагмента. При этом следует подчеркнуть, что современные компьютерные устройства и программы дают возможность студентам многократно воспроизводить видеофрагмент и интенсифицировать свою работу по актуализации лексического запаса и пониманию структуры тематического видеофрагмента.

Следующим этапом, базирующимся на уже созданных логико-семантических, структурных предпосылках для деятельности по конструированию дидактической опоры фреймового типа в целях дальнейшего формулирования текста, является разработка фрейма «Возобновляемые источники энергии в Германии» самими обучающимися. На данном этапе происходит самостоятельное конструирование фреймовых опор путем перевода фрейма, оформившегося в когнитивном сознании обучающихся в изовербальный вид. Согласно подчерпнутой из видеофрагмента информации, а также уже имеющимся знаниям по теме, подобная фреймовая опора может включать несколько слотов, каждый из которых имеет свое специфическое содержание. Слот «Источники альтернативной энергии сегодня» включает информацию: а) о видах альтернативных источников энергии, их доле в удовлетворении энергопотребностей сегодня; б) о типах установок для получения альтернативной энергии (ветросиловые установки, биогазовые установки, солнечные электростанции). Слот «Источники альтернативной энергии через 40 лет» отражает информацию: а) о значительном росте ее доли в энергопроизводстве в будущем; б) о сферах применения энергии, полученной из альтернативных источников (электротранспорт, солнечные фотовольтаические панели как элемент фасада зданий и городской архитектуры). После того как в целом охарактеризована ситуация по теме в настоящем и обозначена перспектива ее развития, можно преступить к описанию слота «Способы производства альтернативной электроэнергии». Он включает в себя следующую ключевую информацию: а) солнечная энергия; б) накопление и хранение избыточной энергии; в) электролизные установки; г) газотурбинные электростанции. Слот, который именуется «Фрауенгоферовский институт ветроэнергетики и энергетической системотехники», интегрирует информацию о роли обозначенного института и стоящих перед ним задачах: а) анализ инновационных путей осуществления новой энергетической политики Германии; б) моделирование и расчет ситуаций, связанных с эксплуатацией альтернативных энер-

гоустановок; в) разведывание территорий для установки новых энергоустановок и прогнозирование их мощностей; г) проведение подробных тестов по выработке электроэнергии в реальных условиях (поддержание нужной частоты и постоянного напряжения, установление причин технических помех на предприятиях и в частных домовладениях, связанных со сбоями в подаче электроэнергии).

Важно отметить, что процесс составления фреймовых опор сопровождается интенсивной словарной работой, сопряженной с подбором подходящих лексических единиц, их сочетаемостью друг с другом и выстраиванием иерархических взаимосвязей между ними. Эти действия согласуются с тезисом о том, что «коммуникация любого типа требует вовлечение семиотического инструментария и речевых средств общения» [11, с. 85]. Данное обстоятельство диктует необходимость уделять достаточное внимание упражнениям, ориентированным на развитие умений применять лексические единицы, относящиеся к языку профессионально-деловой сферы, и обуславливает сопровождение процесса обучения профессионально направленному иноязычному общению упражнениями данного типа в большей или меньшей степени на всех его этапах.

Таким образом, имея подробный каркас будущего речевого сообщения, представленный в изовербальной форме, актуализированный словарный запас и понятие о способах структурирования конкретной информации, обучающийся получает возможность выстраивать собственное устноречевое текстовое сообщение. С точки зрения методики преподавания разработанный фрейм может применяться обучающимися в задании, предполагающем выступление с монологическим сообщением под одноименным заголовком при организации как парной формы работы на занятии, так и индивидуальной формы работы на базе одной из виртуальных обучающих сред. В последнем случае студенты могут записать аудиофайл со своим устноречевым монологическим сообщением, воспроизводимым на основе составленного фрейма в качестве опоры, а затем прослушать тексты друг друга и высказать свое мнение относительно успешности восприятия ими прослушанного сообщения, глубины освещения затронутого вопроса. Тем самым каждый студент получает обратную связь и имеет возможность обобщить поступившие комментарии и взглянуть на проделанную текстовую работу с учетом мнения слушателей. Такой этап обоюдного контроля и последующего самоанализа определенно носит конструктивный характер с позиции укрепления уверенности в собственных умениях текстопорождения.

Отдельные компоненты представленного фрейма в дальнейшем могут применяться в качестве опоры для формулирования текстовых сообщений при участии студентов в учебных коммуникативных ситуациях профессионально-деловой сферы, которые создают предпосылки для обучения общению как деятельности, студенты повышают свою эффективность при создании собственных вербальных текстов.

Таким образом, имея в своей основе междисциплинарный характер, фреймовая опора может выступать в качестве методического средства обучения профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей в силу ряда выявленных свойств. Фреймовая опора является понятным инструментом, облегчающим процесс формулирования и

выстраивания собственного иноязычного текста, что обеспечивает самостоятельное использование этого инструмента и после окончания обучения. Фреймовый принцип представления информации, используемый в опоре фреймового типа, обуславливает успешную реализацию лексического и структурного компонентов на ментальном и вербальном уровнях развертывания мысли. Данное обстоятельство позволяет обнаружить значительный лингводидактический потенциал, заключенный в различных видах фреймовых опор, который подлежит дальнейшему осмыслению и развитию в разнообразных коммуникативных ситуациях учебного общения.

Список литературы

1. **Зимняя, И. А.** Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
2. **Прохоров, Ю. Е.** Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М. : Флинта, 2006. – 326 с.
3. **Болдырев, Н. Н.** Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. – С. 25–36.
4. **Минский, М.** Остроумие и логика когнитивного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка. – С. 281–309.
5. **Гофман, И.** Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман. – М. : Институт социологии РАН ; Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 750 с.
6. **Одинцова, И. В.** «Фрейм» как понятие коммуникативно-когнитивного направления в преподавании русского языка как иностранного. Характеристика сильных и слабых фреймов / И. В. Одинцова // Вестник Центра международного образования МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2011. – № 13 (288). – С. 53–60.
7. **Kalverkämper, H.** Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien / H. Kalverkämper, K. D. Baumann. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1996. – 828 s.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (требования к результатам освоения образовательных программ подготовки бакалавра). – 2014. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2> (дата обращения: 05.12.2014).
9. **Галанова, О. А.** Иноязычный креолизованный текст в обучении языку науки : моногр. / О. А. Галанова, О. М. Овчинникова. – Томск : Изд-во Томского политех. ун-та, 2013. – 160 с.
10. Das virtuelle Kraftwerk – stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien. – URL: <http://www.fraunhofer.de/de/presse/presseinformationen/2013/Maerz/das-virtuelle-kraftwerk.html> (дата обращения: 05.12.2014).
11. **Копылова, В. В.** Типология дидактем как единиц иноязычного лингводидактического дискурса / В. В. Копылова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. – 2014. – № 1 (20). – С. 84–92.

References

1. Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti* [Linguopsychology of speech activity]. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut; Voronezh: MODEK, 2001, 432 p.
2. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie* [Russians: communicative behaviour]. Moscow: Flinta, 2006, 326 p.

3. Boldyrev H. H. *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki* [Methodological problems of cognitive linguistics]. Voronezh: Izd-vo Voronezh. gos. un-ta, 2001, pp. 25–36.
4. Minskiy M. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike* [New in foreign linguistics]. Moscow: Progress, 1988, iss. XXIII: Kognitivnye aspekty yazyka, pp. 281–309.
5. Gofman I. *Analiz freymov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta* [Frame analysis: essay on daily experience organization]. Moscow: Institut sotsiologii RAN; Institut Fonda «Obshchestvennoe mnenie», 2004, 750 p.
6. Odintsova I. V. *Vestnik Tsentra mezhdunarodnogo obrazovaniya MGU. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika* [Bulletin of the Center of international education MSU. Philology. Culturology. Pedagogy. Technique]. 2011, no. 13 (288), pp. 53–60.
7. Kalverkämper H., Baumann K. D. *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien* [Subjective text types. Components – Relations – Strategies]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1996. – 828 s.
8. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya (trebovaniya k rezul'tatam osvoeniya obrazovatel'nykh programm podgotovki bakalavra)* [Federal state educational standard of higher professional education (requirements to bachelor programs mastering results)]. 2014. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/8/6/2> (accessed December 5, 2014).
9. Galanova O. A., Ovchinnikova O. M. *Inoyazychnyy kreolizovannyi tekst v obuchenii yazyku nauki: monogr.* [Foreign language creolized texts in academic language training: monograph]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekh. un-ta, 2013, 160 p.
10. *Das virtuelle Kraftwerk – stabiler Strom aus Erneuerbaren Energien* [Virtual power plant – stable energy supply from renewable sources]. Available at: <http://www.fraunhofer.de/de/presse/presseinformationen/2013/Maerz/das-virtuelle-kraftwerk.html> (accessed December 5, 2014).
11. Kopylova V. V. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2. Yazykoznanie* [Bulletin of Volgograd State University. Series 2. Linguistics]. 2014, no. 1 (20), pp. 84–92.

Горюнова Елена Сергеевна

старший преподаватель, соискатель,
кафедра немецкого языка, Национальный
исследовательский Томский
политехнический университет
(Россия, г. Томск, проспект Ленина, 30)

E-mail: gorunova@tpu.ru

Goryunova Elena Sergeevna

Senior lecturer, applicant, sub-department
of German language, National Research
Tomsk Polytechnic University
(30 Lenina avenue, Tomsk, Russia)

УДК 811.112.2'271.12:378.147

Горюнова, Е. С.

Лингводидактический потенциал фреймовых опор при обучении профессионально направленному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей / Е. С. Горюнова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 186–196.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ (ИТОГИ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Аннотация.

Актуальность и цели. Профессиональная подготовка специалистов в высших учебных заведениях на основе компетентностного подхода – актуальная проблема в исследованиях ученых последних лет. Это связано с тем, что на современном этапе развития российского общества обнаруживается необходимость в качестве развития новой профессиональной подготовке педагога, учителя музыки – не узкого специалиста-предметника, а универсально образованного, способного к творчеству, самореализации, обладающего высокой культурой, профессиональной стратегией. Автором определен состав профессиональной компетентности педагога-музыканта, формируемой в процессе обучения в концертмейстерском классе; описаны возможности, предоставляемые педагогической поддержкой для организации профессиональной подготовки; определены критерии профессиональной компетентности педагога-музыканта. Цель работы – представить результаты экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки.

Материалы и методы. Материалы исследования составили основные положения педагогической антропологии, гуманистической психологии, личностно-ориентированного образования, концепции педагогической поддержки, теории и практики подготовки педагога-музыканта и формирования его профессиональной компетентности в высшем учебном заведении. Проверка результатов исследования осуществлялась на основе использования комплекса исследовательских методов: *теоретических*: теоретический анализ для разработки теоретических обобщений и установления закономерностей в решении обозначенных задач в ходе изучения специальной литературы, диссертационных исследований; структурно-логический анализ; анализ и обзор нормативно-правовых документов, программ и учебных пособий по вузовскому обучению; экспериментальное исследование; *эмпирических*: анкетирование, психолого-педагогическое тестирование, беседа, педагогическое наблюдение, интервьюирование, объяснительно-иллюстративный показ исполнения педагогом, наглядный, практический, герменевтический (художественная интерпретация произведения), проблемного изложения, творческие задания; экспертная оценка, ранжирование, педагогический эксперимент, обобщение опыта научной деятельности; *математических*: сбор и обработка полученных результатов (системный и качественный анализ).

Результаты. Результат исследования выражается в том, что в нем на теоретической основе осмыслено применение педагогической поддержки в вузовской практике подготовки педагога-музыканта в концертмейстерском классе (выделены доминанты деятельности преподавателя и студента по рефлексии своих актуальных интересов в учебной деятельности); разработан вариант интенсивного и качественного становления будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе.

Выводы. Процесс формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта включает в себя критерии и показатели, характеризующие мотивационную, когнитивную, операционно-деятельностную, оценочно-рефлексивную и художественно-творческую стороны деятельности обучающегося в концертмейстерском классе. В условиях педагогической поддержки особое значение придается оценочно-рефлексивному критерию (самооценке и рефлексии учебных и творческих достижений в концертмейстерском классе). Выявляемое данным критерием в учебной деятельности свидетельствует об общей прочности и надежности сформированной у обучающегося профессиональной компетентности (или об отсутствии таковой). Использование данных критериев дает возможность осуществить качественный анализ процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагог-музыкант, профессиональная компетентность педагога-музыканта, педагогическая поддержка.

S. V. Makarova

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE MUSIC TEACHERS DURING THE EDUCATIONAL
PROCESS IN A CONCERTMASTER CLASS
ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL SUPPORT
(FORMING EXPERIMENT RESULTS)**

Abstract.

Background. Professional training of specialists in higher educational institutions on the basis of the competence approach has been a topical problem in research works by scientists in recent years. It is associated with the fact that at the modern stage of development of the Russian society there is a need for qualitatively new professional training of teachers, music teachers – not focused specialists, but universal, educated ones, able to create, to fulfill themselves, possessing high culture and professional strategy. The author has determined the content of professional competence of a music teacher, formed during the education process in a concertmaster class; described opportunities, provided by pedagogical support of professional training organization; determined criteria of the professional competence of a music teacher. The aim of the article is to present the results of an experiment on future music teacher's professional competence formation during the education process in a concertmaster class on the basis of pedagogical support.

Materials and methods. The research materials included general propositions of pedagogical anthropology, humanistic psychology, person-oriented education, conceptions of pedagogical support, theories and practices of music teachers training and formation of their professional competence at higher educational institutions. The research results were verified by using a complex of research methods: *theoretical ones*: a theoretical analysis for development of theoretical generalizations and establishment of regularities in solution of the stated objectives while examining special literature, thesis researches; a structural-logical analysis; a review and analysis of normative legal documentation, programs and tutorials on university teaching; experimental research; *empirical ones*: a questionnaire poll, a psychological-pedagogical test, a discussion, pedagogical monitoring, an interview, an explanatory-illustrating demonstration of teaching, visual, practical, hermeneutic (artistic interpretation of a work of literature), problem exposition, creative tasks; expert assessment, ranging, a pedagogical experiment, scientific experience generalization;

mathematical ones: obtained results gathering and processing (a system and quality analysis).

Results. The research result consists in theoretical comprehension pedagogical support application in university practice of music teachers training in a concertmaster class (the author determined dominants of teacher's and student's activity by reflection of their actual interests in the educational activity); the researcher has developed a variant of intensive and qualitative formation of future music teachers during the educational process in a concertmaster class.

Conclusions. The process of music teacher's professional competence formation includes criteria and indices, characterizing motivational, cognitive, operational, valuation-reflexive and creative-artistic sides of student activity in a concertmaster class. In conditions of pedagogical support a special attention is paid to the valuation-reflexive criterion (self-appraisal and reflection of educational and artistic achievements in a concertmaster class). The information, revealed by the given criterion in the educational activity, indicates general firmness and reliability of the professional competence formed (or a lack of such). Usage of given criteria allows to perform a qualitative analysis of future music teacher's professional competence formation in a concertmaster class on the basis of pedagogical support.

Key words: competence, professional competence, music teacher, music teacher's professional competence, pedagogical support.

Профессиональная подготовка специалистов в организациях высшего образования на основе компетентного подхода – актуальная проблема в исследованиях ученых последних лет. Исследователи этого вопроса полагают, что понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм, а также является интегрированным показателем эффективности всего образовательного процесса по образованию и воспитанию.

В категории «профессиональная компетентность педагога-музыканта» синтезируются три понятия: а) компетентность; б) профессиональная компетентность; в) профессиональная компетентность педагога-музыканта. Изучение психолого-педагогической литературы по данному вопросу дает основание утверждать, что существует достаточно определений понятия «компетентность», часто взаимодополняющих друг друга. Это связано с тем обстоятельством, что современный этап развития отечественного образования, музыкального в частности, характеризуется целым рядом изменений в его структуре и содержании, в самом подходе к системе образования, связанном с проблемой формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта, повышения качества его профессиональной педагогической подготовки. В связи с этим перед преподавателями высшей школы встает круг вопросов, связанных с выявлением целей и задач подготовки специалиста качественно новой формации.

В широком смысле ученые определяют компетентность как сложное многоструктурное качество специалиста, интегрирующее в себе знания, умения, навыки, осмысленные и примененные в опыте практической деятельности. Под профессиональной компетентностью нами понимается интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогом профессиональные функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Профессиональная педагогическая компетентность – сложное

личностное качество, формирующееся в процессе накопления и осмысления педагогом теоретического и практического педагогического опыта. Мы определяем профессиональную компетентность педагога-музыканта как интегрированный показатель эффективности всего образовательного процесса по воспитанию педагога-музыканта, сложную динамическую систему, отражающую качество педагогической подготовки специалиста в вузе и предполагающую соответствие выпускника требованиям музыкально-педагогической профессиональной деятельности.

Учитывая ситуацию педагогической поддержки, направленной на личностно-ориентированное образование, понятие «профессиональная компетентность» приобретает следующий смысл – «способность педагога-музыканта в нужный момент активизировать все свои потенциальные возможности и, опираясь на накопленные знания, умения, принимать самостоятельные решения сообразно сложившейся ситуации и в соответствии с конечными целями деятельности» [1].

Являясь целостным системным образованием, профессиональная компетентность имеет свою структуру, компоненты которой одновременно являются критериями сформированной профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения его в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки. В нашем исследовании в качестве критериев успешности этого процесса мы рассматриваем:

- мотивационный – представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ценностных ориентаций, установок и свойств личности будущего педагога-музыканта, отражающих позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности;

- когнитивный – объединяет совокупность общих и специальных знаний, необходимых для осуществления педагогом-музыкантом будущей профессиональной деятельности;

- операционно-деятельностный – характеризует практический аспект профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки, а его содержание включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;

- оценочно-рефлексивный – выступает фактором оценивания педагогом-музыкантом своих возможностей, уровня своей подготовленности к профессиональной деятельности;

- художественно-творческий – отражающий постоянное проявление у студента творчества, артистизма, устойчивого интереса к художественной интерпретации, импровизации, сочинению, подбору аккомпанемента и т.п.

Эти компоненты были включены нами в структуру модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта исходя из сущности педагогической поддержки и специфики дисциплины «Концертмейстерский класс».

Эффективность разработанной нами комплексной системы профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, направленной на формирование их профессиональной компетентности, оценивалась в результате экспериментального исследования по критериям оценки, в соответствии с которыми исследуемое качество проявляется на различном уровне – высоком, среднем и низком.

Средний и высокий уровни развития основных компонентов профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта мы отнесли к достаточным для утверждения о том, что данный компонент сформирован. Наличие у студентов-музыкантов достаточного уровня развития всех составляющих профессиональной компетентности является доказательством ее сформированности.

Показатели определялись по результатам психолого-педагогического тестирования, анкетирования, дополненным наблюдениями педагогов и опросами студентов, по результатам творческих заданий в концертмейстерском классе. Данные критерии и показатели соотносятся с выделенными структурными компонентами профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта.

В качестве экспериментальной группы мы выбрали студентов 3-х курсов факультета педагогики, психологии и социальных наук Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. Контрольную группу составили студенты пятых курсов. Группы были примерно равны по количественному составу, социальному положению и уровню успеваемости. Всего в эксперименте участвовало 146 человек. Из них 75 чел. – экспериментальная группа (ЭГ), 71 чел. – контрольная (КГ).

Отличительной особенностью формирующего этапа экспериментального исследования явилось то, что занятия со студентами КГ проводились с использованием традиционных форм и методов обучения, тогда как занятия со студентами-музыкантами ЭГ были проведены на основе разработанной в диссертации модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки, на основе совокупности определенных педагогических условий.

В течение всего периода экспериментального исследования нами осуществлялся мониторинг хода эксперимента, который предусматривал осуществление диагностической и аналитической работы, цель которой – получение своевременной и полноценной информации о динамике изменений в формировании профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки.

Для нас значимой являлась точка зрения В. А. Кальней и С. Е. Шишова, которые акцентируют внимание на задачах мониторинга, среди которых главное место отводится сравнению реальных результатов педагогической деятельности с ее эталонным, нормированным состоянием. Таким эталонным состоянием для нас выступала созданная нами теоретическая модель, критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки. Основным инструментом мониторинга являлась педагогическая диагностика, методы которой были определены в программе опытно-экспериментального исследования [2]. Методом целенаправленных диагностических замеров накапливалась, а затем анализировалась информация в динамике формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки, при этом использовалось сравнение с исходными и промежуточными показателями.

Оценка результатов экспериментального исследования осуществлялась нами по уровню сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки. Нами были выделены три уровня сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки: высокий, средний и низкий (табл. 1).

Таблица 1
Динамика сформированности профессиональной компетентности
будущего педагога-музыканта по уровням

Уровни проявления творчества	Констатирующий этап эксперимента				Контрольный этап эксперимента			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	8	10,7	7	9,8	37	49,3	18	25,6
Средний	23	30,6	22	30,9	29	38,7	32	45,1
Низкий	44	58,7	42	59,3	9	12	21	29,3

Мы представляем результаты сравнительного анализа обобщенных данных, полученных нами в ходе констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования по формированию профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки (табл. 2).

Таблица 2
Сравнительная таблица уровней сформированности профессиональной компетентности в ЭГ и КГ (%)

Данные по группам на разных этапах эксперимента		Уровни сформированности у будущих педагогов-музыкантов профессиональной компетентности														
Этапы эксперимента	Группы	Мотивационный компонент			Когнитивный компонент			Операционно-деятельностный компонент			Оценочно-рефлексивный компонент			Художественно-творческий компонент		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Констатирующий этап эксперимента																
ЭГ		16,8	17,4	65,8	0	15,7	84,3	0	85,5	14,5	16,8	17,4	65,8	0	8,7	91,3
КГ		18,9	21,6	59,5	0	17,2	82,8	0	83,8	16,2	18,9	21,6	59,5	0	5,4	94,6
Контрольный этап эксперимента																
ЭГ		58,8	29,1	12,1	37,5	49,1	13,4	49,1	37,5	13,4	58,8	29,1	12,1	47,5	42,5	10
КГ		28,9	15,2	55,9	0	19,6	80,4	30,2	17,4	52,5	18,9	25,2	55,9	46,6	39,6	13,8

На итоговом (контрольном) этапе эксперимента нами была проведена контрольная диагностика уровней сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта КГ и ЭГ. Обобщенные результаты эксперимента представлены в сравнительной табл. 2, в которой наглядно отражены изменения, выявленные в процессе сравнения результатов констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы. Как видно из табл. 2, большинство студентов ЭГ достигли среднего и высокого уровней сформированности профессиональной компетентности по всем входящим в ее структуру компонентам, в то время как в КГ уровень сформированности исследуемого качества не претерпел значительных изменений.

Проведенный эксперимент оценивался путем сравнения результатов обучения ЭГ, в которой занятия проводились на основе спроектированной и технологически разработанной комплексной системы формирования и развития профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки, и КГ, в которой обучение проходило в соответствии с традиционной методикой.

Таким образом, количественный анализ сформированности профессиональной компетентности у студентов ЭГ и КГ на начало эксперимента показывает, что их показатели были близки. Однако в целом можно отметить незначительное различие между студентами КГ и ЭГ. Это подтверждает, что у большинства студентов-музыкантов к третьему курсу уже сформированы необходимые профессионально-важные компетенции и личностные качества. На конец эксперимента эта разница стала значимой. Все (100 %) студенты-музыканты ЭГ достигли высокого уровня развития профессиональной компетентности. Исходя из результатов, полученных в ходе экспериментальной проверки, можно отметить очевидный рост и устойчивый характер динамики сформированности всех компонентов профессиональной компетентности студентов ЭГ, чего нельзя сказать о результатах студентов КГ.

На пятом курсе был проведен профессиональный клиринг. Статистические данные обработки эмпирических результатов профессионального клиринга показали, что в начале пятого курса 72 % студентов ЭГ соответствуют специальности, а в КГ – только 47 %. По окончании эксперимента эти показатели значительно улучшились. Все студенты, участвующие в эксперименте, прошли профессиональный клиринг, а из КГ – 83 % студентов. Это экспериментально доказывает ранее выдвинутую гипотезу о том, что педагогика поддержки, используемая в обучении в концертмейстерском классе, способствует формированию профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов. Вместе с тем полученные в ходе исследования теоретико-методологические выводы и прикладные результаты задают направления дальнейшей научной разработке проблемы развития профессиональной компетентности педагога-музыканта в концертмейстерском классе, определяют перспективы их практического использования в системе постдипломного образования. Все приведенные выше факты характеризуют достаточно высокое качество процесса формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта и доказывают результативность использования педагогической поддержки в процессе обучения в концертмейстерском классе, педагогической подготовки выпускников вуза, использования методики поддерживаю-

щего обучения в процессе формирования профессиональной компетентности, методики ценностного подхода к учебной информации и правильности выбора содержания, технологий обучения, системы обеспечения качества педагогической подготовки специалиста.

Анализ полученных экспериментальных данных свидетельствует об устойчивости высоких результатов образовательного процесса, осуществляемого по спроектированной нами модели формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе. Результаты диагностических исследований служили основой для разработки методических рекомендаций преподавателям педагогических вузов по формированию профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки.

Цель экспериментального исследования заключалась в обеспечении достижения большинством студентов высокого и среднего уровня сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов показал позитивную динамику повышения уровня сформированности профессиональной компетентности студентов в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки по всем критериям как в экспериментальных, так и контрольных группах. Однако уменьшение доли студентов-музыкантов с низким уровнем профессиональной компетентности в КГ произошло преимущественно за счет увеличения их количества в подгруппе со средним уровнем. В ЭГ перераспределение произошло за счет значительного увеличения числа студентов-музыкантов с высоким уровнем профессиональной компетентности, что мы расцениваем как следствие проведенного эксперимента.

Проведенный в течение 2005–2015 гг. пролонгированный эксперимент подтвердил эффективность спроектированной модели по формированию профессиональной компетентности педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки.

Список литературы

1. **Макарова, С. В.** Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1 (17). – С. 153–161.
2. **Шишов, С. Е.** Мониторинг качества образовательного процесса в школе : моногр. / С. Е. Шишов [и др.]. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 205 с.

References

1. Makarova S. V. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2011, no. 1 (17), pp. 153–161.
2. Shishov S. E. et al. *Monitoring kachestva obrazovatel'nogo protsessa v shkole: monogr.* [School educational process quality monitoring: monograph]. Moscow: INFRA-M, 2013, 205 p.

Макарова Светлана Викторовна

старший преподаватель, кафедра музыки
и методики преподавания музыки,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: sv_kis@mail.ru

Makarova Svetlana Viktorovna

Senior lecturer, sub-department of music
and music teaching technique, Penza State
University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 371.1

Макарова, С. В.

Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки (итоги формирующего эксперимента) / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 197–205.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДЕПРИВИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация.

Актуальность и цели. Последствия, которые влечет за собой негативная роль депривирующих факторов в современном профессиональном образовании, очевидны. Научная актуальность темы обусловлена явной недостаточностью специальных психолого-педагогических исследований феномена образовательной депривации применительно к высшему образованию. Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и определение компонентов системы предупреждения депривирующих факторов в учреждении высшего профессионального образования.

Материалы и методы. Реализация исследовательских задач была достигнута с помощью использования философской и психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам феномена образовательной депривации, а также наблюдениями за образовательным процессом Государственного университета морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова, анализом деятельности его субъектов, образовательной среды и всей инфраструктуры вуза. Методологический потенциал включает метод наблюдения и гипотетико-дедуктивный метод, позволяющие определить значимость компонентов системы предупреждения депривирующих факторов в учреждении высшего профессионального образования, а также сравнительный метод, применение которого позволяет сопоставить объективные и субъективные депривирующие факторы в образовательном процессе.

Результаты. Рассмотрены основные аспекты проблемы предупреждения депривирующих факторов, влияющих на профессиональную подготовку. Определены подходы к проблеме изучения феномена депривации, к числу которых относятся личностно-ориентированный, субъектно-объектный, психологический, субъектно-деятельностный, компетентностный. Определены стратегические принципы, соблюдение которых обеспечивает эффективность функционирования данной системы. Определены и прокомментированы основные компоненты системы предупреждения и нейтрализации депривирующих факторов в учреждении высшего профессионального образования.

Выводы. Система предупреждения депривирующих факторов состоит из целого ряда компонентов, в число которых входят методологические подходы к решению проблемы образовательной депривации, стратегические принципы ее решения, учебно-воспитательная деятельность вуза, субъекты образовательного процесса, образовательная среда вуза и его инфраструктура. Вышеуказанная система будет работать эффективно только при постоянном мониторинге за учебной и внеучебной деятельностью студентов, их интересами и жизнью.

Ключевые слова: депривация, система предупреждения и нейтрализации депривирующих факторов, высшее профессиональное образование, методологические подходы, стимулирование интереса, мотивация, субъекты образовательного процесса, инфраструктура и службы обеспечения в вузе, учебная деятельность вуза, воспитательная деятельность вуза.

FUNCTIONING OF THE SYSTEM DEPRIVING FACTORS PREVENTION IN HIGHER EDUCATION

Abstract.

Background. Consequences of a negative role of depriving factors in higher education are obvious. Topicality of the subject matter is stipulated by a lack special psychological and pedagogical studies of the educational deprivation phenomenon regarding higher education. The aim of the present work is to theoretically substantiate and determine depriving factors prevention system components at higher professional education institutions.

Materials and methods. The research tasks were achieved using philosophical and psychological and pedagogical literature concerning the phenomenon of educational deprivation, as well as by observing the educational process of the Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, analysis of its subjects' performance, educational environment and overall university's infrastructure. The methodological potential included observation and hypothetico-deductive methods allowing to determine importance of depriving factors prevention system components at higher professional education institutions, as well as the comparative method enabling to compare objective and subjective depriving factors in the educational process.

Results. The author considered main aspects of the problem of depriving factors impacting professional training, determined approaches to studying the deprivation phenomenon including personality-oriented, subjective-objective, psychological, subject-activity and competence ones. The researcher determined strategic principles, compliance with which provides efficiency of the present system functioning. The work determines and comments on the main components of the depriving factors prevention and neutralization system at higher professional education institutions.

Conclusions. The depriving factors prevention system consists of a number of components including methodological approaches to solving the educational deprivation problems, strategic principles of its solution, educational and fostering university activity, subjects of the educational process, university's educational environment and infrastructure. The above-mentioned system will function efficiently only provided the monitoring of educational and noneducational activity of students, their interests and life.

Key words: higher education, methodological approaches, stimulation of interest, motivation, subjects of educational process, infrastructure and service provision at high school, high school learning activities, university educational activities.

Проблема депривации служит предметом исследования в социологии, психологии, философии, педагогике. Термин «депривация» широко вошел в такие области науки, как педагогика, психология, социология, философия. Анализ этого термина позволяет трактовать понятие депривации очень широко: это потеря, устранение, наказание, лишение, изоляция, ограничение, недостаток и т.п.

Открытие Дж. Боулби феномена депривации оказалось настолько важным, что породило целое направление в науке, существующее и развивающееся и в настоящее время. Различают парциальную депривацию – когда не

удовлетворена какая-либо одна потребность, и полную – когда одновременно не удовлетворены многие потребности или одна, но настолько важная, что ее неудовлетворение вызывает тотальные нарушения [1].

Й. Лангмейер и З. Матейчек рассматривают депривацию как психическое состояние, возникшее в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных жизненных психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени [2].

Миа К. Прингл полагает, что депривация многолика, так как существует множество условий, влияющих на образование, в том числе и эмоционального характера [3].

Некоторые виды депривации поддаются коррекции в большей степени, другие – в меньшей. Многое зависит от продолжительности воздействия депривационных условий, от возраста человека, его личностных особенностей. Поэтому работа с последствиями депривации требует учета всех обстоятельств и индивидуального психотерапевтического подхода.

Серьезное влияние на функционирование психики человека оказывает сенсорная депривация, вызывая ряд ярко выраженных расстройств. Так, например, ученые отмечают, что депривация может повышать внушаемость человека. В частности, в экспериментах П. Сьюдфельда, В. Г. Бекстона продемонстрировано, что испытуемые могут изменить свою точку зрения на что-либо при получении сообщения во время депривации [4].

Например, Бекстон предъявлял во время эксперимента студентам, скептически относящимся к так называемым псифеноменам (привидениям, полтергейсту), серию сообщений с целью убедить их в реальности данных явлений; испытуемые, находящиеся в условиях депривации, проявили больший интерес и веру к данным явлениям по сравнению с теми, кто слушал эти сообщения в обычной обстановке.

Депривация в образовательном процессе – объективно-субъективное явление, возникающее в обстоятельствах жизнедеятельности обучающегося, когда ограничение или лишение возможностей удовлетворения ведущих потребностей существенно влияет на его образование. Последствием непродолжительного воздействия депривации становится депривационный опыт, в соответствии с которым человек в каждой подобной ситуации будет проявлять себя вполне определенным (предсказуемым) образом. Депривационные поражения наступают в результате длительного воздействия депривации и характеризуются негативными, а в конкретных (индивидуальных, особых) случаях необратимыми последствиями [5].

Образовательную депривацию нельзя искоренить, поэтому и необходимо разработать систему мер для ее предупреждения. Когда речь идет о высшем профессиональном образовании, в первую очередь меры должны быть направлены на разрешение следующих противоречий:

1) между комфортными условиями обучения в общеобразовательной школе, являющейся детским учреждением, и необходимостью в вузе самому нести ответственность за свое обучение;

2) между активными воздействиями системы высшей школы на содержание образования и недостаточным вниманием к возможностям и проблемам субъектов обучения;

3) между желанием студентов работать по выбранному направлению и недостаточно глубоким пониманием сущности получаемой профессии;

4) между теми возможностями, которые дает образовательная система вуза, и внутренними барьерами личности, препятствующими получению ею полноценного образования.

Какие же подходы к проблеме построения в вузе системы педагогической работы по устранению депривирующих условий являются наиболее продуктивными?

Педагогическая работа по устранению депривирующих условий в процессе обучения в вузе будет, с нашей точки зрения, гораздо более успешной, если опереться на отмеченный выше подход Л. Н. Бережновой, имеющий в своей основе представление об объективно-субъективном характере феномена депривации. Назовем его субъективно-объективным. Попробуем в соответствии с этим подходом разделить понятия объективных и субъективных депривирующих факторов, негативно влияющих на процесс обучения в высшем учебном заведении. На первый взгляд эти группы факторов можно было бы развести следующим образом:

1. Объективные факторы:

- 1) неблагоприятные социальные условия жизни и развития студента;
- 2) проблемы материального развития;
- 3) слабая база подготовки;
- 4) недостаточная профессиональная компетенция преподавателя;
- 5) недостаточное методическое обеспечение учебного процесса.

2. Субъективные факторы:

- 1) трудности приспособления к быстрому и напряженному темпу учебной деятельности;
- 2) коммуникативные проблемы с преподавателями;
- 3) коммуникативные проблемы с сокурсниками;
- 4) неверно сложившаяся система мотивации;
- 5) разочарование в профессиональном выборе.

Однако при более внимательном подходе становится очевидным, что простое распределение депривирующих факторов на объективные и субъективные по внешним формулировкам является поверхностным и не отражает всей сложности проблемы. Во-первых, анализу подлежат сами указанные факторы, которые являются многоаспектными и далеко не однозначными, чего не могут отразить их формулировки. Во-вторых, все эти факторы по-разному воспринимаются и оцениваются людьми и по-разному на них влияют, к тому же в зависимости от индивидуальных особенностей студента они могут перегруппировываться. Разумеется, существует множество депривирующих факторов объективного характера, находящихся вне собственно педагогической компетенции, преодоление их зависит от технических, социальных и прочих служб вуза, могут быть также и факторы непредвиденных обстоятельств. Тем не менее существует целый ряд и таких депривирующих факторов, отношение к которым зависит от индивидуально-личностных особенностей студента, а значит, лежит в сфере психолого-педагогической проблематики.

Все это приводит к мысли о том, что вторым подходом, на который должна опираться система педагогической работы по устранению деприви-

рующих условий обучения в вузе, должен быть подход личностно-ориентированный.

Выше мы отмечали, что систему педагогической работы по устранению депривирующих условий обучения целесообразно строить на основе стимулирования интереса студентов к профессии. Стимулирование интереса предполагает работу по формированию потребностей и мотивов, развитие в том числе непрагматической познавательной потребности. Стимулирование ее в педагогическом процессе «связано с опорой на принцип расширения границ осмысления деятельности, который предполагает в качестве условия для профессионально-творческого развития личности выход ее за рамки любых предметных задач» [6].

Знание особенностей карьерных ориентаций может служить основой для мотивации студентов в овладении конкретными учебными дисциплинами, обеспечивать более заинтересованное отношение к учебной деятельности и, соответственно, будет являться средством предупреждения депривирующих факторов наряду с разносторонним анализом процесса адаптации студентов с целью выявления оптимальных условий профессиональной подготовки [7].

Необходимо также учитывать, что в настоящее время поступающий огромный поток информации из различных источников, с одной стороны, делает более доступной для массового потребителя, в частности для студента, многообразную культурную продукцию, тем самым открывая перед человеком новые возможности, с другой стороны, способствует внедрению в сознание стереотипов мышления, унифицирует культурную среду, что в итоге ведет к дефициту подлинной культуры. Сознательное восприятие всего многообразия информации становится все труднее и труднее. В то же время стремительно меняющийся мир заставляет человека вновь возвращаться к важнейшим вопросам бытия, возрастает необходимость осмысления этой разнообразной, качественно новой информации [8].

Мы предполагаем, что система предупреждения и нейтрализации депривирующих факторов в процессе высшего профессионального образования должна состоять из следующих компонентов:

1. Методологические подходы к решению проблем образовательной депривации, в число которых входит ценностный, субъектно-деятельностный, субъективно-объективный, личностно-ориентированный, психологический, компетентностный.

2. Стратегические принципы, соблюдение которых обеспечивает эффективность функционирования данной системы. В их число входят следующие: принцип индивидуальной работы со студентами, принцип развития непрагматической познавательной потребности, принцип изменения отношения к депривирующему фактору, принцип вовлечения в разнообразные виды деятельности, принцип учета профессиональных компетенций.

3. Субъекты образовательного процесса (студенты и преподаватели).

4. Учебная деятельность вуза:

– коммуникационное взаимодействие между субъектами учебной деятельности;

– Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, ориентация на который определяет кон-

кретное содержание деятельности по предупреждению и нейтрализации депривирующих факторов;

- взаимодействие с работодателями, обеспечивающими, в частности, возможность прохождения практики.

5. Воспитательная деятельность вуза:

- коммуникационное взаимодействие между субъектами воспитательной деятельности;

- специальные мероприятия, направленные на стимулирование мотивации к учебе.

6. Образовательная среда вуза, включающая библиотечный комплекс, учебно-методические службы, редакционно-издательское управление, студенческое научное общество, центр информационно-образовательных технологий, музейный комплекс, студенческий совет самоуправления, студенческий клуб, студенческую газету и т.п.

7. Инфраструктура вуза и службы обеспечения студенческой жизни, включающие общежития, стипендиальное обеспечение, организацию питания, медицинское обслуживание, спортивный комплекс, правила внутреннего распорядка и т.п.

Рассмотрим подробнее некоторые из этих компонентов с точки зрения той роли, которую они играют в предупреждении или нейтрализации депривирующих факторов.

Инфраструктура и службы обеспечения в вузе.

К компонентам, играющим пассивную роль, можно отнести в первую очередь службы обеспечения студенческой жизни, чья главная задача состоит в том, чтобы не создавать студенту препятствий в его образовательном процессе. В идеале их деятельность не должна быть заметной студенту, погруженному в процесс обучения. Если службы не дорабатывают, создавая проблемы со стипендией, питанием, медицинским обслуживанием и прочим, то студент поневоле вынужден обращать на них внимание, и в этом случае мы имеем дело с депривирующим фактором, скорее объективного, чем субъективного характера.

Субъекты образовательного процесса.

Если инфраструктура и службы обеспечения могут играть только пассивную роль в системе деятельности по предупреждению депривирующих факторов, то коммуникационное взаимодействие студентов и преподавателей, а также образовательная среда вуза могут играть как пассивную, так и активную роль. Ровный в общении, добросовестный и доброжелательный преподаватель, необходимая укомплектованность библиотечных фондов играют пассивную роль в предупреждении образовательной депривации, когда речь идет о достаточно мотивированных студентах. Этого, однако, может оказаться недостаточно в случае с маломотивированными студентами, и тогда необходимыми станут особые индивидуальные формы работы преподавателя со студентом, специальные мероприятия, организованные библиотекой, многоаспектная воспитательная работа и пр. В этом случае можно говорить об активной роли вышеуказанных компонентов в системе работы по предупреждению образовательной депривации.

Очевидно, что важнейшая роль в деле предупреждения депривирующих факторов в вузовском образовании отводится самому студенту. Какими

квалифицированными ни были бы преподаватели, как бы эффективно ни функционировали все службы вуза, вопрос образовательной депривации останется открытым, если студент сам не осознает важность работы в этом направлении и не включится в нее.

Еще одна важная фигура в системе работы по предупреждению депривирующих факторов – преподаватель. Особенность преподавателя как субъекта этого процесса состоит в том, что он выступает и как человек, помогающий студенту преодолеть депривирующие факторы через изменение отношения к ним, через развитие у студента мотивации, и как человек, сам подверженный действию депривирующих факторов. Дело в том, что профессиональная преподавательская деятельность (впрочем, как и любая другая профессиональная деятельность) неизбежно выступает фактором непрерывного профессионального образования человека, и естественно, что в этом уже последипломном образовании могут актуализироваться депривирующие факторы, тормозящие профессиональный рост специалиста и снижающие качество его профессиональной деятельности. Как для студента вуза равнодушный или недостаточно квалифицированный преподаватель является фактором снижения его интереса к учебе, так и для преподавателя нерадивый, маломотивированный студент может стать причиной профессионального выгорания личности. Разница заключается в том, что целью и предметом учебной деятельности студента является овладение профессией во всей полноте ее аспектов, развитие в себе профессиональных качеств, а целью же профессиональной деятельности педагога является не развитие своей собственной личности, а образование студента.

Исходя из сказанного выше, можно утверждать, что именно коммуникационное взаимодействие студента и преподавателя как в обучающей, так и в воспитательной деятельности вуза играет решающую активную роль в системе работы по предупреждению депривирующих факторов.

Учебная деятельность вуза.

Конкретное содержание коммуникационного взаимодействия в учебной деятельности вуза во многом определяет, как было отмечено выше, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. По сути дела, система деятельности по предупреждению депривирующих факторов и направлена на то, чтобы студент овладевал в полном объеме всеми указанными в стандарте общекультурными и профессиональными компетенциями.

Очевидно, что содержание этих компетенций связано с фундаментальной основой любого высшего профессионального образования, предполагающего осознанное отношение к своей профессии, стремление к совершенствованию в ней, развитое правовое сознание и высокую нравственность, культуру мышления и речи, критическое мышление, способность к анализу и синтезу, способность работать с информацией и обеспечивать ее безопасность, владение иностранными языками. Это та фундаментальность высшего образования, наличие которой уже само по себе является неким гарантом овладения профессиональными компетенциями и, следовательно, фактором предупреждения образовательной депривации.

Воспитательная деятельность вуза.

Коммуникационное взаимодействие между субъектами воспитательной деятельности вуза трудно отпрепарировать от коммуникационного взаимо-

действия преподавателя со студентом в процессе учебной деятельности, но мы считаем необходимым вынести его в особую позицию. Личность профессионала формируется не только в процессе учебных занятий и не только в аспекте формирования общекультурных компетенций, но и в процессе живого, в том числе и внеучебного, общения в вузе со своими сокурсниками, с преподавателями и другими сотрудниками вуза. Это важно в плане предупреждения такого депривирующего фактора, как отсутствие связи со своим «Alma mater», со своим образовательным учреждением. Казалось бы, какая разница, где подготовлен специалист, если достаточно квалифицирован и профессионально исполняет свои обязанности? Однако думается, что осознание своей принадлежности конкретному вузу, соответствие его стилю и духу накладывает определенный отпечаток на профессиональную деятельность, которая никогда не может быть абсолютно объективной и всегда является субъективно преломившейся в личности, воспитанной в определенной среде.

Еще одним весьма важным воспитательным потенциалом в плане предупреждения депривирующих факторов обладают специальные мероприятия, такие как КВН, различные конкурсы, спортивные мероприятия, слеты, выезды на природу и пр. Это тоже отвечает принципу вовлечения студентов в разнообразные виды деятельности. В аспекте предупреждения депривирующих факторов мероприятия такого рода, безусловно, важны для отдыха, расслабления, перемены рода занятий, снятия у студентов накопившейся усталости.

Все эти компоненты образовательной среды вуза относятся уже не столько к его учебной, сколько к воспитательной деятельности, они формируют у студента опять-таки приверженность к своему образовательному учреждению. Эти структуры дают возможность студенту почувствовать себя значимой частью жизни образовательного учреждения, предупреждают депривирующий фактор, связанный с чувством бессилия что-либо в нем изменить. Кроме того, наряду с соответствующими жизнеобеспечивающими службами вуза эти структуры могут помочь студенту, оказавшемуся в трудной ситуации. Если жизнеобеспечивающие службы решают объективные аспекты возникшего вопроса (оказывают материальную помощь, поселяют в общежитие, направляют на лечение и пр.), то вышеуказанные студенческие структуры предупреждают действие такого депривирующего фактора, как чувство одиночества, отчаяния от навалившейся проблемы, переводят восприятие студентом своей проблемы от объективно неразрешимой к субъективно разрешаемой.

Как следует из сказанного выше, указанные компоненты находятся между собой в сложных разнонаправленных взаимосвязях, актуализация которых происходит в каждом случае индивидуально, в зависимости от особенностей конкретного субъекта образовательного процесса, характера депривирующего фактора, характера конкретной ситуации. Однако, с нашей точки зрения, для того чтобы эта взаимосвязь актуализировалась не стихийно, а именно в аспекте предупреждения депривирующего фактора, необходимы координирующие целенаправленные усилия. Представляется, что именно преподаватель, осуществляющий свою педагогическую деятельность в подлинном единстве ее учебного и воспитательного компонента, выступает в роли посредника-координатора, актуализирующего эффективную взаимо-

связь между компонентами вышеуказанной системы. Его функцией является отслеживание депривирующего фактора в каждом конкретном случае, организация системы мер по его предупреждению и постоянный мониторинг учебной и внеучебной деятельности студентов. Именно выполнение этой функции преподавателем превращает рассматриваемую нами систему из системы повышения качества образования в систему предупреждения и нейтрализации депривирующих факторов. Поэтому наиболее важной стратегией, используемой в данной системе, мы считаем стратегию повышения квалификации преподавателей, предполагающую вооружение их специальными знаниями и методиками работы по предупреждению образовательной депривации.

Список литературы

1. **Боулби, Дж.** Психическое развитие в условиях депривации / Дж. Боулби // Психология развития : хрестоматия. – СПб., 2001. – С. 126–153.
2. **Лангмейер, Й.** Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, Медицинское издательство, 1984. – 335 с.
3. **Pringle, Mia Kellmer.** The needs of children / Mia Kellmer Pringle. – London : Hutchinson Educational Ltd, 1975. – 178 p.
4. **Farthing, G. W.** The psychology of consciousness / G. W. Farthing. – Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1992.
5. **Бережнова, Л. Н.** Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бережнова Л. Н. – СПб. : РГПУ, 2000. – 435 с.
6. **Кудрявцева, М. Е.** Возможности творческого развития личности в свете современных тенденций в сфере высшего образования / М. Е. Кудрявцева // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10–12. – С. 2782–2786.
7. **Раянова, Э. Т.** Предупреждение влияния депривирующих факторов на оптимизацию профессиональной подготовки в ВУЗе / Э. Т. Раянова // Социально-психологические, педагогические и медико-психо-физиологические проблемы модернизации общества на евразийском пространстве : сб. материалов науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 28–29 ноября 2013 г.). – СПб. : МИЭП, 2013. – Ч. 2. – С. 163–167.
8. **Кудрявцева, М. Е.** Психолого-педагогические основы деятельности учителя по воспитанию эстетического вкуса учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кудрявцева М. Е. – СПб., 2000. – 220 с.

References

1. Boulbi Dzh. *Psikhologiya razvitiya: khrestomatiya* [Psychology of development: reader]. Saint-Petersburg, 2001, pp. 126–153.
2. Langmeyer Y., Mateychek Z. *Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste* [Mental deprivation in childhood]. Praga: Avitsenum, Meditsinskoe izdatel'stvo, 1984, 335 p.
3. Pringle Mia Kellmer *The needs of children*. London: Hutchinson Educational Ltd, 1975, 178 p.
4. Farthing G. W. *The psychology of consciousness*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1992.
5. Berezhnova L. N. *Teoreticheskie osnovy preduprezhdeniya deprivatsii v obrazovatel'nom protsesse: dis. d-ra ped. nauk: 13.00.01* [Theoretical bases of deprivation prevention in education: dissertation to apply for the degree of the doctor of pedagogical sciences]. Saint-Petersburg: RGPU, 2000, 435 p.
6. Kudryavtseva M. E. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research]. 2013, no. 10–12, pp. 2782–2786.

7. Rayanova E. T. *Sotsial'no-psikhologicheskie, pedagogicheskie i mediko-psikho-fiziologicheskie problemy modernizatsii obshchestva na evraziyskom prostranstve: sb. materialov nauch.-prakt. konf. (g. Sankt-Peterburg, 28–29 noyabrya 2013 g.)* [Sociopsychological, pedagogical and medical-psychological-physiological problems of Eurasian society modernization: proceedings of the scientific and practical conference (Saint-Petersburg, 28–29 November 2013)]. Saint-Petersburg: MIEP, 2013, part 2, pp. 163–167.
8. Kudryavtseva M. E. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy deyatel'nosti uchitelya po vospitaniyu esteticheskogo vkusa uchashchikhsya: dis. kand. ped. nauk: 13.00.01* [Psychological and pedagogical foundations of teachers' activity in fostering aesthetic taste in pupils: dissertation to apply for the degree of the candidate of pedagogical sciences]. Saint-Petersburg, 2000, 220 p.

Раянова Эльвира Талгатовна

старший преподаватель, кафедра
публичного права, заместитель
начальника отдела обеспечения учебного
процесса, Государственный университет
морского и речного флота
имени адмирала С. О. Макарова
(Россия, г. Санкт-Петербург, Васильевский
остров, ул. Косая линия, 15а)

E-mail: ilvirat@mail.ru

Rayanova El'vira Talgatovna

Senior lecturer, sub-department of public
law, deputy head of educational process
support department, Admiral Makarov State
University of Maritime and Inland Shipping
(15a Kosaya liniya street, Vasilyevsky
island, Saint-Petersburg, Russia)

УДК 378.1

Раянова, Э. Т.

Система работы по предупреждению депривирующих факторов в процессе высшего профессионального образования / Э. Т. Раянова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 206–215.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ

Аннотация.

Актуальность и цели. На сегодняшний день в научно-методической литературе в недостаточно полном объеме представлены вопросы специального содержательно-методического анализа работы по обучению решению задач по информатике олимпиадного характера широкой аудитории учащихся, реализуемого с определенных методологических позиций, что определяет актуальность данного исследования. Цель данного исследования – выявление общих содержательно-методических особенностей работы по обучению школьников и студентов непрофильных специальностей поиску решения задач по информатике олимпиадного характера.

Материалы и методы. Выявление этапов решения олимпиадных задач и их содержательно-методическая характеристика основаны на интеграции классического подхода, принятого в теории и методике обучения поиску решения задач, и известной схемы решения поисковых задач с помощью компьютера.

Результаты. В статье определены и раскрыты этапы решения олимпиадных задач по информатике: содержательная постановка задачи, формализация условия задачи, построение алгоритма решения данной задачи, программная реализация, отладка и тестирование программы, отправка решения на проверку, проведение расчетов, анализ и проверка полученных результатов, обобщение. Выявлены содержательно-методические особенности организации работы по обучению решению задач описываемого типа, выделены критерии подбора задач для такой работы, дана ее процессуальная характеристика.

Выводы. Реализация предлагаемых в статье педагогических решений в существенной мере повышает эффективность работы по овладению учащимися умениями решать задачи по информатике поискового характера, тем самым актуализируя развивающий потенциал содержания курса информатики и смежных курсов на различных этапах и уровнях образования. При этом оказалось возможным обеспечить рациональное сочетание традиционных и компьютерно ориентированных методических приемов обучения решению олимпиадных задач. Раскрыты содержательно-методические особенности организации работы по решению задач олимпиадного характера, выделены критерии подбора задач для такой работы, дана ее процессуальная характеристика. Понятно, что в зависимости от уровня подготовки учащихся рассмотренная структура процесса решения задачи олимпиадного характера может реализовываться в различных модификациях и с различной степенью участия преподавателя.

Ключевые слова: предметная олимпиада, информатика, требования к олимпиадным задачам, этапы решения задач по информатике, обучение решению задач олимпиадного характера.

Е. В. Гусева, М. А. Родионов

INFORMATIVE AND METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING CONTEST TASKS SOLVING

Abstract.

Background. Nowadays, scientific literature doesn't fully present the issues of specialized substantive and methodological analysis of giving instructions in prob-

lem-solving of Informatics' contest tasks to a wide audience of students. This analysis is implemented by means of certain methodological positions that determine the relevance of this study. The purpose of this research is to identify general substantive and methodological peculiarities of giving instructions in problem-solving of Informatics' contest tasks to pupils and students of non-core professions.

Materials and methods. Revelation of the contest tasks solving stages and their substantive and methodological characteristics are based on the integration of the classical approach adopted in the theory and methodology of giving instructions for problem solving and a certain scheme for solving search tasks using a computer.

Results. The article defines and describes the stages of the contest tasks solving in computer science. They are content objectives, formalization of the problem, development of an algorithm to solve this problem, software implementation, debugging and testing of the program, submitting the solution for validation, calculation, analysis and verification of the results, generalization. The substantive and methodological peculiarities of training problem solving of the described kind are identified, the criteria for the selection of tasks for this work are stressed, and the procedural characteristic is given.

Conclusions. Implementation of the proposed pedagogical decisions significantly increases the efficiency by mastering students' skills to solve problems in computer science, thus, paying attention to developing the potential content of the computer science course and the related courses at various stages and levels of education. Thus, it has become possible to provide an efficient combination of traditional and computer-based methods of training of giving instructions in problem-solving of the contest tasks. The substantive and methodological peculiarities of training the contest problem solving are disclosed, the criteria for selection of tasks for this work are stressed, and the procedural characteristic is given. It is clear that depending on the level of students' training the structure of the contest problem-solving can be implemented in a variety of ways and with varying degrees of teacher's involvement.

Key words: subject contest, computer science, stages of task solving, training of task solving.

Постановка проблемы

Различные вопросы содержательно-методического и организационно-методического плана, возникающие при проведении различных конкурсов творческой направленности, олимпиад и чемпионатов по информатике, рассматривались во многих научно-методических работах [1–4 и др.].

В частности, в нашей стране хорошо известны педагоги, занимавшиеся и занимающиеся вопросами развития творческой активности учащихся, организацией и проведением различных интеллектуальных соревнований по информатике, программированию и информационным технологиям: А. В. Алексеев, Е. В. Андреева, Н. Л. Андреева, М. О. Асанов, А. Л. Брудно, В. Н. Васильев, С. Г. Волченков, Н. А. Гейн, Л. В. Городняя, А. А. Дуванов, Я. М. Зайдельман, Д. М. Златопольский, В. М. Казиев, Л. И. Каплан, В. М. Кирюхин, В. М. Котов, А. В. Лапунов, В. Д. Лелюх, С. Н. Лобаков, А. В. Могилев, С. М. Окулов, В. Г. Парфенов, Ю. А. Первин, В. В. Прохоров, З. В. Семенова, В. Е. Скородумов, С. Е. Столяр, И. Н. Фалина, А. В. Чернов, Т. Г. Чурина, А. Шень и многие другие. В работах названных авторов активно обсуждаются проблемы организации и проведения школьных и внешкольных соревнований по различным разделам информатики и программирования [1–3].

Следует отметить, что в известных нам работах основной упор делается на подготовку и проведение школьных или студенческих мероприятий, глав-

ной целью которых, как правило, является отбор одаренной молодежи для последующей специализированной подготовки, выявление учащихся и студентов, владеющих в той или иной мере совокупностью стандартных и нестандартных методов решения задач. Такой подход отличается некоторой стихийностью и утилитарностью.

В то же время специальный содержательно-методический анализ работы по обучению решению задач олимпиадного характера широкой аудитории учащихся, реализуемый с определенных методологических позиций, в этих работах представлен явно недостаточно.

Соответственно, в качестве цели настоящего исследования нами избрано выявление общих содержательно-методических особенностей работы по обучению школьников и студентов непрофильных специальностей решению задач по информатике олимпиадного характера.

Характеристика этапов работы по решению олимпиадных задач

На основе интеграции классического подхода к структуре процесса работы с задачей (Д. Пойа, Ю. М. Колягин, И. В. Крупич, Г. И. Саранцев и др.) и известной схемы решения задачи с помощью компьютера [5–10] мы выделяем следующие этапы решения олимпиадных задач по информатике (рис. 1).



Рис. 1. Этапы решения олимпиадных задач по информатике

1. Содержательная постановка задачи.

На этом этапе целесообразно построить динамическую схему-рисунок на дисплее, который во многих случаях поможет восстановить ситуацию, возникающую на практике, облегчит понимание условия задачи и поиск ее решения. Здесь же выделяем с учащимися известные и неизвестные величины, рассматривая их не только в узко предметном, но и в межпредметном ракурсе.

2. Формализация условия задачи.

Главная цель работы учителя на данном этапе – построение с учащимися математической модели исходной задачной ситуации, лежащей в основе ее разрешения. Выделяем в явном виде предположения, на которых будет основываться математическая модель; фиксируем соотношения, связывающие результаты с исходными данными. Для корректной интерпретации этих соотношений используются «системообразующие» вопросы, обсуждение которых целесообразно сопровождать по возможности адекватным преобразованием исходного рисунка или схемы на дисплее.

3. Построение алгоритма решения данной задачи.

На этом этапе происходит разработка алгоритма, которая включает в себя выбор метода проектирования алгоритма; выбор формы записи алгоритма (блок-схемы, псевдокод и др.); проектирование самого алгоритма. Обговаривая все соотношения в группе и осознав наличие и характер связей между понятиями, учащиеся могут относительно самостоятельно перейти к построению алгоритма решения данной задачи.

4. Программная реализация.

Здесь совместно обсуждаем возможные варианты решения данной задачи на компьютере. Предлагается попробовать реализовать решение задачи различными способами, сопоставляя различные альтернативы по эффективности, простоте и универсальности.

5. Отладка и тестирование программы.

Тестирование и отладка включают в себя индивидуальную работу по синтаксической отладке; отладке семантики и логической структуры программы; тестовым расчетам и анализу результатов тестирования; а также полному совершенствованию программы.

6. Отправка решения на проверку, проведение расчетов, анализ и проверка полученных результатов.

7. Обобщение.

На этом этапе происходит совместный анализ различных способов решения учащимися поставленной задачи, обоснование выбора наиболее эффективного метода реализации решения задачи с помощью программных средств образовательного назначения.

Понятно, что в зависимости от уровня подготовки учащихся рассмотренная структура процесса решения задачи олимпиадного характера может реализовываться в различных модификациях и с различной степенью участия преподавателя.

**Пример реализации методики обучения
решению олимпиадных задач**

Рассмотрим в качестве примера реализацию выделенных выше этапов при изучении темы «Алгоритмы над целыми числами».

Ключевая задача. Составить программу нахождения наибольшего общего делителя двух положительных чисел.

Содержательная постановка задачи.

На конкретных математических примерах рассматриваем решение поставленной задачи. Учащиеся в данном случае используют непосредственное разложение каждого из чисел на простые множители. Для достаточно больших чисел такая операция трудоемка.

Формализация условия задачи.

Предлагаем учащимся рассмотреть альтернативный алгоритм. Начиная с алгоритма Евклида («с делением») и его основной идеи.

Рассматриваем конкретные примеры нахождения наибольшего общего делителя по алгоритму Евклида.

Построение алгоритма решения данной задачи.

На этом этапе предлагаем учащимся сформулировать алгоритм, обговаривая попутно шаги нахождения наибольшего общего делителя в соответствии с этим алгоритмом.

Записываем алгоритм в виде блок-схемы (рис. 2), фиксируя ее вначале на доске, а затем представляя его в приемлемом для программной реализации формате.

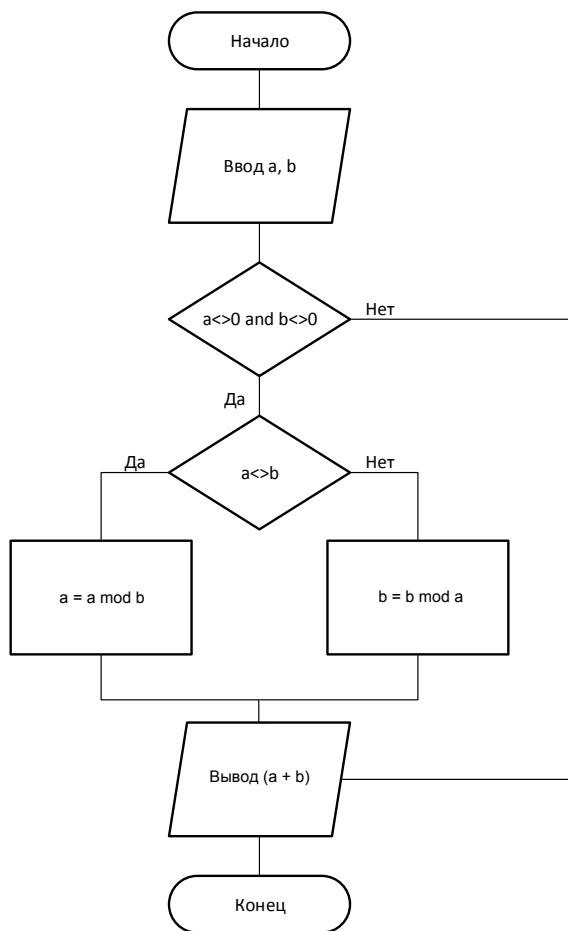


Рис. 2. Алгоритм нахождения наибольшего общего делителя (алгоритм Евклида)

Программная реализация алгоритма.

```
var
  a, b: integer;
begin
  Writeln('Введите два положительных числа');
  Readln(a, b);
  repeat
    if a > b then a := a Mod b
      else b := b Mod a;
  until (a = 0) Or (b = 0);
  writeln('НОД = ', a + b);
end.
```

Отладка и тестирование программы.

На этом этапе происходит собственно исполнение алгоритма с помощью компьютера, поиск и исключение ошибок. Совместно рассматриваем все возможные ситуации.

Пример 1.

$a = 56; b = 0$.

Ошибка: «Деление на 0» (рис. 3).

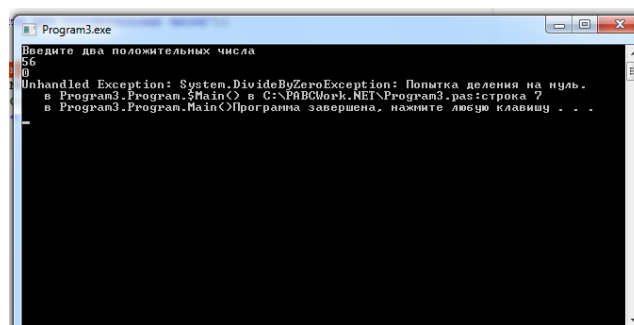


Рис. 3. Окно вывода результата работы программы

Пример 2.

$a = 56; b = -5$.

Ошибка: «Ввод отрицательного числа» (рис. 4).

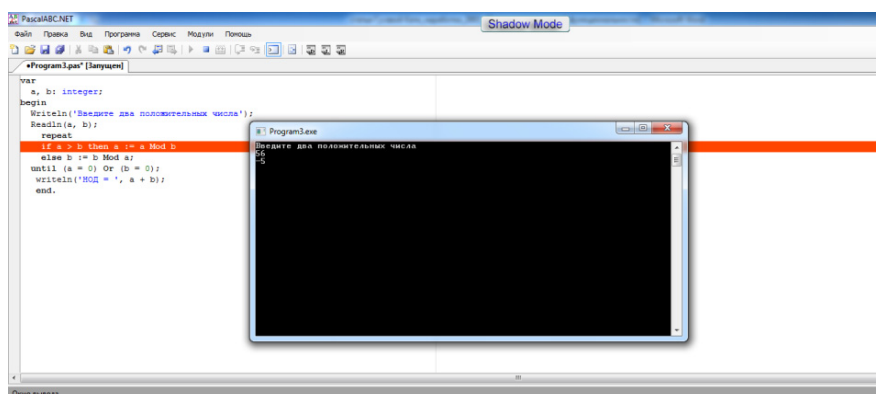


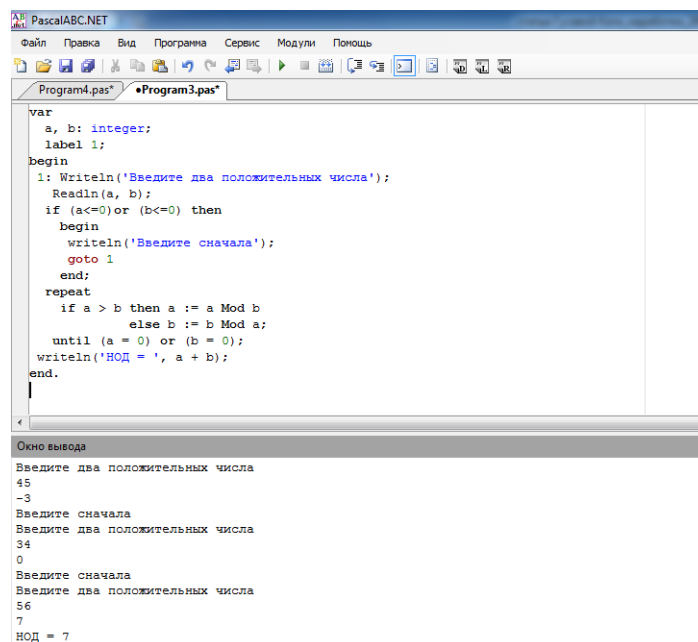
Рис. 4. Окно вывода результата работы программы

Предлагаем учащимся самостоятельно исправить допущенные ошибки. В итоге получаем следующую программу:

```
var
  a, b: integer;
label 1;
begin
  1: Writeln('Введите два положительных числа');
  Readln(a, b);
  if (a <= 0) or (b <= 0) then
  begin
    writeln('Введите сначала');
    goto 1
  end;
  repeat
    if a > b then a := a Mod b
    else b := b Mod a;
  until (a = 0) or (b = 0);
  writeln('НОД = ', a + b);
end.
```

Отправка решения на проверку. Проведение расчетов, анализ и проверка полученных результатов.

На данном этапе осуществляется проверка правильности решения задачи, всесторонний анализ текущих и итоговых результатов. Для этого рассматриваем все шаги построения, всегда ли они выполнимы и сколько дают результатов. В нашем случае все шаги построения выполнены и имеют единственное решение (рис. 5).



```
var
  a, b: integer;
label 1;
begin
  1: Writeln('Введите два положительных числа');
  Readln(a, b);
  if (a <= 0) or (b <= 0) then
  begin
    writeln('Введите сначала');
    goto 1
  end;
  repeat
    if a > b then a := a Mod b
    else b := b Mod a;
  until (a = 0) or (b = 0);
  writeln('НОД = ', a + b);
end.
```

Окно вывода

Введите два положительных числа
45
-3
Введите сначала
Введите два положительных числа
34
0
Введите сначала
Введите два положительных числа
56
7
НОД = 7

Рис. 5. Окно работы программы нахождения наибольшего общего делителя двух положительных чисел

Обобщение.

Предлагаем учащимся ознакомиться с другими алгоритмами нахождения наибольшего общего делителя (алгоритм Евклида «с вычитанием», бинарный алгоритм Евклида) и обсуждаем их особенности.

Как показывает наш опыт, учащиеся, хорошо усвоившие решение ключевой задачи различными способами, готовы решать задачи на вариативное применение выделенного алгоритма относительно самостоятельно.

1. Ваш знакомый живет в стандартном двенадцатизэтажном доме в квартале 87. На каком этаже может располагаться его квартира? (На лестничной площадке одно и то же число квартир.)

2. Язык племени мумбу-юмбу состоит из шестибуквенных слов, составленных из букв {А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З, И, К}. В Оксфорде издан полный словарь слов этого языка (упорядоченных по алфавиту):

АААААА, АААААБ, АААААВ ... КККККИ, КККККК.

На каждой странице словаря помещается 15 слов.

На каких страницах и в каких строках находятся слова ДЕКАДА и ЗАБАВА?

3. Найти цифру с номером n в последовательности

01234567891011121314151617181920... записанных подряд натуральных чисел.

4. Для любого натурального числа алгоритм совершает следующие операции: отделяет от числа первую цифру и прибавляет ее к числу из оставшихся цифр. Процесс оканчивается тогда, когда в числе остается одна цифра. Например:

123456 ® 23457 ® 3459 ® 462 ® 66 ® 12 ® 3.

Написать программу, которая выдает все промежуточные результаты для чисел из не более чем 50 цифр.

5. Известно, что любую дробь, где a и b – натуральные числа, можно представить в виде цепной дроби. Написать программу, которая по данным числам a и b представляет дробь в виде цепной дроби ($a, b < 1\,000\,000$).

Данные задачи решаются в относительно свободном режиме с привлечением в случае необходимости помощи преподавателя.

Выводы

Разработка методического сопровождения подготовки к олимпиадам по информатике всегда представляла определенные сложности для педагогов в силу быстрого совершенствования программных продуктов образовательного назначения, а также необходимости обеспечения рационального сочетания традиционных методов обучения поиску решения задач с компьютерно ориентированными подходами.

С целью устранения упомянутых сложностей в данной статье раскрыты содержательно-методические особенности организации работы по решению задач олимпиадного характера и дана ее процессуальная характеристика.

Как показывает наш опыт, реализация предлагаемых педагогических решений в существенной мере повышает эффективность работы по овладению учащимися умениями решать задачи по информатике олимпиадного характера, тем самым актуализируя развивающий потенциал содержания курса информатики и смежных курсов на различных этапах и уровнях образования.

Список литературы

1. **Борисов, Н. А.** Двухуровневая подготовка школьников и студентов к олимпиадам по программированию / Н. А. Борисов // Применение новых технологий в образовании : материалы XXII Междунар. конф. – Троицк, 2011. – С. 232–233.
2. **Кириухин, В. М.** Методические рекомендации по разработке заданий для школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по информатике в 2012/2013 учебном году / В. М. Кириухин. – М., 2012. – С. 39.
3. **Чернецкая, Т. А.** Интерактивные творческие среды как средство формирования у школьников элементов математической деятельности исследовательского характера / Т. А. Чернецкая, М. А. Родионов // Информатика и образование. – 2014. – № 3. – С. 36–41.
4. Рекомендации по проведению школьного этапа всероссийской олимпиады школьников по информатике в 2013/2014 учебном году. – М., 2013. – С. 49.
5. **Гусева, Е. В.** Интегрированные элективные курсы как средство профилизации образования в кадетских школах (на материале курсов математики и информатики) : дис. ... канд. пед. наук / Гусева Е. В. – Пенза, 2012. – 243 с.
6. **Гусева, Е. В.** Методика обучения решению математических задач военно-прикладной направленности на основе использования программных средств образовательного назначения / Е. В. Гусева, М. А. Родионов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – URL: www.science-education.ru/111-10302 (дата обращения: 02.11.2013).
7. **Родионов, М. А.** Профилизация образования будущих курсантов военных ВУЗов на основе организации интегрированных элективных курсов : моногр. / М. А. Родионов, Е. В. Гусева. – Пенза : ПГУ, 2013. – 188 с.
8. **Родионов, М. А.** Обучение школьников структурированию знаний на основе использования программных средств образовательного назначения : моногр. / М. А. Родионов, И. В. Акимова. – Пенза : ПГПУ имени В. Г. Белинского, 2010. – 180 с.
9. **Родионов, М. А.** Теория и методика обучения информатике : учеб. пособие / М. А. Родионов, О. М. Губанова. – Пенза : ПГПУ имени В. Г. Белинского, 2012. – Ч. 1. Общая методика. – 43 с.
10. **Рожкова, Д. А.** Структурные характеристики системы математических задач, направленной на формирование проектно-конструктивных умений школьников / Д. А. Рожкова, М. А. Родионов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2013. – № 5. – Ч. 2. – С. 182–185.

References

1. Borisov N. A. *Primenenie novykh tekhnologiy v obrazovanii: materialy XXII Mezhdunar. konf.* [Application of new technologies in education: proceedings of XXII International conference]. Troitsk, 2011, pp. 232–233.
2. Kiryukhin V. M. *Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke zadaniy dlya shkol'nogo i munitsipal'nogo etapov vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov po informatike v 2012/2013 uchebnom godu* [Methodological recommendations on development of tasks for school and municipal stages of the All-Russia informatics contest of pupils in the 2012/2013 academic year]. Moscow, 2012, p. 39.
3. Chernetskaya T. A., Rodionov M. A. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and education]. 2014, no. 3, pp. 36–41.
4. *Rekomendatsii po provedeniyu shkol'nogo etapa vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov po informatike v 2013/2014 uchebnom godu* [Recommendations to conducting the school stage of the All-Russian informatics contest of pupils in the 2013/2014 academic year]. Moscow, 2013, p. 49.

5. Guseva E. V. *Integrirovannye elektivnye kursy kak sredstvo profilizatsii obrazovaniya v kadetskikh shkolakh (na materiale kursov matematiki i informatiki): dis. kand. ped. nauk* [Integrated elective courses as a means of profile orientation of education in cadet schools (by the example of mathematics and informatics courses)]. Penza, 2012, 243 p.
6. Guseva E. V., Rodionov M. A. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2013, no. 5. Available at: www.science-education.ru/111-10302 (accessed November 2, 2013).
7. Rodionov M. A., Guseva E. V. *Profilizatsiya obrazovaniya budushchikh kursantov voennykh VUZov na osnove organizatsii integrirovannykh elektivnykh kursov: monogr.* [Profile orientation of education of future students of military educational institutions on the basis of integrated elective courses organization: monograph]. Penza: PGU, 2013, 188 p.
8. Rodionov M. A., Akimova I. V. *Obuchenie shkol'nikov strukturirovaniyu znaniy na osnove ispol'zovaniya programmnykh sredstv obrazovatel'nogo naznacheniya: monogr.* [Knowledge structuring training of pupils on the basis of educational software usage: monograph]. Penza: PGPU imeni V. G. Belinskogo, 2010, 180 p.
9. Rodionov M. A., Gubanov O. M. *Teoriya i metodika obucheniya informatike: ucheb. posobie* [Theory and methods of informatics teaching: tutorial]. Penza: PGPU imeni V. G. Belinskogo, 2012, part 1. Obshchaya metodika, 43 p.
10. Rozhkova D. A., Rodionov M. A. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* [Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod]. Nizhny Novgorod: Izd-vo NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2013, no. 5, part 2, pp. 182–185.

Гусева Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук,
преподаватель, Пензенский областной
медицинский колледж
(Россия, г. Пенза, ул. Лермонтова, 5)

E-mail: katerinavg@list.ru

Guseva Ekaterina Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, lecturer,
Penza Regional Medical College
(5 Lermontova street, Penza, Russia)

Родионов Михаил Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой алгебры
и методики обучения математике
и информатике, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: do7tor@mail.ru

Rodionov Mikhail Alekseevich

Doctor of pedagogical sciences, professor,
head of sub-department of algebra
and mathematics and computer science
teaching technique, Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 37.02

Гусева, Е. В.

Содержательно-методические основы работы по обучению решению олимпиадных задач / Е. В. Гусева, М. А. Родионов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 216–225.

УДК 371.21

Н. В. Анисимова, О. Н. Опарина, Г. А. Сугрובה, Л. Н. Савина

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ ГИМНАЗИСТОВ В ДИНАМИКЕ УЧЕБНОГО ДНЯ И НЕДЕЛИ НА ОСНОВЕ ПАРАМЕТРОВ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

Аннотация.

Актуальность и цели. Интенсификация учебного процесса требует учета психофизиологических возможностей организма ребенка, строгого соблюдения гигиенических норм обучения, систематического совершенствования профессиональной компетентности работников образования в области здоровьесбережения. Цель исследования – оценка параметров умственной работоспособности учащихся 1–11 классов одного из инновационных учреждений (гимназия) г. Пензы в динамике учебного дня и учебной недели.

Материалы и методы. Показатели работоспособности рассматривались как интегральный показатель функционального состояния центральной нервной системы гимназистов. В качестве корректурной пробы использовались таблицы Анфимова в модификации Научно-исследовательского института гигиены детей и подростков. Подвижность нервных процессов характеризовалась результатами теппинг-теста (по методике Ильина). Уровень развития кратковременной памяти характеризовался воспроизведением десяти двузначных чисел. Значимость результатов оценивали с использованием критерия Стьюдента. Тестирование учащихся проводилось с привлечением студентов-старшекурсников во время прохождения ими педагогической практики.

Результаты. Показано, что функциональная готовность организма к отдельным видам учебной, трудовой и спортивной деятельности различна на разных возрастных этапах.

Выводы. В учебных учреждениях необходимо распределять учебную нагрузку и составлять расписания уроков с учетом дневной и недельной кривой умственной работоспособности учащихся.

Ключевые слова: умственная работоспособность, функциональная готовность, расписание уроков, динамика учебного дня.

N. V. Anisimova, O. N. Oparina, G. A. Sugrobova, L. N. Savina

STUDY LOAD DISTRIBUTION FOR GRAMMAR SCHOOL STUDENTS OVER ACADEMIC DAY AND WEEK ACCORDING TO THEIR MENTAL CAPACITY

Abstract.

Background. Intensification of the educational process makes it critical to consider psycho-physiological features of a child's organism, carefully follow the hygiene standards of training, and systematically improve professional competence of educators engaged in health protection. The purpose of this study is to estimate mental capacity parameters in 1–11 grade students at one of the innovative schools (grammar school) of Penza over a school day/school week.

Materials and methods. The performance parameters were considered as integral indicators of the functional state of the students' central nervous system. As a correction test the researchers used the Anfimov's tables adapted by the Research Institute of Hygiene of Children and Adolescents. The nervous processes lability was assessed by the tapping-test (according to Ilyin). The short-term memory level was evaluated by the potential to reproduce ten two-digit numbers. Significance of the

results was assessed according to Student's criterion (t -distribution). The testing of the school students was carried on with involvement of university undergraduates during their teaching practice.

Results. The authors state that the degree of body functional readiness to certain academic, labour and sporting activities is age-specific.

Conclusions. The study load at educational institutions should be distributed and classes should be scheduled according to students' daily and weekly mental capacity curves.

Key words: mental performance, functional readiness, lesson schedule, the dynamics of the school day.

Присутствие ребенка на уроке, выполнение устных и письменных заданий, усвоение нового материала, проведение проверочных, контрольных работ сопряжено со значительными изменениями в функциональном состоянии его организма. Причем функциональная готовность к отдельным видам учебной, трудовой и спортивной деятельности различна на разных возрастных этапах. В учебном заведении необходимо создать наиболее благоприятные условия для уравнивания физиологических потребностей растущего организма с окружающей средой. Прежде всего это касается правильного распределения учебной нагрузки и составления расписания уроков с учетом дневной и недельной кривой умственной работоспособности учащихся [1–5].

Материал и методика

Умственная работоспособность учащихся изучалась дозированным четырехминутным заданием с использованием стандартных корректурных таблиц Анфимова. Определялись объем, точность и продуктивность выполняемой работы в начале первого, третьего и в конце шестого уроков три раза в неделю: в понедельник, в среду и в субботу. Изменение уровня работоспособности позволяло судить о степени развития утомления учащихся, которое оценивали по 9-балльной системе Громбаха.

Подвижность нервных процессов, уровень которых может быть низким (заторможенность), средним (возбуждение оптимально уравновешено торможением), высоким (возбуждение преобладает над торможением), характеризовалась по результатам теппинг-теста Ильина. Данный метод позволяет определить силу и лабильность нервной системы через определение максимального темпа движений кисти.

Уровень развития кратковременной памяти характеризовался воспроизведением десяти двузначных чисел. Полученные результаты были статистически обработаны и сведены в таблицы.

Результаты и обсуждение

Как показали результаты исследования, выполненного на разных уроках в течение одного учебного дня, в функциональном состоянии ребенка происходят значительные изменения, в непрерывной динамике которых выделяются три основных периода:

1) *период вработываемости* характеризуется своеобразным «всплеском» функциональных изменений, предшествующих началу работы;

2) *основной (рабочий) период* устойчивого состояния организма отражает сложные адаптационные изменения, связанные с выполнением определенной нагрузки;

3) *состояние утомления* характеризуется временным снижением работоспособности (проявляется в субъективном ощущении усталости).

Учитывая, что в эксперименте принимали участие учащиеся разных возрастных групп (1–11 классы), для оценки результатов работоспособности в динамике всей учебной недели были выбраны лишь третьи уроки, на которых работоспособность достигала своих максимальных значений. Данный временной интервал (от 10:00 до 11:00 часов утра) по различным источникам совпадает с подъемом суточного биоритма, при котором функциональные возможности организма существенно выше.

Как следует из данных сводной табл. 1, объем выполненной работы зависит не только от возраста учащихся, но и дня учебной недели, достигая своих максимальных значений в среду, существенно снижаясь (на 11,5 %) в субботу. Используемый тест характеризует не только работоспособность, но и скорость выполнения задания. Кроме того, он тесно связан с показателем ошибок на 500 знаков, определяющим точность выполнения задания.

Таблица 1

Изменения параметров умственной работоспособности учащихся 5–11 классов в динамике учебной недели

Объем выполненной работы, 3-й урок			
Дни недели	Понедельник	Среда	Суббота
Средние значения	663,50	686,40	607,80
%	96,7	100,0	88,5
Количество ошибок на 500 знаков, 3-й урок			
Дни недели	Понедельник	Среда	Суббота
Средние значения	7,60	6,60	5,87
%	115,2	100,0	88,9
Ошибки на 200 знаков, 3-й урок			
Дни недели	Понедельник	Среда	Суббота
Средние значения	3,00	2,56	1,47
%	117,2	100,0	57,42
Коэффициент «К», 3-й урок			
Дни недели	Понедельник	Среда	Суббота
Средние значения	1,96	1,90	1,86
%	103,2	100,0	97,9
Память, 3-й урок			
Дни недели	Понедельник	Среда	Суббота
Средние значения	6,39	6,04	5,57
%	105,8	100,0	92,2
Продуктивность, 3-й урок			
Дни недели	Понедельник	Среда	Суббота
Средние значения	58,41	61,18	54,56
%	95,5	100,0	89,2

Как видно из табл. 1, количество ошибок возрастает в понедельник (период вработываемости) и существенно снижается в субботу за счет снижения скорости и общего объема работы. Количество ошибок на 500 знаков очень

хорошо дополняется результатами ошибок на 200 знаков. Данный показатель характеризует скорость и уравновешенность нервных процессов – чем больше ошибок на дифференцировку, тем выше возбуждение, и наоборот, низкие значения свидетельствуют о преобладании торможения. В понедельник на третьем уроке возбуждение учащихся еще достаточно высоко, что в определенной степени мешает справляться с нагрузкой, тогда как в субботу преобладают процессы торможения. Возможно, по этой причине многие учащиеся вообще не успевают выполнить вторую часть четырехминутного задания.

Вышеназванные параметры достоверно коррелируют с результатами коэффициента «К», который характеризует развитие утомления от урока к уроку и по дням недели. Примечательно, что в разных возрастных группах (5–11 классы) значения данного показателя близки и отклоняются от оптимальных значений незначительно, хотя общая тенденция снижения работоспособности от понедельника к субботе наблюдается.

Аналогичная динамика изменений прослеживается и в результатах уровня кратковременной памяти при воспроизведении десяти двухзначных чисел по отдельным дням учебной недели. Память на числа закономерно падает с понедельника к концу учебной недели, составляя разницу в 13,6 %. Наиболее трудным данный тест является для учащихся 5 и 6 классов, тогда как учащиеся 10–11 классов легко справляются с заданием, воспроизводя 8–9 чисел из десяти возможных.

Наиболее информативным и значимым из всех перечисленных показателей является коэффициент продуктивности (Q), характеризующий объем и точность выполнения задания.

Результаты исследований свидетельствуют, что наиболее благоприятным днем для умственной работоспособности является среда, тогда как в понедельник продуктивность снижена на 4,5 %, в субботу – на 10,8 %. К концу недели особенно резко продуктивность падает в 11-х классах, что напрямую связано с объемом учебных нагрузок и длительностью учебной недели. Что касается среднего звена (5–9 классы), то в понедельник на третьем уроке у учащихся наблюдаются лишь первичные признаки утомления, тогда как в субботу – утомление выраженное.

Количество гимназистов с оценкой знаний на «отлично» и «хорошо» в начале недели почти в два раза выше, чем в конце, особенно в субботу, когда на третьих уроках уровень умственной работоспособности достигает своих минимальных величин. Подтверждением этого явились показатели сдвига умственной работоспособности (табл. 2).

Таблица 2

Показатели сдвига умственной работоспособности
учащихся среднего звена в последний день учебной недели

Классы	5 «А»		6 «А»		6 «Б»		7 «А»		7 «Б»	
Сдвиг	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Благоприятный	3	14	5	20	5	25	1	5	2	8
Первичные признаки утомления	6	26	5	20	6	30	6	30	5	22
Наступившее утомление	5	21	4	16	1	5	2	10	5	22
Выраженное утомление	9	39	11	44	8	40	11	55	11	48

Выраженное утомление, грозящее перерасти в переутомление, наблюдается у 40–50 % учащихся. Большое количество гимназистов не выдерживает высоких психо-эмоциональных и физических нагрузок, и в субботу наблюдается низкая посещаемость уроков.

Анализ уровня работоспособности учащихся 1–3 классов гимназии свидетельствует, что при пятидневном режиме обучения продолжительность учебного дня, включающего шесть уроков, не является слишком утомительной для малышей. Экспериментально доказано, что в 1 классах объем, скорость и точность работы достаточно высоки на первом и последнем уроках, тогда как на третьем происходит падение работоспособности. Аналогичная закономерность выявлена и в динамике учебной недели, когда показатели изучаемых параметров достигали своих минимальных величин в середине недели (среда), оставаясь высокими в понедельник и пятницу (табл. 3).

Таблица 3

Параметры умственной работоспособности
учащихся 1-х классов в динамике учебного дня и недели

Показатели	Дни недели	1 урок		3 урок		6 урок	
		1 «А»	1 «Б»	1 «А»	1 «Б»	1 «А»	1 «Б»
V – объем работы	Понедельник	453,0	341,0	309,3	309,3	417,4	273,0
	Среда	523,0	294,0	446,8	446,8	480,4	285,0
	Пятница	562,1	283,0	407,0	407,0	561,9	383,0
Ошибки на 500 знаков	Понедельник	6,1	14,8	8,4	8,4	7,1	6,8
	Среда	10,2	8,7	10,2	10,2	7,8	4,0
	Пятница	10,5	7,3	9,0	9,0	12,6	4,8
Ошибки на 200 знаков	Понедельник	2,3	4,7	2,8	2,8	4,1	2,2
	Среда	2,5	2,0	4,1	4,1	3,3	2,5
	Пятница	2,6	4,0	2,5	2,5	3,7	3,2
Коэффициент «К»	Понедельник	1,8	1,6	3,4	3,4	2,5	1,5
	Среда	1,6	1,5	2,6	2,6	1,9	1,6
	Пятница	2,6	1,6	2,8	2,8	2,3	1,5
Коэффициент «Q»	Понедельник	31,6	22,8	27,8	27,8	37,2	25,0
	Среда	44,1	26,0	35,9	35,9	42,3	24,0
	Пятница	49,8	24,6	41,2	41,2	58,3	32,8
Штрих-тест	Понедельник	41,2	23,0	47,6	47,6	47,1	40,0
	Среда	39,2	28,0	42,0	42,0	40,2	37,6
	Пятница	40,1	27,0	38,4	38,4	48,5	39,8
Кратковременная память	Понедельник	4,7	4,8	4,9	4,8	5,0	4,9
	Среда	4,8	4,9	4,6	4,9	4,5	4,9
	Пятница	6,4	4,9	4,9	4,9	4,9	5,0
Сдвиг работоспособности	Понедельник	6,4	6,0	6,3	6,4	4,9	4,0
	Среда	4,5	4,7	5,2	4,0	4,9	5,0
	Пятница	5,2	5,7	6,3	5,4	4,6	3,5

По всей видимости, для учащихся 1–2 классов учебную нагрузку в недельном цикле следует распределять таким образом, чтобы ее наибольшая интенсивность (по сумме баллов за день) приходилась на вторник и четверг,

в то время как среда была бы облегченным днем. При составлении расписания уроков на каждый день следует учитывать баллы трудности третьих по счету уроков, которые не должны быть сложными, чтобы малыши могли подвигаться, снять психологическое напряжение и после большой перемены продолжить занятия с новыми силами.

Учащиеся 3-х классов уже хорошо адаптированы к учебным нагрузкам как в течение дня, так и всей учебной недели. Полученные результаты представлены в табл. 4. В 3-м классе высокие показатели работоспособности, продуктивности сохраняются не только на третьих уроках, но даже к концу учебного дня выраженных признаков утомления не наблюдается. Приемлем для них и пятидневный режим обучения, так как в конце недели выраженное утомление наблюдается лишь у отдельных лиц.

Таблица 4

Параметры умственной работоспособности
учащихся 3-х классов в динамике учебного дня и недели

Показатели	Дни недели	1 урок		3 урок		6 урок	
		3 «А»	3 «Б»	3 «А»	3 «Б»	3 «А»	3 «Б»
V – объем работы	Понедельник	405,6	583,0	453,3	486,0	421,0	556,6
	Среда	379,0	545,3	555,2	557,8	457,0	578,1
	Пятница	478,3	548,7	622,0	506,5	616,5	594,9
Ошибки на 500 знаков	Понедельник	7,6	5,6	7,5	6,4	4,0	4,0
	Среда	3,7	2,6	6,6	7,0	4,4	3,5
	Пятница	2,3	2,1	5,4	2,0	3,5	1,6
Ошибки на 200 знаков	Понедельник	2,1	1,4	3,3	1,9	1,3	2,2
	Среда	1,0	2,3	2,4	4,2	1,8	1,8
	Пятница	0,9	1,1	2,4	0,7	0,9	1,0
Коэффициент «К»	Понедельник	1,9	2,2	2,0	2,1	1,6	2,4
	Среда	1,6	2,1	1,4	2,2	1,9	2,4
	Пятница	1,7	2,1	1,5	2,4	1,9	2,1
Коэффициент «Q»	Понедельник	35,6	41,0	39,8	41,9	38,9	53,0
	Среда	37,0	51,9	49,5	49,6	42,3	54,0
	Пятница	45,7	48,2	57,1	48,6	57,7	57,4
Штрих-тест	Понедельник	30,3	27,3	43,2	36,2	46,0	34,2
	Среда	40,0	45,4	50,0	45,8	53,1	45,5
	Пятница	39,2	48,1	44,2	52,1	44,6	50,4
Кратковременная память	Понедельник	2,6	4,2	3,4	3,9	4,1	4,4
	Среда	3,9	4,0	3,1	3,3	4,0	3,7
	Пятница	3,9	4,0	3,5	3,8	3,9	4,6
Сдвиг работоспособности	Понедельник	6,6	4,5	5,2	5,5	4,9	4,8
	Среда	5,9	4,8	5,0	5,7	5,5	3,8
	Пятница	6,4	4,6	5,7	5,3	4,2	3,6

Заключение

Для учащихся 1–2 классов учебную нагрузку следует распределять таким образом, чтобы ее наибольшая интенсивность приходилась на вторник и четверг, в то время как среда была бы облегченным днем. В дневном распи-

сании для учащихся 1–2 классов третьи уроки не должны иметь слишком высокий балл трудности. Динамика умственной работоспособности учащихся 5–11 классов гимназии вполне согласуется с нормативными данными: понедельник – период вработывания; среда – оптимальная работоспособность при максимальном объеме и наивысшей продуктивности; суббота – резкое снижение работоспособности на 1–3 уроках и своеобразный психо-эмоциональный всплеск на последнем шестом уроке. В первые три дня недели умственная работоспособность у большинства учащихся развивалась по благоприятному типу. К концу недели (в субботу) наблюдается снижение работоспособности у большинства гимназистов почти на 50 % по сравнению с самым оптимальным с точки зрения физиологов днем занятий – средой. В субботу резко снижаются общий объем выполненной работы, объем произвольного внимания, уровень кратковременной памяти, увеличивается количество ошибок, процессы возбуждения преобладают над торможением, что свидетельствует о перерастании нормального физиологического процесса утомления в его критическую стадию – переутомление, которое ведет к сбоям функционального состояния организма и развитию хронических процессов. Следует более точно соблюдать санитарно-гигиенические нормативы, предъявляемые к распределению недельной учебной нагрузки и составлению расписания уроков с учетом возраста учащихся. Необходимо заметить, что аналогичные исследования, проведенные при пятидневном режиме обучения, показывали, что лишь у незначительного числа гимназистов имела место тенденция к уменьшению работоспособности к концу недели. При шестидневной учебной неделе наблюдается более выраженный фон утомляемости учащихся в субботний день. Таким образом, результаты данного исследования показали, что с физиологической точки зрения в инновационном учреждении учебные занятия в субботний день малоэффективны. Их с успехом можно заменить экскурсионными поездками, посещением выставок, организацией спортивно-массовых мероприятий, организацией проектной, научно-исследовательской деятельности.

Список литературы

1. **Анисимова, Н. В.** Гигиеническая регламентация оценки школьного расписания уроков / Н. В. Анисимова, Н. Е. Монахова, Л. Н. Савина // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VI Межрег. науч.-практ. конф. учителей, посвящ. 75-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского. – Пенза : ПГУ, 2015. – С. 252–257.
2. **Анисимова, Н. В.** Критерии здоровья школьника: показатели физического, психического и социального благополучия / Н. В. Анисимова, Л. Н. Савина, О. С. Маковеева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. – 2013. – № 1 (1). – С. 102–110.
3. **Дубровинская, Н. В.** Психофизиология ребенка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
4. **Савина, Л. Н.** Подготовка будущих педагогов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности / Л. Н. Савина, Н. В. Анисимова, Г. А. Сугрובה // Университетское образование : XVII Междунар. науч.-метод. конф. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2013. – С. 409–411.
5. **Савина, Л. Н.** Электронная карта мониторинга состояния здоровья школьника как метод проектирования здоровой личности / Л. Н. Савина, И. Н. Сахарова,

Н. В. Анисимова, Г. А. Сугрובה // Роль социальных, медико-биологических и гигиенических факторов в формировании здоровья населения : VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : ПДЗ, 2010. – С. 65–68.

References

1. Anisimova N. V., Monakhova N. E., Savina L. N. *Aktual'nye problemy obucheniya fiziko-matematicheskimi i estestvennonauchnymi distsiplinami v shkole i vuze: sb. st. VI Mezhhreg. nauch.-prakt. konf. uchiteley, posvyashch. 75-letiyu Pedagogicheskogo instituta im. V. G. Belinskogo* [Topical problems of physical-mathematical and natural-scientific subjects teaching at school and university: proceedings of VI Interregional scientific and practical conference devoted to 75th anniversary of Pedagogical Institute named after V. G. Belinsky]. Penza: PGU, 2015, pp. 252–257.
2. Anisimova N. V., Savina L. N., Makoveeva O. S. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Estestvennye nauki* [University proceedings. Volga region. Natural sciences]. 2013, no. 1 (1), pp. 102–110.
3. Dubrovinskaya N. V., Farber D. A., Bezrukikh M. M. *Psikhofiziologiya rebenka: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy* [Psychophysiology of children: tutorial for university students]. Moscow: VLADOS, 2000, 144 p.
4. Savina L. N., Anisimova N. V., Sugrobova G. A. *Universitetskoe obrazovanie: XVII Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* [University education: XVII International scientific and methodological conference]. Penza: Izd-vo PGU, 2013, pp. 409–411.
5. Savina L. N., Sakharova I. N., Anisimova N. V., Sugrobova G. A. *Rol' sotsial'nykh, mediko-biologicheskikh i gigienicheskikh faktorov v formirovaniye zdorov'ya naseleniya: VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Importance of social, biomedical and hygienic factors in public health formation: VIII International scientific and practical conference]. Penza: PDZ, 2010, pp. 65–68.

Анисимова Надежда Викторовна

кандидат биологических наук, доцент,
кафедра общей биологии и биохимии,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: nv_anisimova@mail.ru

Anisimova Nadezhda Viktorovna

Candidate of biological sciences, associate
professor, sub-department of general
biology and biochemistry, Penza State
University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

Опарина Ольга Николаевна

доктор биологических наук, профессор,
кафедра теоретических основ физической
культуры и спорта, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: oparina58@list.ru

Oparina Olga Nikolayevna

Doctor of biological sciences, professor,
sub-department of theoretical basis
of physical training and sports, Penza
State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

Сугрובה Галина Алексеевна

кандидат биологических наук, доцент,
кафедра общей биологии и биохимии,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: sugrobovaga@mail.ru

Sugrobova Galina Alekseevna

Candidate of biological sciences, associate
professor, sub-department of general
biology and biochemistry, Penza State
University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

Савина Людмила Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра общей биологии и биохимии,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: mirapost@inbox.ru

Savina Ludmila Nikolayevna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of general biology and biochemistry,
Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 371.21

Анисимова, Н. В.

Распределение учебной нагрузки гимназистов в динамике учебного дня и недели на основе параметров умственной работоспособности / Н. В. Анисимова, О. Н. Опарина, Г. А. Сугрובה, Л. Н. Савина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 226–234.

Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация.

Актуальность и цели. Кардинальные изменения, произошедшие в российском обществе в конце XX – начале XXI в., коснулись всех сфер жизнедеятельности: социальной, экономической, культурной, этнополитической и др. Это обусловило необходимость изменений в системе высшего профессионального образования путем повышения эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов, владеющих иностранным языком. На сегодняшний день владение иностранным языком выступает важным показателем профессиональной компетентности, фактором, повышающим конкурентоспособность выпускников высшей школы на рынке труда, в частности, на основе их готовности к реализации профессиональных ценностей. Согласно ФГОС ВПО цель курса учебной дисциплины «Иностранный язык» представляет собой планомерный, организованный, систематический процесс, направленный на функциональное использование изучаемого иностранного языка в профессиональной деятельности, в том числе на формирование эмоционально-ценностного отношения к профессиональным ценностям. Цель работы – проанализировать опытно-экспериментальную работу по формированию эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки.

Материалы и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются концепции профессионального становления личности; современные концепции содержания образования; положения теории и методики преподавания иностранных языков; аксиологический подход; личностно-ориентированный подход в обучении; коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Решение поставленных задач обеспечено комплексом взаимодополняющих методов исследования: теоретических, эмпирических, методов математической статистики.

Результаты. Уровень сформированности пяти показателей из семи эмоционально-ценностного компонента формируемых нами профессиональных ценностей по окончании опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Что касается динамики развития показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей, полученные данные свидетельствуют о ее положительном направлении только в экспериментальной группе. В контрольной группе уровень сформированности по некоторым показателям эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей так и остался низким.

Выводы. Проведенная опытно-экспериментальная работа констатировала повышение уровня сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки.

Ключевые слова: профессиональные ценности, эмоционально-ценностный компонент профессиональных ценностей, иноязычная подготовка, образовательный процесс, интерактивные методы обучения.

FORMATION OF THE EMOTIONAL-AND-VALUABLE COMPONENT OF PROFESSIONAL VALUES OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE COURSE OF FOREIGN-LANGUAGE TRAINING

Abstract.

Background. The cardinal changes in the Russian society at the end of the XXth – beginning of the XXIst centuries have concerned all spheres of activity: social, economic, cultural, ethno-political, etc. They have caused a need for changes in the system of higher education, particularly, for an increase of vocational training efficiency of future experts, who speak a foreign language. Today knowledge of foreign languages is an important indicator of professional competence, the factor which increases competitiveness of higher school graduates in the labor market, in particular, on the basis of their readiness for realization of professional values. According to FSES HPE the purpose of the “Foreign language” subject represents a systematic, organized process directed to functional use of the learned foreign language in professional activity, to formation of an emotional and valuable relation to professional values. The work purpose is to analyse the experimental work on formation of the emotional-and-valuable component of professional values of technical university students in the course of foreign-language preparation.

Materials and methods. The theoretical and methodological basis of the research included concepts of professional formation of personality; modern concepts of education content; provisions of the theory and technique of foreign languages teaching; the axiological approach; the personality-centered approach in training; the communicative approach in foreign languages training. The solution of the objectives has been provided by a complex of research complementary methods: theoretical, empirical, methods of mathematical statistics.

Results. The formation level of five out of seven indicators of the emotional-and-valuable component of professional values, formed by us in the experimental group, was higher than in the control group at the end of the experiment. As for the development dynamics of the indicators of the emotional-and-valuable component of professional values, the obtained data testify to its positive direction only in the experimental group. In the control group, the formation level of some indicators of this component remained low.

Conclusions. The carried-out experimental work stated an increase of the formation level of the indicators of the emotional-and-valuable component of professional values of technical university students in the course of foreign-language preparation.

Key words: professional values, emotional-and-valuable component of the professional values, foreign-language preparation, educational process, interactive methods of training.

Опытно-экспериментальная работа по формированию эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки проводилась на базе факультета «Управление территориями» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. В эксперименте приняли участие 179 человек (125 студентов первого курса и те же студенты второго курса – экспериментальная группа; 54 студента первого курса и те же студенты второго курса – контрольная группа). Невозможность включения в эксперимент большего

числа студентов обусловлена спецификой организации обучения иностранному языку в техническом вузе.

Экспериментальная и контрольная группы находились в равных условиях. Обе группы имели одинаковое количество часов немецкого языка в неделю.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

В рамках нашего исследования мы можем говорить о том, что эмоционально-ценностный компонент профессиональных ценностей сформирован, когда студент технического вуза: 1) умеет работать в коллективе, т.е. он воспринимает группу как самостоятельную ценность, при этом должна наблюдаться заинтересованность в успехах каждого члена группы и стремление внести свой вклад в жизнедеятельность группы; 2) умеет сотрудничать и общаться; 3) способен работать над собой, способен физически и духовно совершенствоваться; 4) обладает внутренней гармонией, свободой от внутренних противоречий, сомнений; 5) способен принять чужую точку зрения, учитывать интересы других людей, уважать иные вкусы, обычаи, привычки, избегать конфронтации; 6) обладает чувством долга, умеет держать слово; 7) способен обладать личным успехом в соответствии с социальными стандартами.

Все вышеперечисленные способности и умения являются показателями эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей студентов технического вуза.

Природа формируемых в рамках нашего исследования ценностей, особенности их покомпонентного состава таковы, что в условиях высшего профессионального образования совокупности знаний, которые, как правило, освоены обучающимися в системе среднего (полного) общего образования, достаточны для формирования соответствующих способов деятельности. Учитывая, что некоторые показатели эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей начинают формироваться задолго до поступления в вуз (мы начинаем учиться общаться и сотрудничать еще в детстве, в семье, с друзьями) и всю жизнь формируются и совершенствуются, поэтому на начальном этапе эксперимента нам важно было определить стартовые показатели готовности студентов к проявлению эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей. Опираясь на мнение ряда ученых (А. М. Князев, М. Рокич), мы выбрали методики для диагностики личностных качеств (характерных черт).

С целью анализа направления личностного развития студентов и оценки динамики формирования профессиональных ценностей мы провели диагностику отобранных нами показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей: «Ценностные ориентации» М. Рокича [1], «Профиль личности» С. Х. Шварца [2], «Восприятие индивидом группы» Н. В. Бордовской [3], «Методика оценки способов реагирования в конфликте» К. Н. Томаса [3].

Проанализировав данные о ценностных ориентациях студентов-первокурсников экспериментальной группы, можно сделать выводы о том, что главными среди терминальных ценностей являются ценности личной жизни и личного благополучия. Это объясняется желанием каждого из них добиться

уважения в студенческом коллективе. Естественно, придя в новый коллектив, человек хочет, чтобы его уважали. Для этого ему необходима уверенность в себе. А если у студента есть общественное признание, то ему проще приобрести хороших и верных друзей. Среди инструментальных ценностей наиболее важными для студентов оказались индивидуалистические ценности и ценности самоутверждения.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций студентов экспериментальной и контрольной групп показывает, что они не имеют существенных различий в системе ценностных ориентаций. Из предложенных нами терминальных ценностей в контексте эмоционально-ценностного компонента студенты контрольной группы обладают лишь уверенностью в себе (5 место, в то время как у студентов экспериментальной группы – 1 место) и развитием (4 место). В списке основных терминальных ценностей у студентов контрольной группы появляется духовная близость с любимым человеком. В списке основных инструментальных ценностей у студентов контрольной группы наблюдается самоконтроль. Студенты данной группы имеют представление о таких понятиях, как сдержанность и самодисциплина. Рационализм (5 место) как инструментальная ценность, также как и у студентов экспериментальной группы, имеет место быть.

Для выявления такого показателя эмоционально-ценностного компонента, как способность обладать личным успехом в соответствии с социальными стандартами, мы воспользовались опросником «Профиль личности» С. Х. Шварца.

На уровне индивидуальных приоритетов (т.е. в конкретных поступках) в наибольшей степени и в экспериментальной, и в контрольной группах проявляются такие ценности, как конформность и универсализм.

Что же касается интересующего нас качества «достижение» в контексте эмоционально-ценностного компонента, то он занимает пятое место и в контрольной (11,4 %), и в экспериментальной (12,3 %) группах.

Такой показатель эмоционально-ценностного компонента, как умение работать в коллективе, можно определить при помощи теста «Восприятие индивидом группы».

Анализ результатов теста «Восприятие индивидом группы» свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов как в экспериментальной (74,1 %), так и в контрольной (72,9 %) группах прагматически подходят к отношениям в группе, что, пожалуй, естественно в наше время конкуренции за рабочие места, статусные профессии и «место под солнцем». Поэтому большее количество респондентов лучшими партнерами в группе считают тех, кто знает больше; им нравится, когда в группе не надо никому помогать и есть у кого поучиться, и больше всего они ценят свой собственный личный успех. Они настроены на совместную деятельность, но им не всегда легко найти общий язык с партнером по диалогу, при выполнении проектной работы. 15 % опрошенных экспериментальной группы и 15,6 % респондентов контрольной групп являются индивидуалистами и приветствуют невмешательство в личные дела, отвечая тем же, другими словами, не склонны к сотрудничеству и им не важны мнение и интересы окружающих. Им трудно находить общий язык с партнерами для выполнения совместного задания, считаться с мнением товарищей. Процент тех, кто готов прийти на по-

мощь в трудную минуту сам и ждет этого от других, мал – 10,9 % в экспериментальной группе и 11,5 % в контрольной группе. Как правило, эти студенты любят составлять диалоги, считаются с мнением партнера, активно участвуют в дискуссиях.

Эти же тенденции в сформированности такого показателя эмоционально-ценностного компонента, как умение сотрудничать и общаться, подтвердились результатами, полученными с помощью методики оценки способов реагирования в конфликте К. Н. Томаса. Наибольшее количество студентов (в экспериментальной группе – 37,2 %, в контрольной группе – 34,5 %) стремятся к компромиссам, пытаются найти согласие в спорных вопросах. На втором месте наиболее предпочитаемых форм поведения в конфликтной ситуации в экспериментальной группе (23,2 %) – сотрудничество. Количество тех, кто при решении спорных вопросов старается избегать конфликтов и напряженности невелико (15,6 % в экспериментальной группе). 13,5 % респондентов экспериментальной группы предпочитают сохранить отношения и предоставляют возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса. К соперничеству склонны всего 10,5 % опрошенных студентов экспериментальной группы, которые настойчиво добиваются своего, прикладывая максимум усилий.

Немного другая ситуация в оценке способов реагирования в конфликте прослеживается в контрольной группе. В этой группе к соперничеству склонны 26 % опрошенных студентов. Это подтверждает тот факт, что ответ «я прилагаю усилия, чтобы добиться своего» выбрали 24,2 % студентов. Разница между теми, кто стремится к сотрудничеству (16,1 %), и теми, кто избегает конфликтов (13,9 %), невелика, хотя первых больше, что говорит о том, что многие (в сумме 30 %) стремятся при решении спорных вопросов избежать напряженности. Всего 10,1 % студентов предоставляют возможность другим разрешить сложную ситуацию.

Анализ показателей по уровням готовности студентов к проявлению эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей на констатирующем этапе эксперимента показывает, что в обеих группах средний уровень сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей преобладает при умении сотрудничать и общаться, умении держать слово и способности обладать личным успехом в соответствии с социальными стандартами. Такой показатель эмоционально-ценностного компонента, как способность работать над собой, физически и духовно совершенствоваться, занимает средний уровень у экспериментальной группы и низкий уровень у контрольной группы. Способность обладать внутренней гармонией, свободой от внутренних противоречий, сомнений занимает высокий уровень у экспериментальной группы и средний уровень у контрольной группы.

Также анализ показал, что у студентов и контрольной, и экспериментальной групп недостаточно развиты (низкий уровень) следующие показатели готовности студентов к проявлению эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей: умение работать в коллективе; способность принять чужую точку зрения, учитывать интересы других людей.

Следовательно, можно констатировать, что показатели готовности студентов к проявлению эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей в обеих группах сформированы на среднем уровне.

С целью формирования эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки мы использовали разработанные и апробированные нами следующие пособия: 1) учебное пособие по немецкому языку «Немецкий – язык общения» для студентов первого курса [4]; 2) двуязычное учебное пособие «Учимся говорить по-немецки» для студентов первого курса [5]; 3) учебное пособие по немецкому языку «Земельный кадастр» для студентов второго курса факультета «Управление территориями» [6]; 4) учебное пособие по немецкому языку «Городской кадастр в России и Германии» для студентов второго курса факультета «Управление территориями» [7]; 5) немецко-русский и русско-немецкий словарь по землеустройству [8].

Формирование эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки основывалось на реализации теоретически обоснованных подходов: аксиологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, коммуникативного и компетентностного, что предполагало изменение содержания учебной деятельности студентов, их взаимодействия с преподавателем иностранного языка, а также внесение изменений в структуру и содержание занятий.

Проблема педагогического обеспечения образовательного процесса в аспекте формирования профессиональных ценностей решалась на основе реализации следующих особенностей: занятия проводились с систематическим использованием совокупности интерактивных методов обучения: коммуникативных сюжетно-ролевых игр, дискуссий, презентаций на основе реализации проектного метода, которые позволили осуществить проектную основу формирования знания иностранного языка как профессиональной ценности, которая методически воплощается в жизнь в виде наполнения портфолио опытом решения студентом ситуаций, связанных с выявлением готовности к восприятию иноязычной культуры, осознанием требований, содержащихся в профессиональной карте, и совокупностью действий, которые студент осуществил в процессе изучения иностранного языка [9].

Занятия были максимально приближены к естественным ситуациям общения на основе иноязычной культуры. Успешность применения интерактивных методов обучения и способов организации учебной деятельности была обеспечена созданием благоприятной эмоциональной обстановки, где роль преподавателя сводилась к организации творческого взаимодействия и сотрудничества студентов. В процессе занятий создавалась необходимая учебная среда; учитывались личностные особенности студентов; использовались фронтальный, групповой и индивидуальный способы организации учебной деятельности на основе демократического стиля взаимодействия преподавателя и студентов.

Безусловно, не сразу и не все студенты смогли работать с интересом и творчески: участвовать в дискуссиях, задавая неподготовленные вопросы, на равных участвовать в составлении и презентации диалога, принимать активное участие в коммуникативных сюжетно-ролевых и деловых играх, в проектах. Многие задания вызывали у них трудности и растерянность. Учитывая индивидуальные особенности студентов, в том числе и их языковую подготовку, на занятиях мы создавали благоприятные условия для творческого

взаимодействия и сотрудничества обучающихся: видя затруднения при составлении диалога, подсказывали выход, предлагали изменить замысел; при неумении сформулировать вопрос корректно подсказывали слова, уточняли смысл; видя замешательство более слабых студентов, помогали сориентироваться в ситуации и т.п. Иногда приходилось оставлять некоторых студентов после занятий и узнавать причину их пассивности. Многолетний опыт преподавания не раз убеждал в том, что студентам проще рассказать о своих затруднениях после занятий. В ходе эксперимента мы еще раз утвердились во мнении, что приобретение личного опыта, а именно это подразумевает процесс формирования профессиональных ценностей, требует от преподавателя инициирования и поощрения активности студентов, стимулирования выбора каждым и поддержания мотивации творчества.

Для формирования показателей эмоционально-ценностного компонента в начале первого семестра мы предложили нашим студентам участие в таком необычном виде занятий, как занятие-представление на тему «День немецкого единства».

В начале второго семестра студентам было предложено выполнить следующее задание с целью формирования показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей. Студентам предложили сделать «глобус» своими руками из любого материала и разработать проект (презентацию) на тему «Почему “глобус” ассоциируется у меня с моей будущей профессией?». Весь необходимый материал (слова и выражения, которые студенты могли бы использовать в своих рассказах) на немецком языке был дан преподавателем заранее. На подготовку отводился один месяц. В ходе занятия-презентации студенты представляли свои творческие работы, предлагали всеобщему вниманию свои размышления на данную тему, задавали вопросы, дискутировали. В конце занятия мы предложили студентам коммуникативную сюжетно-ролевую игру «Я будущий кадастровый инженер» с целью формирования эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей.

В 4 семестре мы предложили студентам выполнить проект на тему «Черный и белый – цвета моей будущей профессии» («Schwarz und weiß sind die Farbe von meinen zukünftigen Beruf»).

Нам удалось разработать и опубликовать два учебных пособия для студентов 1 курса [4, 5] и два учебных пособия для студентов 2 курса [6, 7].

Текстовые материалы для учебных пособий подбирались таким образом, чтобы они содержали информацию, соответствующую профессиональным интересам студентов. Текстотека разрабатывалась таким образом, чтобы в ней были отражены тексты, касающиеся различных сфер профессиональной деятельности будущих кадастровых инженеров: городского и земельного кадастров, землеустройства, земельно-имущественных отношений, геодезии, земельного права, почвоведения, экспертизы и управления недвижимостью и т.д. Система упражнений, выступающая в качестве важнейшего средства обучения, была построена с учетом основных принципов, выступающих основой разработанной технологии формирования профессиональных ценностей студентов технического вуза.

Понятно, что, занимаясь переводом текстов с немецкого языка на русский с подобной тематикой, большое внимание уделяется работе со словарем.

Но, не имея определенных знаний в данной области, студент столкнется с определенными сложностями. Что же касается словаря, то, естественно, он должен содержать профессиональную лексику, термины, терминологические словосочетания и терминологизмы в сфере земельного и городского кадастров, землеустройства. В ходе нашего эксперимента возникла острая необходимость разработки и издания подобного словаря [8].

С целью формирования показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей на кафедре немецкого языка был организован студенческий научный кружок. Членами кружка стали студенты экспериментальных групп.

Кроме того, была организована и проведена первая региональная олимпиада по дисциплине «Немецкий язык» среди студентов вторых курсов специальностей «Городской кадастр», «Земельный кадастр», «Землеустройство».

По завершению формирующего эксперимента на контрольном этапе по тем же методикам, что и на констатирующем этапе эксперимента, мы произвели замеры с целью отслеживания положительных изменений по определенным нами показателям, представляющих динамику формирования профессиональных ценностей студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки. Для того чтобы выявить уровень сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей экспериментальной и контрольной групп, мы еще раз воспользовались методикой М. Рокича «Ценностные ориентации». Проанализировав данные о ценностных ориентациях студентов-второкурсников, можно сделать выводы, что их ценности изменились.

Сравнивая ценностные ориентации экспериментальной и контрольной групп на завершающем этапе экспериментального исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В экспериментальной группе выявлена лишь одна терминальная ценность (уверенность в себе), являющаяся одним из показателей эмоционально-ценностного компонента формируемых нами профессиональных ценностей.

В контрольной группе также выявлена одна терминальная ценность (уверенность в себе), являющаяся показателем эмоционально-ценностного компонента формируемых нами профессиональных ценностей, хотя с пятого места (на начальном этапе экспериментального исследования) она поднялась на третье.

2. Такие показатели эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей, как развитие, широта взглядов, ответственность, не являются приоритетными для обеих групп.

Следовательно, можно констатировать, что ценностные ориентации первокурсников и второкурсников обеих групп отличаются. Все это говорит о том, что по мере прохождения человеком по этапам профессиональной подготовки его ценностно-мотивационная сфера становится более насыщенной, богаче и разнообразней. Все больше ценностей и мотивов включаются во взаимодействие, усиливая друг друга. На каждом последующем этапе профессиональной подготовки в это взаимодействие включаются новые ценности и мотивы, причем старые связи не теряют своей актуальности, они не пропадают, а обогащаются новыми ценностями и мотивами.

Для выявления сформированности такого показателя эмоционально-ценностного компонента, как способность обладать личным успехом в соответствии с социальными стандартами (достижение), мы снова воспользовались опросником «Профиль личности» С. Х. Шварца.

Анализ показывает, что достижение, как один из показателей формируемого нами эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей, на завершающем этапе в экспериментальной группе занимает третье место (17,9 %); на начальном этапе экспериментального исследования этот же критерий занимал пятое место (12,3 %); в контрольной группе можно наблюдать небольшую, но положительную динамику формирования показателя «достижение»; на начальном этапе экспериментального исследования – 11,4 %, на завершающем этапе – 12,1 %.

Для определения степени сформированности такого показателя эмоционально-ценностного компонента, как умение работать в коллективе, мы снова воспользовались методикой «Восприятие индивидом группы».

Положительная динамика таких показателей, как прагматическое восприятие группы (уменьшение), индивидуалистическое восприятие группы (уменьшение) и коллективистическое восприятие группы (увеличение), и в экспериментальной, и в контрольной группе свидетельствуют о том, что сократилось число студентов, не желающих оказывать помощь другим, и возросла личная заинтересованность каждого студента в улучшении результатов всей группы.

Для определения степени сформированности таких показателей эмоционально-ценностного компонента, как умение работать в коллективе, умение сотрудничать и общаться, мы снова воспользовались методикой оценки способов реагирования в конфликте К. Н. Томаса. Проанализировав данные методики в экспериментальной и контрольной группах, можно сделать следующие выводы. Компромисс остается наиболее предпочитаемой формой поведения в конфликтной ситуации, в обеих группах этот показатель увеличился по сравнению с данными на начальном этапе исследования (экспериментальная группа: 37,2 % – на начальном этапе исследования, 39,2 % – на завершающем этапе исследования; контрольная группа: 33,9 % – на начальном этапе исследования, 34 % – на завершающем этапе исследования). Вторая наиболее предпочитаемая форма поведения в конфликтной ситуации в экспериментальной группе – приспособление (17 %), хотя на начальном этапе это же место занимало сотрудничество (23,2 %), которое на завершающем этапе исследования занимает третье место (16,8 %). В контрольной группе, как и на начальном этапе исследования (26 %), второе место занимает такая форма поведения, как соперничество (23 %), хотя и снизила свои показатели; сотрудничество сохранило свое третье место, но, так же как и соперничество снизило свои показатели (16,1 % – на начальном этапе исследования; 15,3 % – на завершающем этапе). Избегание повысило свои показатели в обеих группах (экспериментальная группа: 15,6 % – на начальном этапе исследования, 16,2 % – на завершающем этапе; контрольная группа: 13,9 % – на начальном этапе исследования, 14,8 % – на завершающем этапе). Положение соперничества как наиболее предпочитаемой формы поведения в конфликтной ситуации в экспериментальной группе не изменилось; практически не изменилось и процентное соотношение этой формы на начальном (10,5 %) и

завершающем (10,8 %) этапах исследования. Последнее место в контрольной группе занимает приспособление с небольшим увеличением показателя (10,1 % – на начальном этапе исследования; 12,9 % – на завершающем этапе).

Анализ показателей по уровням сформированности эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей на формирующем этапе эксперимента показывает, что в контрольной группе преобладает средний уровень сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента (четыре из возможных семи); низкий уровень прослеживается по трем показателям, в то время как высокий уровень сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента вообще отсутствует.

В экспериментальной группе также преобладает средний уровень сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента (пять из возможных семи); уровень таких показателей эмоционально-ценностного компонента, как способность обладать внутренней гармонией, свободой от внутренних противоречий, сомнений и способность обладать личным успехом в соответствии с социальными стандартами, высокий. Низкий уровень сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей в экспериментальной группе отсутствует.

Таким образом, уровень сформированности пяти показателей из семи эмоционально-ценностного компонента формируемых нами профессиональных ценностей по окончании опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Что касается динамики развития показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей, полученные данные свидетельствуют о ее положительном направлении только в экспериментальной группе. В контрольной группе уровень сформированности по некоторым показателям эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей так и остался низким.

Для того чтобы понять, удался ли формирующий эксперимент по формированию эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей студентов высшей школы, необходимо воспользоваться статистикой χ^2 – критерий Пирсона [10].

Его формула выглядит следующим образом:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k},$$

где P_k – частоты результатов наблюдений в контрольной группе; V_k – частоты результатов наблюдений в экспериментальной группе; m – общее число критериев отдельно взятого компонента.

Мы воспользовались таблицей, где для заданного числа степеней свободы можно выяснить степень значимости различий между контрольной и экспериментальной группами в распределении оценок. Если полученное значение χ^2 больше соответствующего табличного значения ($m - 1$) степеней свободы, следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в показателях в ходе формирующего эксперимента, подтвердилась, и это можно утверждать с вероятностью допустимой ошибки 0,05 %; 0,01 %.

Мы получили значение $\chi^2 = 36,85$, которое больше соответствующего табличного значения ($m - 1 = 6$) степеней свободы, составляющего 16,812 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,01. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в формировании эмоционально-ценностного компонента в экспериментальной группе, экспериментально подтвердились, и это можно утверждать, допуская ошибку, не превышающую 1 %.

Проведенная опытно-экспериментальная работа констатировала повышение уровня сформированности показателей эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки.

Список литературы

1. Райгородский, Т. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учеб. пособие / Т. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2006.
2. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
3. Первый курс – воспитательная работа / сост. Н. И. Кучер, Г. И. Зинина, А. В. Пonomarev, Е. В. Осипчукова, Ю. Р. Вишневский, С. И. Минеева, Л. Н. Бородин, Е. Г. Калинина, А. В. Титов. – Екатеринбург : Изд-во АМБ, 2002. – 195 с.
4. Варникова, О. В. Немецкий – язык общения : учеб. пособие по немецкому языку / О. В. Варникова, Е. В. Раскачкина. – Пенза : ПГУАС, 2008. – 104 с.
5. Раскачкина, Е. В. Учимся говорить по-немецки : учеб. пособие / Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова, С. В. Крюкова. – 2-е изд. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2013. – 239 с.
6. Раскачкина, Е. В. Земельный кадастр. Die Grundlage der Katasterstheorie : учеб. пособие по немецкому языку / Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова. – Пенза : ПГУАС, 2007. – 132 с.
7. Раскачкина, Е. В. Городской кадастр в России и Германии : учеб. пособие / Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова. – Пенза : ПГУАС, 2011. – 184 с.
8. Раскачкина, Е. В. Немецко-русский и русско-немецкий словарь по землеустройству / Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова. – Пенза : ПГУАС, 2011. – 64 с.
9. Раскачкина, Е. В. Педагогический потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в формировании профессиональных ценностей студентов технического вуза / Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2013. – № 11 (15). – С. 108–113.
10. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.

References

1. Raygorodskiy T. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodika i testy: ucheb. posobie* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests: tutorial]. Samara: BAKhRAKh-M, 2006.
2. Karandashev V. N. *Metodika Shchvarza dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [The Schwarz technique of personality values examination: the conception and methodological guide]. Saint-Petersburg: Rech', 2004, 70 p.
3. *Pervyy kurs – vospitatel'naya rabota* [The first year – fostering activities]. Comp. by N. I. Kucher, G. I. Zinina, A. V. Ponomarev, E. V. Osipchukova, Yu. R. Vishnevskiy, S. I. Mineeva, L. N. Borodina, E. G. Kalinina, A. V. Titov. Ekaterinburg: Izd-vo AMB, 2002, 195 p.

4. Varnikova O. V., Raskachkina E. V. *Nemetskiy – yazyk obshcheniya: ucheb. posobie po nemetskomu yazyku* [German language – a language of communication: German language tutorial]. Penza: PGUAS, 2008, 104 p.
 5. Raskachkina E. V., Varnikova O. V., Kryukova S. V. *Uchimsya govorit' po-nemetski: ucheb. posobie* [Learning to speak German: tutorial]. 2nd ed. Penza: Izd-vo Penz. gos. tekhnol. akad., 2013, 239 p.
 6. Raskachkina E. V., Varnikova O. V. *Zemel'nyy kadastr. Die Grundlage der Katasters-theorie: ucheb. posobie po nemetskomu yazyku* [Land cadaster. Foundations of the cadaster theory: tutorial in German language]. Penza: PGUAS, 2007, 132 p.
 7. Raskachkina E. V., Varnikova O. V. *Gorodskoy kadastr v Rossii i Germanii: ucheb. posobie* [Municipal cadaster in Russian and Germany: tutorial]. Penza: PGUAS, 2011, 184 p.
 8. Raskachkina E. V., Varnikova O. V. *Nemetsko-russkiy i russko-nemetskiy slovar' po zemleustroystvu* [German-to-Russian and Russian-to-German land management dictionary]. Penza: PGUAS, 2011, 64 p.
 9. Raskachkina E. V., Varnikova O. V. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus* [XXI century: results of the past and problems of the future plus]. 2013, no. 11 (15), pp. 108–113.
 10. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Mathematical processing methods in psychology]. Saint-Petersburg: Rech', 2004, 350 p.
-

Раскачкина Елена Владимировна

преподаватель, кафедра иностранных языков, Пензенский артиллерийский инженерный институт (филиал) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва (Россия, Пенза-5)

E-mail: Raskachkina@mail.ru

Raskachkina Elena Vladimirovna

Lecturer, sub-department of foreign languages, Penza Artillery Engineering Institute (branch) of the Military Academy of Logistics named after General A. V. Hrulyov (Penza-5, Russia)

Варникова Ольга Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Пензенский артиллерийский инженерный институт (филиал) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва (Россия, Пенза-5)

E-mail: wolga0106@gmail.com

Varnikova Olga Vasilevna

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of sub-department of foreign languages, Penza Artillery Engineering Institute (branch) of the Military Academy of Logistics named after General A. V. Hrulyov (Penza-5, Russia)

УДК 378.147

Раскачкина, Е. В.

Формирование эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки / Е. В. Раскачкина, О. В. Варникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 235–246.

И. Л. Беккер, С. А. Иванчин

**ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ РОССИЙСКОГО ВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА)**

Аннотация.

Актуальность и цели. Разнообразие факторов, влияющих на процесс адаптации иностранных студентов, и подходов к их интерпретации объясняется не только различиями в целях исследования и несовпадением методологических позиций авторов, но и фактической разницей в социокультурной обстановке различных регионов России. Задача исследования, описанного в статье – выявить и описать реальный круг проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в ПГУ, и определить их влияние на адаптацию студентов к образовательному процессу вуза.

Материалы и методы. Для решения задачи исследования было проведено анкетирование среди иностранных студентов ПГУ. Всего в анкетировании приняли участие 200 респондентов из числа иностранных студентов, что составляет 20,3 % от общего числа обучающихся в университете иностранных студентов.

Результаты. Данное исследование позволило выявить проблемы социальной адаптации иностранных студентов в условиях ПГУ. Рассмотрены особенности некоторых проблем иностранных студентов. Отмечены наиболее важные социальные проблемы иностранных студентов в процессе их адаптации.

Выводы. Изучение проблем иностранных студентов, обучающихся в ПГУ, позволяет определить их влияние на адаптацию студентов к образовательному процессу вуза. Полученные данные помогают более осознанно и целенаправленно проектировать и выстраивать социально-воспитательную среду университета.

Ключевые слова: социальная адаптация, проблемы адаптации иностранных студентов.

I. L. Bekker, S. A. Ivanchin

**PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS ADAPTATION
TO THE EDUCATIONAL PROCESS AT A RUSSIAN UNIVERSITY
(BY THE EXAMPLE OF PENZA STATE UNIVERSITY)**

Abstract.

Background. Diversity of factors, influencing foreign students adaptation, and approaches to interpretation thereof is explained by differences in research goals and mismatches of authors' methodological views, as well as by actual differences in sociocultural environments of various Russian regions. The aim of the study is to reveal and describe a real set of problems, faced by foreign students at Penza State University, and to determine the influence thereof on student adaptation to the education process of the university.

Materials and methods. In order to solve the research tasks the authors carried out a questionnaire poll among foreign students of PSU with 200 respondents, making up 20,3 % from the total number of foreign students at PSU.

Results. The present study allowed to reveal problems of social adaptation of foreign students in PSU. The article considers features of some problems of foreign students and points out the most important social problems in the course of their adaptation.

Conclusions. The study of the problems of foreign students at PSU allows to determine the influence thereof on student adaptation to the education process of the university. The obtained data facilitate more reasonable and committed planning and arrangement of the university's socio-education environment.

Key words: social adaptation, problems of foreign students adaptation.

С каждым годом все больше иностранных граждан приезжает в Россию для получения высшего образования. Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., доля иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти с 2,3 % в 2011 г. до 10 % к 2020 г. [1].

Каждый иностранный студент проходит процесс социальной адаптации к жизни в России и к процессу обучения в университете. С психолого-педагогических позиций «социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими» [2]. Социальная адаптация предполагает также усвоение человеком культуры общества, стиля поведения, норм, отношений. Сюда входит также способность человека корректировать среду «под себя», находить в ней свою «нишу», сохраняя способность к нормальной жизнедеятельности.

Проблема адаптации иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза активно изучается в отечественной науке с позиций социологии [3–9], социальной психологии [10], педагогики [11, 12]. В последнее время появились аналитические обзоры проведенных по этой проблеме исследований [13], в которых анализируются полученные теоретические и эмпирические результаты. Особый интерес представляют также публикации самих иностранных студентов, подготовленные под руководством российских преподавателей. В них студенты делятся личными впечатлениями о жизни в России и обучении в вузе [14–16].

Анализ проведенных исследований позволяет сделать вывод, что почти везде, так или иначе, затрагивается проблема номенклатуры и классификации факторов (трудностей, барьеров, проблем), с которыми сталкиваются иностранные студенты в ходе адаптации к жизни в России и образовательному процессу в вузе.

М. И. Иванова [10] выделяет:

- адаптационные трудности на различных уровнях: языковом, понятийном, нравственно-информационном, климатическом, бытовом, коммуникативном и т.д.;

- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности в условиях начальной адаптации и «вхождением» в новую макросреду (этносоциальную и этнокультурную) и микросреду (межнациональную по горизонтали и управляемую по вертикали);

- учебно-познавательные трудности, связанные в первую очередь с языковым барьером; преодолением различий в системах образования; адаптаци-

ей к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы;

- коммуникативные трудности как по вертикали, т.е. с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками, так и по горизонтали, т.е. в процессе межличностного общения внутри межнациональной малой учебной группы, учебного потока, в общежитии, на улице, в магазинах и т.д.;

- бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем.

Она также отмечает, что все эти группы трудностей взаимообусловлены и представляют собой *психологический барьер*, преодоление которого сопряжено с психическими (душевными), личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими перегрузками.

С. И. Моднов, Л. В. Ухова [17] в своем исследовании выделяют следующие факторы успешной адаптации:

- социокультурный;
- социокоммуникативный;
- социобытовой.

И. О. Кривцова [6] обращает внимание на следующие проблемы:

- психофизиологические, связанные с необходимостью преодоления стрессов, возникающих в связи с резкой переменой климата, отсутствием привычных бытовых условий и питания;

- учебно-познавательные, связанные с языковой подготовкой и различиями в образовательных системах России и тех стран, откуда приехали студенты;

- социокультурные, отражающие бытовые и культурные стереотипы как иностранных студентов, так и российского народа (которые, в свою очередь, тоже весьма неоднородны, что создает дополнительные адаптационные трудности).

Т. Р. Рахимов [17] выделяет такие факторы, как:

- традиционный (обычаи, традиции, нравы принимающего сообщества);
- климатический;
- личностно-психологический;
- учебно-педагогический (особенности содержания и организации обучения и воспитания);
- социально-бытовой;
- коммуникативный;
- культурный.

И. А. Поздняков [16] обращает внимание на ряд специфических педагогических проблем, возникающих у иностранных студентов, включающихся в образовательный процесс российского вуза:

- проблемы выбора образовательно-профессионального маршрута;
- проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности;
- проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой;
- проблемы безопасности жизнедеятельности;
- проблемы организации досуга и овладения дополнительными знаниями и навыками [16].

Разнообразие факторов, влияющих на процесс адаптации иностранных студентов, и подходов к их интерпретации объясняется не только различиями в целях исследования и несовпадением методологических позиций авторов, но и фактической разницей в социокультурной обстановке различных регионов России. Кроме этого, в каждом вузе складывается свой особый контингент иностранных студентов, что в значительной степени снижает или, наоборот, усиливает роль тех или иных факторов, способствующих или препятствующих их успешной адаптации.

В связи с этим возникает противоречие между богатством и разнообразием эмпирических данных, отражающих процесс адаптации иностранных студентов к жизни в России и обучению в российском вузе, и невозможностью в полной мере экстраполировать эти данные на реальный процесс адаптации иностранных студентов к образовательному процессу конкретного вуза. Данное противоречие определяет задачу исследования, описанного в статье, – выявить и описать реальный круг проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в ПГУ, и определить их влияние на адаптацию студентов к образовательному процессу вуза.

Для решения данной задачи была разработана анкета. Всего в анкетировании приняли участие 200 респондентов из числа иностранных студентов, что составляет 20,3 % от общего числа обучающихся в университете иностранных студентов (987 человек). Опрошенные иностранные студенты являются гражданами семи стран: Азербайджана (2 %), Ирака (4 %), Киргизстана (2 %), Таджикистана (6 %), Туркменистана (78 %), Турции (2 %), Узбекистана (6 %). Всего в ПГУ обучаются иностранные студенты из 40 стран мира, таким образом, выборка нашего исследования по странам составила 17,5 % от общего числа. По гендерному показателю респонденты распределились следующим образом: юноши – 46 % и девушки – 54 %, что в целом отражает общую картину по всем иностранным студентам в ПГУ. Возраст респондентов распределился следующим образом: меньше 18 лет – 6 %, от 18 до 20 лет – 32 %, от 20 до 25 лет – 48 %, больше 25 лет – 14 %.

Предложенная анкета состояла из 25 вопросов, делилась на смысловые блоки: информативный, проблемы первичной адаптации, социально-бытовые проблемы, проблемы в адаптации к образовательному процессу и образовательным требованиям университета, проблемы взаимодействия с окружающими, проблемы досуга.

На вопрос, что вам понравилось, когда вы приехали в Россию и в город Пензу, было предложено отметить несколько вариантов ответов. 72 % студентов отметили, что им нравится погода и природа. Мы предполагаем, что студенты выбрали этот ответ, так как они приехали из южных стран, и поволжский климат показался им не жарким и комфортным для проживания. Также 46 % респондентов отметили, что им понравился город, вероятно, из-за удобного расположения университета, транспортной инфраструктуры и достаточно большого количества зеленых насаждений. Еще были отмечены культура – 24 %, местные жители – 18 % и местная еда – 12 %.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в целом иностранные студенты позитивно воспринимают страну и город, где им пришлось учиться.

Отвечая на вопрос, на каком языке вы разговаривали, когда приехали в Россию, 86 % респондентов ответили, что на русском. И только 14 % опрошенных ответили, что на родном или на английском. Объяснить эти показатели можно тем, что иностранные студенты, приехавшие из стран СНГ, так или иначе могли освоить русский язык в процессе обучения в школе, использовали русский язык для общения на бытовом уровне, стихийно или целенаправленно осваивали элементы русской культуры. Что касается иностранных студентов из таких стран, как Ирак и Турция, необходимо отметить эффективность изучения русского языка на подготовительном отделении университета. Также мы спросили студентов, как им удобнее осваивать русский язык и знакомиться с традициями России (можно было выбрать несколько вариантов ответа). Полученные варианты ответов:

- общение с местным населением – 62 %;
- чтение книг, журналов и т.д. на русском языке – 52 %;
- просмотр кино и телепрограмм на русском языке – 50 %;
- участие в университетских мероприятиях – 32 %.

Полученные результаты не позволяют сделать однозначный вывод, действительно ли языковой барьер является одной из самых сложных проблем адаптации студентов в образовательной среде российского вуза. Видимо, этот вопрос требует дальнейшего изучения, и в реальности степень сложности данной проблемы у каждого студента индивидуальна. Кроме того, следует четко разграничивать уровни владения русским языком: бытовой уровень, достаточный для повседневного общения, и уровень, позволяющий осваивать основы наук и профессиональной деятельности.

На вопрос, какие отношения сложились у вас с местными жителями, респонденты ответили таким образом: позитивные – 40 %; негативные – 4 %; нейтральные – 56 %.

Полученные данные ответы свидетельствуют о том, что *иностранные студенты мало общаются с местными жителями, ограничивая свое общение только с однокурсниками в университете; иностранные студенты в абсолютном большинстве не конфликтуют с местными жителями.*

Для определения степени сложности проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты в первые месяцы проживания в России, мы попросили респондентов проранжировать их по семи градациям, где 1 – самая сложная, 7 – самая легко разрешимая. Получился следующий результат: 1 – изучение русского языка; 2 – академические требования и правила обучения; 3 – бытовые условия в общежитии; 4 – общение с одногруппниками; 5 – общение с преподавателями и сотрудниками; 6 – общение с местным населением; 7 – погода и климат.

Таким образом, мы выявили, что самые трудноразрешимые проблемы – изучение русского языка, правила обучения в университете и бытовые условия в общежитии, что в целом соответствует данным, полученным другими исследователями.

Эти трудности аналогичны тем, с которыми сталкиваются и российские студенты, за исключением изучения русского языка. Большинству студентов очень сложно привыкнуть к организации обучения в университете, где возрастает роль самостоятельной работы, поиск источников научно-учебной информации, умение работать в библиотеке. После жизни в семье очень сложно

привыкнуть к бытовым условиям проживания в общежитии, потому что студенту необходимо самостоятельно налаживать свой быт в комнате и согласовывать его с соседями; уметь приготовить себе еду на общей кухне, пользоваться общими санитарно-гигиеническими комнатами.

Мы задали вопрос, как, по мнению иностранных студентов, можно облегчить обучение для них. Респонденты ответили следующим образом: проводить дополнительные занятия по русскому языку, обеспечить wi-fi-доступ в Интернет в комнате самоподготовки общежития, дать больше времени на самоподготовку, проводить дополнительные консультации с преподавателями.

Полученные данные позволяют определить и осуществить конкретные действия, направленные на повышение эффективности учебного процесса.

Далее нами была предложена серия вопросов, позволяющих выяснить, как складываются отношения у иностранных студентов с преподавателями (1), российскими одногруппниками (2) и сотрудниками управления международного образования (3). Полученные данные свидетельствуют о том, что по пункту 1 и 2 60 % респондентов считают эти отношения позитивными, 36 % – нейтральными и 4 % – негативными. Отношения с сотрудниками управления международного образования сложились следующим образом: негативными их считают 16 % респондентов и по 42 %, соответственно, оценивают их как позитивные и нейтральные. Это следствие того, что в управлении международного образования происходят контакты по вопросам общей академической успеваемости иностранных студентов, дисциплины, проживания в общежитии и миграционным вопросам, которые для многих студентов весьма болезненны.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в целом у иностранных студентов складываются неконфликтные, благоприятные отношения с администрацией и преподавателями вуза. Отдельные возникающие конфликты и недоразумения следует разрешать в индивидуальном порядке.

Далее иностранным студентам предлагалось ответить на вопрос, в какой группе им бы хотелось обучаться, и были даны три варианта ответа: в группе совместно с российскими студентами (78 %), в группе с иностранными студентами одной национальности (30 %), в группе иностранных студентов разных национальностей (22 %).

Полученные данные свидетельствуют о целесообразности и эффективности создания смешанных студенческих групп.

На вопрос, чем вы занимаетесь в свободное от учебы время, предлагалось несколько вариантов ответов. Поэтому результат представлен в процентном соотношении от общего количества респондентов по каждому варианту ответа: гуляю по городу (48 %), занимаюсь спортом (46 %), читаю книги, журналы, газеты (34 %), общаюсь в социальных сетях в Интернете (30 %), у меня нет свободного времени (16 %).

Полученные данные свидетельствуют о необходимости систематического и последовательного вовлечения иностранных студентов в мероприятия, проводимые администрацией и общественными организациями вуза с целью социальной адаптации иностранных студентов.

С целью определения необходимости медицинского страхования иностранных студентов им был задан вопрос о том, как часто они болеют в Рос-

сии. Вот как расположились ответы: раз в год – 38 %; два раза в год – 20 %; три раза в год – 26 %; чаще трех раз в год – 16 %.

Таким образом, мы видим, что для 100 % иностранных студентов хотя бы один раз в год необходимо медицинское обслуживание; для 62 % иностранных студентов медицинское обслуживание необходимо больше двух раз в год. Для профилактических и превентивных мер иностранным студентам, обучающимся в российских вузах, необходимо по приезду в Россию оформлять страховые медицинские полисы и ежегодно проходить плановое медицинское обследование.

Для лучшего понимания социально-бытовых проблем иностранных студентов мы спросили, что именно больше всего не устраивает их в общежитии, и попросили проранжировать предложенные варианты ответов. Из ответов стало понятно, что главной проблемой в общежитии является состояние общего душа (80 %), затем – кухня (60 %), чистота в общежитии (58 %), температура воздуха в комнате (44 %), пропускной режим (34 %).

Данные ответы подтверждают, что после проживания с родителями студентам очень сложно привыкнуть к совместному проживанию в общежитии, а также то, что необходимы дальнейшие действия администрации, направленные на улучшение бытовых условий студентов.

На вопрос, с кем бы вы хотели проживать в общежитии, были получены следующие результаты: в комнате с иностранным студентом моей национальности – 64 %, в комнате с российским студентом – 26 %, в комнате с иностранным студентом другой национальности – 10 %, что свидетельствует о целесообразности организации совместного проживания студентов одной национальности.

Далее были заданы вопросы из сферы бытовой экономики. На вопрос, как часто вы покупаете продукты питания, респонденты ответили следующее: один раз в неделю (50 %), два раза в неделю (32 %), каждый день (16 %) и один раз в две недели (2 %). На вопрос, где вы покупаете продукты питания, иностранные студенты ответили: в крупном торговом центре (65 %), в магазине рядом с общежитием (24 %), на продуктовом рынке (11 %). А на вопрос, сколько вы тратите в месяц денег на продукты питания, были получены следующие ответы: от 5000 до 7500 рублей – 40 %, от 7500 до 12 500 рублей – 28 %, более 12 500 рублей – 22 %, менее 5000 рублей – 10 %.

Полученные данные помогают составить представление об уровне жизни иностранных студентов.

Следующий блок вопросов касался участия иностранных студентов в культурно-массовых, спортивных и научных мероприятиях, проводимых в университете. Все опрошенные иностранные студенты отметили, что принимали и принимают участие в разных университетских мероприятиях. Однако на вопрос, хотели бы они в дальнейшем принимать участие в университетских мероприятиях, респонденты ответили: да – 78 %; не знаю – 17 %; и нет – 5 %.

Полученные данные свидетельствуют о привлекательности университетских мероприятий для большинства иностранных студентов, однако вопрос об их социализирующей эффективности остается открытым и требует дальнейшего изучения.

На заключительном этапе анкетирования мы попросили респондентов описать свои впечатления о проживании в г. Пензе и обучении в Пензенском

государственном университете. По результатам ответов позитивное впечатление о городе сложилось у 58 % опрошенных иностранных студентов, а об обучении в университете – 70 %, нейтральное – у 34 и 28 % соответственно, негативное – 8 и 2 % соответственно.

Полученные данные подтверждают ранее сделанный вывод о том, что большинство иностранных студентов в целом позитивно относятся к городу, в котором им пришлось учиться, к местным жителям и университету.

Данное исследование изначально задумывалось как прикладное, направленное на сбор информации, помогающее сделать адаптацию иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза более эффективной и безболезненной.

Мы исходили из предположения, что одним из действий, позволяющих приблизиться к решению данной задачи, будет осознание самими иностранными студентами круга проблем, с которыми студенты реально сталкиваются в процессе адаптации. Была проделана значительная работа по выявлению того, каков круг этих проблем, какова их специфика в условиях ПГУ и как их осознают иностранные студенты, обучающиеся в университете.

Полученные данные, представленные в тексте исследования, позволяют сделать вывод том, что и студенты, и их руководители достаточно ясно осознают эти проблемы и видят пути и способы их преодоления. Это является необходимым условием дальнейшего совершенствования процесса адаптации иностранных студентов в образовательной среде российского вуза.

Полученные данные представляют определенную практическую ценность и позволяют более осознанно и целенаправленно проектировать и выстраивать социально-воспитательную среду университета.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. – URL: <http://window.edu.ru/resource/823/76823>
2. Психологический словарь. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1719>
3. **Вадутова, Ф. А.** Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах / Ф. А. Вадутова, Л. И. Кабанова, Г. И. Шкатова // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 12. – С. 123–126.
4. **Гладуш, А. Д.** Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России : учеб. пособие / А. Д. Гладуш, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008.
5. **Дорожкин, Ю. Н.** Проблемы социальной адаптации иностранных студентов / Ю. Н. Дорожкин, Л. Т. Мазитова // Социологические исследования. – 2007. – № 3. – С. 73–77.
6. **Кривцова, И. О.** Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 (1). – С. 284–288. – URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798351
7. **Лондаджим, Тьерри.** Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Лондаджим Тьерри. – Нижний Новгород, 2012. – URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannykh-studentov-obuchayushchikhsya-v-rossiiskikh-vuzakh#ixzz3pNWot4P>

8. **Петров, В. Н.** Особенности адаптации иностранных студентов / В. Н. Петров [и др.] // Социологические исследования. – 2009. – № 2 (2). – С. 117–121.
9. **Сухова, А. Н.** Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Сухова А. Н. – Нижний Новгород, 2013.
10. **Иванова, М. И.** Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : дис. ... д-ра психол. наук / Иванова М. И. – СПб. : СПбГТУ, 2001.
11. **Поздняков, И. А.** Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И. А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 161–166. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannykh-studentov-v-rossii-v-kontekste-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya>
12. **Рахимов, Т. Р.** Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т. Р. Рахимов // Дефиниции культуры : сб. тр. участников Всерос. семинара молодых ученых. – Томск : Изд-во Томского университета, 2011. – С. 406–411. – URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf>
13. **Дрожжина, Д. С.** Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии: Эмпирические исследования / Д. С. Дрожжина // Universitas. – 2013. – Т. 1, № 3. – С. 33–47.
14. **Бабаджанова, Н. С.** Межкультурное взаимодействие как фактор социализации иностранных студентов / Н. С. Бабаджанова, И. Л. Беккер // Межкультурная коммуникация в современном мире : материалы III межвуз. науч.-практ. конф. иностранных студентов. – Пенза : ПГУ, 2014. – С. 106–110.
15. **Девликамова, И. Н.** Социально-психологические аспекты адаптации иностранных студентов в образовательной среде российского вуза / И. Н. Девликамова, С. А. Иванчин // Межкультурная коммуникация в современном мире : материалы III межвуз. науч.-практ. конф. иностранных студентов. – Пенза : ПГУ, 2014. – С. 112–117.
16. **Мамышева, Т. А.** К вопросу о социально-бытовой составляющей жизни иностранных студентов в российском вузе / Т. А. Мамышева, А. В. Борисов // Межкультурная коммуникация в современном мире : материалы III межвуз. науч.-практ. конф. иностранных студентов. – Пенза : ПГУ, 2014. – С. 121–127.
17. **Моднов, С. И.** Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете / С. И. Моднов, Л. В. Ухова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. I, № 2. – С. 111–115.

References

1. *Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gg.* [Government program of the Russian Federation “Development of education” for 2013–2020]. Available at: <http://window.edu.ru/resource/823/76823>
2. *Psikhologicheskiy slovar'* [Psychological dictionary]. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1719>
3. Vadutova F. A., Kabanova L. I., Shkatova G. I. *Vestnik TGPU* [TSPU bulletin]. 2010, no. 12, pp. 123–126.
4. Gladush A. D., Trofimova G. N., Filippov V. M. *Sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii: ucheb. posobie* [Sociocultural adaptation of foreign citizens to living and studying in Russia: tutorial]. Moscow: RUDN, 2008.
5. Dorozhkin Yu. N., Mazitova L. T. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research]. 2007, no. 3, pp. 73–77.

6. Krivtsova I. O. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research]. 2011, no. 8 (1), pp. 284–288. Available at: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798351
7. Londadzhim T'erri. *Sotsiokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v rossiyskikh vuzakh: avtoref. dis. kand. sotsiol. nauk* [Sociocultural adaptation of foreign students in Russian universities: author's abstract of dissertation to apply for the degree of the candidate of sociological sciences]. Nizhniy Novgorod, 2012. Available at: <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannykh-studentov-obuchayushchikhsya-v-rossiyskikh-vuzakh#ixzz3pNW0Tu4P>
8. Petrov V. N. et al. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research]. 2009, no. 2 (2), pp. 117–121.
9. Sukhova A. N. *Sotsial'naya, akademicheskaya i kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov: avtoref. dis. kand. sotsiol. nauk* [Social, academic and cultural adaptation of foreign students: author's abstract of dissertation to apply for the degree of the candidate of sociological sciences]. Nizhniy Novgorod, 2013.
10. Ivanova M. I. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov k vyshey shkole Rossii: dis. d-ra psikh. nauk* [Sociopsychological adaptation of foreign students to Russian universities: dissertation to apply for the degree of the doctor of psychological sciences]. Saint-Petersburg: SPbGTU, 2001.
11. Pozdnyakov I. A. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Proceedings of Herzen State Pedagogical University of Russia]. 2010, no. 121, pp. 161–166. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannykh-studentov-v-rossii-v-kontekste-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya>
12. Rakhimov T. R. *Definitsii kul'tury: sb. tr. uchastnikov Vseros. seminar molodykh uchennykh* [Definitions of culture: proceedings of the All-Russian seminar of young scientists]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 2011, pp. 406–411. Available at: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf>
13. Drozhzhina D. S. *Universitas*. 2013, vol. 1, no. 3, pp. 33–47.
14. Babadzhanova N. S., Bekker I. L. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v sovremennom mire: materialy III mezhvuz. nauch.-prakt. konf. inostrannykh studentov* [Cross-cultural communication in the modern world: proceedings of III Interuniversity scientific and practical conference of foreign students]. Penza: PGU, 2014, pp. 106–110.
15. Devlikamova I. N., Ivanchin S. A. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v sovremennom mire: materialy III mezhvuz. nauch.-prakt. konf. inostrannykh studentov* [Cross-cultural communication in the modern world: proceedings of III Interuniversity scientific and practical conference of foreign students]. Penza: PGU, 2014, pp. 112–117.
16. Mamysheva T. A., Borisov A. V. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v sovremennom mire: materialy III mezhvuz. nauch.-prakt. konf. inostrannykh studentov* [Cross-cultural communication in the modern world: proceedings of III Interuniversity scientific and practical conference of foreign students]. Penza: PGU, 2014, pp. 121–127.
17. Modnov S. I., Ukhova L. V. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl pedagogical bulletin]. 2013, vol. I, no. 2, pp. 111–115.

Беккер Игорь Львович

кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры педагогики,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: igor.bekk@gmail.com

Bekker Igor' L'vovich

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, professor
of sub-department of pedagogy,
Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

Иванчин Сергей Анатольевич

аспирант, начальник отдела социальной
адаптации и культурно-массовой работы,
Пензенский государственный
университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: iv-serg@bk.ru

Ivanchin Sergey Anatol'evich

Postgraduate student, head of department
of social adaptation and cultural activities,
Penza State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 378

Беккер, И. Л.

Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) / И. Л. Беккер, С. А. Иванчин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 247–257.

ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В ВУЗЕ

Аннотация.

Актуальность и цели. Процесс глобализации в последние десятилетия является одним из значительных факторов, оказывающих воздействие на развитие системы высшего образования в России. Для сохранения конкурентоспособности российским вузам необходимо стать полноценной частью мирового образовательного сообщества. Изучение опыта стратегий интернационализации зарубежных университетов позволит их российским партнерам пройти процесс интеграции быстрее, эффективнее и наиболее комфортно. Цель работы – проанализировать изменения, произошедшие в системе высшего профессионального образования с момента присоединения РФ к Болонской конвенции, изучить основные стратегии интернационализации зарубежных и российских вузов и дать рекомендации по разработке технологии интернационализации для регионального российского вуза.

Материалы и методы. Реализация исследовательских задач была достигнута на основе изучения зарубежных печатных и электронных информационных источников, обобщения опыта международной деятельности российских вузов, а также анализа внутривузовской интернационализации Пензенского государственного университета. В работе были использованы учебно-методические рекомендации по организации работы с иностранными гражданами, обучающимися в вузе, положение по организации академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава (ППС) ПГУ. Методологический потенциал включает сравнительный метод, применение которого позволяет констатировать фактические изменения; статистический метод, значимость которого очевидна для анализа данных, связанных с изменениями ситуации интернационализации российского вуза; метод ретроспективного анализа.

Результаты. Уточнено понятие образовательной интернационализации. Предложена комплексная система форм интернационализации деятельности университета без выезда за пределы страны. Приведены результаты социально-адаптационной и воспитательной работы с иностранными студентами. Рассмотрены особенности международной деятельности провинциального вуза.

Выводы. Изучение процесса интернационализации в России и за рубежом позволяет констатировать позитивное влияние политики мировой интеграции на сферу высшего профессионального образования. Интернационализация дает возможность определить уровень, который необходимо достичь как образовательному учреждению в целом, так и его сотрудникам и студентам, а также предлагает способы и инструменты его достижения. Тем не менее не существует универсального способа реализации политики международной деятельности конкретного университета, и требуется индивидуальный подход в разработке стратегии его интернационализации.

Ключевые слова: высшее образование, университет, интернационализация, международная деятельность.

О. В. Meshcheryakova

INTERNATIONALIZATION TECHNOLOGIES AT UNIVERSITIES

Abstract.

Background. Over the last decades globalization has been one of the most important factors, influencing the development of the Russian system of higher education.

In order to save competitiveness, Russian universities have to become a full-fledged member of the world educational community. Examination of internationalization experience of foreign university will allow their Russian partners to pass the integration process faster, more efficient and comfortable. The aim of the work is to analyze changes that has taken place in the higher education system since the moment of Russia's joining the Bologna process, to study main strategies of internationalization of foreign and Russian universities and to give recommendations on development of internationalization technologies at a Russian regional university.

Materials and methods. The research tasks were realized through examination of foreign publications and online sources, summaries of international activity experience of Russian universities, as well as through the analysis of internal internationalization of Penza State University. The author used methodological recommendations on foreign students affairs management, regulations on academic mobility of students and teaching staff of Penza State University. The methodological potential included a comparative method, allowing to state actual changes; a statistical methods, the importance of which is obvious for the analysis of data, concerning changes of the course of university's internationalization; a retrospective analysis.

Results. The author has specified the notion of educational internationalization, suggested a complex system of types of university's activity internationalization without leaving the country, adduced the results of social adaptation and educational activities of foreign students, as well as considered the features of international activity of a provincial university.

Conclusions. Investigation of internationalization in Russia and abroad allows to state positive influence of world integration on the field of higher professional education. Internationalization gives a chance to determine a level to be achieved by an educational institution in whole, as well as by teaching staff and students, and also offers ways and tools for achievement thereof. Nevertheless, there is no universal way of realization of international activity at every particular university; it requires an individual approach to development of internationalization strategies.

Key words: higher education, university, internationalization, international activity.

Процесс интернационализации в последние десятилетия является одним из значимых факторов, оказывающих воздействие на развитие системы высшего образования в России. Показателями реализации процесса интернационализации в отечественной системе образования являются приватизация и коммерциализация образования; появление организаций, предоставляющих различные сервисы в системе высшего образования на основе выгодоприобретения; внедрение в вузах системы менеджмента качества, международной аккредитации и международных рейтингов; появление международных исследовательских сетей.

Процесс интернационализации образования развивается динамично и приобретает новые смыслы, формы. Она пронизывает все уровни жизни университетов. В связи с необходимостью обогащения учебных образовательных программ актуальным содержательным материалом и потребностью изучения достижений науки, техники, культуры, а также осуществления их сравнительного анализа, интернационализация вошла в образовательный процесс и реализуется на основе технологии академической, социальной и профессиональной мобильности студентов и преподавателей; контрактных взаимоотношений с зарубежными партнерами, проектной организации реализации совместных образовательных программ.

Ретроспективный анализ заявленной проблемы показывает, что дух интернационализации и межнационального сотрудничества был присущ высшему образованию еще с времен Средневековья. Так, идеи интернационализации искусства, науки и образования зародились уже в XVII в., когда средневековые студенты странствовали от Болоньи до Парижа и Оксфорда и университетское образование переступало пределы национальных границ [1].

Сегодня же вокруг идеи интернационализации мобилизуются мировые ресурсы, программы, институты, университеты и другие организации. В ближайшей ретроспективе (1980–2006 гг.) международная академическая мобильность возросла более чем на 300 % [1]. И как утверждает Л. А. Вербицкая, интернационализация углубляет базу знаний институтов-участников, раздвигает рамки научного поиска, обогащает учебные программы [2]. Однако активно термин *интернационализация* стал использоваться в образовании с 1980-х гг., чтобы обозначить изучение и сравнительный анализ различных международных аспектов, образовательные обмены и поддержку в технической, научной, культурной и образовательной сферах [3]. С этого времени произошел «взрыв» по числу и разнообразию типов международных инициатив, предпринятых вузами, организациями и правительствами. Международные стратегии, программы и интеграционные процессы в области образования, науки и техники оказывают определяющее влияние на изменения и формирование нового образа систем образования различных стран.

Россия не осталась в стороне от этих тектонических процессов. Было начато введение сопоставимых с общеевропейскими системами трехуровневого высшего образования (бакалавр, магистр, докторант). Для обеспечения возможности учета объема изучаемых единиц введена кредитная система. С целью осуществления бенчмаркинга, единообразия и качества образования разработана соответствующая требованиям европейского сообщества государственная система контроля качества и аттестации (аккредитации) образовательных программ и вузов.

На территории Российской Федерации во всех университетах внедрены внутренняя система и механизмы контроля качества учебного процесса с участием студентов, преподавателей и внешних экспертов. Для признания российских дипломов о высшем образовании в Европе и мире введено в принятой в ЕС форме приложение к диплому. Министерство образования и науки среди прочих критериев эффективности вузов ввело критерии по международной деятельности, например количество иностранных студентов, обучающихся в университете, количество совместных образовательных программ, реализуемых с зарубежными вузами, и т.д.

На институциональном уровне учреждения высшего образования вводят внутренние рейтинги эффективности своего профессорско-преподавательского контингента, которые также включают критерии международной эффективности. Так, в Пензенском государственном университете из 134 показателей эффективности деятельности сотрудников 14 относятся к международной деятельности. Поощряется работа ППС, направленная на развитие академической мобильности, совместных образовательных, научных и иных программ, получение международных грантов, повышение уровня владения иностранным языком и преподавание на языке, отличном от русского.

Интернационализация высшего образования – это термин, который все чаще используется в обсуждении всех понятий, которые имеют в своем составе или содержании слова «иностранный», «международный», «зарубежный» и относятся к обучению, профессиональной подготовке и воспитанию в широком понимании слова. Поскольку область применения этого термина очень широка и для разных людей данный термин несет различное содержание, слово *интернационализация* может использоваться во множестве ситуаций и с различными содержательными целями, среди которых следующие: диверсификация и рост финансовых поступлений от иностранных студентов, обучающихся на платной основе, и эффективного использования собственных ресурсов; расширение учебных планов и возможность обучения своих студентов в зарубежных вузах-партнерах; повышение качества образования за счет обмена знаниями на международном уровне [1].

В зависимости от роли говорящего в образовательной иерархии, его сферы деятельности и степени вовлеченности в международные процессы *интернационализация* может обозначать факты участия студентов или ППС в международных образовательных, научных, культурных проектах за пределами своего университета; заключение соглашений о партнерстве и сотрудничестве с зарубежной организацией; разработку содержательного компонента, организационное планирование и реализацию проектов за рубежом или в партнерстве с зарубежными коллегами.

С другой точки зрения, *интернационализация* – это развитие экспорта образовательных услуг и продуктов за рубеж. Многие зарубежные вузы используют возможность создания своих представительств и филиалов как эффективный источник дополнительного получения прибыли и способ собственного продвижения на международном уровне. На государственном уровне *интернационализация* – это важный элемент «мягкой» силы и фактор признания российского образования в целом.

Очевидно, данный термин используется для обозначения слишком широкого спектра понятий, что создает путаницу и сложность в их определении. Интерес представляет ретроспектива содержания обсуждаемого понятия в разные годы. В качестве источника мы использовали работу Джейн Найт, профессора Университета Торонто [4]. В 1980-х гг. основной интерес в мире был направлен на привлечение иностранных студентов, развитие международных проектов и изучение достижений международной науки. В настоящее время передовые мировые университеты обсуждают такие актуальные явления, как брендинг вузов, трансграничное образование, глобальное гражданство, франшизы в образовании и создание тренда вуза как фабрики по предоставлению образовательной визы в той или иной стране.

Сложность в определении понятия «интернационализация» связана с тем, что оно должно быть достаточно общим, чтобы иметь возможность применения к различным странам, культурам и образовательным системам. В последние годы были предложены различные определения (Arum & van de Water, 1992; de Witt, 2002; Van der Wende, 1997), однако их универсальному употреблению мешают специализированные задачи, участники, стратегии или результаты, вошедшие в определение. Мы используем определение, предложенное Джейн Найт. Интернационализация на национальном, секто-

ральном, институциональном уровнях определяется как «процесс интегрирования межнационального, межкультурного или глобального измерения в цель, функции или процесс реализации высшего образования» [5, с. 11]. И действительно, по мере перехода общества к глобальному измерению появились новые проблемы – проблемы мирового масштаба, и, по мнению Л. Д. Расказова, решать их нужно на глобальном уровне [6].

В последнее время возникла тенденция подразделять все аспекты, связанные с интернационализацией образования, на «внутренние» и «выездные». Эти понятия разделены, но тесно взаимосвязаны. Трансграничные образовательные проекты имеют большое значение в развитии домашней интернационализации и наоборот.

Понятие «внутренняя» интернационализация было введено, чтобы выделить и придать особую значимость процессам выездной мобильности. Стратегия развития «внутренней» интернационализации может включать межкультурное и международное измерение в процесс образования, научную деятельность, внеурочную дополнительную деятельность; связи с местными культурными и этническими группами; работу по социальной и культурной адаптации иностранных студентов и приглашенных преподавателей; их интеграцию в жизнь вуза, с одной стороны, и активное вовлечение российских участников в эту деятельность, с другой стороны. Большинство образовательных учреждений – и, по факту, большинство стран – признают, что количество студентов, обучающихся в университете, принявших участие в каких-либо образовательных или исследовательских программах за рубежом, к сожалению, очень мало. Требуется, чтобы больше внимания уделялось в области интернационализации развитию университетского кампуса и разработке учебного плана, реализация которого позволяет студентам жить в более переплетенном и более культурно разнообразном мире. Студенты и сотрудники нуждаются в углубленном понимании национальных и глобальных вопросов, а также формировании знаний и навыков межкультурного взаимодействия, даже если они никогда не выедут из своего города или страны [7]. Университеты должны взять на себя ответственность за привнесение и интеграцию во все виды своей деятельности международной, межкультурной и сравнительной составляющих. В Пензенском государственном университете реализуется модель «внутренней» интернационализации.

Разные вузы используют различные виды деятельности и их комбинации в зависимости от конкретных целей и задач, которые ставит администрация университета в стремлении интернационализировать свой кампус (табл. 1). Пензенский государственный университет ведет активную и многостороннюю деятельность в рамках «внутренней» интернационализации. Одной из основных задач ПГУ является формирование положительного имиджа на мировой арене через организацию экспорта образовательных услуг. В настоящее время в университетах Российской Федерации активно развивается экспорт образовательных услуг. Это одно из приоритетных направлений международной деятельности университетов. Под экспортом образовательных услуг понимается деятельность вуза по привлечению и обучению иностранных граждан [8].

Таблица 1

Виды деятельности в рамках «внутренней» интернационализации

Учебный план и образовательная программа	– Создание новых программ, созданных на основе уже существующих, но разработанных с добавлением международного, межкультурного, глобального или компаративного измерения; – создание системы обучения и повышения квалификации по иностранным языкам; – развитие программ по регионологии и компаративистике; – программы двойных или совместных дипломов
Процессы обучения и научения	– Активное вовлечение иностранных студентов, студентов, вернувшихся с зарубежных программ в деятельность вуза, организация занятий по межкультурному разнообразию; – участие студентов в виртуальных совместных курсах или исследовательских проектах; – привлечение к работе в вузе зарубежных ученых, преподавателей и местных экспертов по международной тематике; – интеграция в образовательную программу международных и межкультурных кейсов, инсценировок, проблемных сценариев, обеспечение доступа к мировым информационным базам; – организация специализированных практик и волонтерских проектов; – формирование образовательных программ на основе признаваемых международным сообществом результатов и оценки обучения
Научно-исследовательская деятельность	– Создание региональных и тематических центров; – развитие совместных исследовательских проектов; – проведение международных семинаров и конференций; – публикации в международных изданиях; – заключение договоров по научно-исследовательской работе; – программы научного обмена; – развитие международного партнерства в различных сферах; – вовлечение приглашенных лекторов в различные виды деятельности в университете
Дополнительное образование	– Участие в международных программах по формированию лидерских и экспертных навыков; – организация междисциплинарных семинаров и мастер-классов; – организация открытых лекций приглашенных ученых и лекторов
Культурно-массовая и общественная деятельность	– Развитие кружков, учебных сообществ, клубов; – создание студенческих тематических сообществ и ассоциаций; – программы социальной адаптации иностранных студентов и профессорско-преподавательского состава; – развитие сотрудничества с представителями местной культурной общественности и этнических групп; – программы тьюторства и менторства
Развитие сотрудничества с представителями местной культурной общественности и этнических групп	– Организация стажировок, волонтерских и культурных проектов совместно с представителями местной культурной общественности и этнических групп; – привлечение представителей местной культурной общественности и этнических групп к учебной, культурно-массовой и исследовательской деятельности

«Оказавшись в непривычной и во многом чуждой социальной, культурной и образовательной среде, иностранные студенты сталкиваются с серьезными проблемами и трудностями, которые они не могут преодолеть без помощи преподавателей и сотрудников вуза. В связи с этим возникает необходимость изучения процесса социальной адаптации иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: выявление его закономерностей и особенностей, обусловленных национальными и культурными различиями иностранных студентов» [9]. Главной задачей при работе с иностранными студентами является определение реперных точек для их интеграции в российское студенческое сообщество с целью социальной адаптации и качественного прохождения образовательной программы.

С 2012 г. в Институте международного сотрудничества ПГУ реализовывалась программа «САВРИС» (социально-адаптационная и воспитательная работа с иностранными студентами). Это новый структурный подход во взаимодействии с иностранными студентами. Он объединяет все основные виды деятельности университета: учебную, воспитательную, культурно-массовую, научно-исследовательскую и информационно-коммуникативную. Основная цель этой концепции – через оказание помощи иностранным студентам в адаптации к образовательному процессу ПГУ повысить его эффективность и взаимное межкультурное обогащение.

Следует отметить, что для этого есть все основания и возможности. В ПГУ на настоящий момент обучается 1020 граждан из 44 иностранных государств, в том числе КНР, Израиля, Вьетнама, Великобритании, Индонезии, Иордании, Ирака, Бразилии, Туркменистана, Туниса и т.д. Студенты имеют возможность обучаться на всех направлениях подготовки. Иностранные студенты активно принимают участие в научных мероприятиях, организованных как в Пензенском государственном университете, так и в Пензенской области. Каждый студент может заняться интересными научными разработками совместно с преподавателями специализирующих кафедр университета.

В университете ежегодно традиционно организуется и проводится Межвузовская научно-практическая конференция иностранных студентов. В ней принимают участие со своими научными докладами более 100 иностранных студентов из пензенских вузов и соседних регионов Российской Федерации.

Инициативная группа активных иностранных студентов приняла участие в конкурсе проектов «Ректорские гранты» и признана в числе десяти лучших проектов Пензенского государственного университета. Также иностранные студенты принимали активное участие в таких региональных мероприятиях, как Молодежный форум Приволжского федерального округа «Выбор молодежи – Интернет без терроризма», Международный молодежный форум «Экстремизму – отпор!».

Творческая деятельность позволяет иностранным студентам проявить и показать свои таланты и способности также и в культурно-массовых событиях. Они объединены общим желанием проявить свои таланты и обрести множество друзей из России и других стран мира. Активные студенты являются хорошим примером выстраивания дружеского моста между администрацией университета и иностранными студентами. Иностранные студенты вместе с российскими принимают участие в общеуниверситетских конкурсах: фес-

тиваль студенческой самостоятельности «Студенческая весна», «Первокурсник», фестиваль КВН, творческий конкурс среди общежитий ПГУ «Осенний калейдоскоп», школа актива ПГУ «Импульс».

Иностранные студенты организуют собственные межкультурные программы: культурный марафон «Вокруг света за 2 семестра», международный студенческий фестиваль «Диалог культур», интернациональный Новый год, посвящение в студенты, выпускной вечер для иностранных студентов. Лучшие из них отправляются на российские и международные молодежные форумы и конференции: каспийский форум иностранных студентов (г. Астрахань), фестиваль «Огаревский колорит» (г. Саранск), палаточный международный лагерь «Интерселигер» (Тверская область), международный лагерь «Диалог» (Калужская область). В качестве поощрения для самых талантливых и активных иностранных студентов организуются экскурсионные поездки в музей-заповедник Тарханы и в с. Наровчат (Подземный пещерный монастырь).

Одним из определяющих значений в процессе интернационализации образования и социальной адаптации иностранных студентов является популяризация здорового образа жизни и спортивной деятельности. Для этого совместно с факультетом физической культуры и спорта организованы спортивные секции для иностранных граждан по следующим направлениям: футбол, плавание, баскетбол, спортивная борьба. В университете проводятся различные спортивные конкурсы, турниры и акции по здоровому образу жизни.

В университете ведется работа по формированию лидеров иностранных студентов. Так, например, 23 марта 2011 г. в Пензенском государственном университете состоялась I Конференция Союза иностранных студентов ПГУ. Данный орган самоуправления взял на себя обязанности представления интересов более 350 студентов, приехавших из 25 стран мира при администрации вуза, содействия в решении бытовых проблем, разрешения трудностей в образовательном процессе, проведения культурно-массовых и спортивных мероприятий. 18 апреля 2015 г. прошло заседание, на котором решился вопрос о создании филиала Ассоциации иностранных студентов в Пензенской области и выбор ее председателя. Данную инициативу поддержала администрация ПГУ, а также приглашенные гости: чрезвычайный посол республики Чад – Юсуф Аббасалех и президент Ассоциации, чрезвычайный посол республики Бенин в РФ – Габриель Кочофа. В выборах принимали участие делегаты, представляющие интересы иностранных студентов различных вузов города. Пензенское региональное отделение Ассоциации иностранных студентов представляет интересы свыше 1500 иностранных студентов, обучающихся в пензенских вузах.

Ежегодно в мае в Пензенской области устраивается Поволжский образовательный лагерь иностранных студентов «ПОЛИС». Организаторы этого масштабного проекта – Пензенский государственный университет и Ассоциация иностранных студентов России. Проект подразумевает комплекс дискуссионно-образовательных и тренинговых площадок для активных иностранных и российских студентов, которые обучаются в вузах Российской Федерации. Цель деятельности коллектива лагеря – формирование у иностранных студентов практических навыков общественно-значимой и проек-

ной деятельности для эффективной адаптации к обучению в российских вузах. В 2014 г. участниками стали иностранные студенты из разных городов России, таких как Казань, Екатеринбург, Оренбург, Москва, Новомосковск, Санкт-Петербург, Тула, Иваново, Саранск, Астрахань и, конечно же, город-организатор – Пенза. География участников очень обширная: Россия, Казахстан, Молдавия, Азербайджан, Туркменистан, Таджикистан, Узбекистан, Ирак, Ливан, Турция, Иордания, Китай, Вьетнам, Индонезия, Индия, Чад, Ботсвана, Бенин, Конго, Нигерия, Намибия.

Концепция деятельности лагеря состоит из трехмодульной системы организации. Главным модулем является образовательный. А также два вспомогательных модуля – это культурно-творческий и экскурсионно-туристический.

Образовательный модуль включает в себя форсайт-сессию «Мотивация к позитивному будущему»; круглый стол «Общественная дипломатия»; образовательный конвейер – серию мастер-классов по следующим темам: «Проектная деятельность в университете», «Как организовать культурно-массовое мероприятие в университете», «Развитие коммуникативных навыков», «Самопрезентация» и «Мотивация к деятельности».

Культурно-массовый модуль включает в себя III Международный студенческий форум «Диалог культур», квест на командообразование «Русские сказки»; ежедневный мастер-класс «Физическая культура в разных странах мира»; танцевальный этностартин.

Экскурсионно-туристический модуль включает в себя экскурсии в Государственный музей-заповедник «Тарханы», по г. Пензе.

Иностранным студентам участие в лагере «ПОЛИС» позволяет наладить горизонтальные взаимодействия между собой и российскими студентами, активнее проявлять себя в проектной и общественно-полезной деятельности, стирая границы национальностей и популяризируя русский язык как язык международной коммуникации. В лагере студенты учатся создавать сетевые проекты, полезные для себя и университета, в котором они получают образование. Самые интересные проекты и идеи представляются на оценку экспертного совета «ПОЛИС». Лучшие сетевые проекты реализуются в университетах, из которых приехали участники лагеря. Лагерь «ПОЛИС» позиционирует Пензенскую область как один из российских центров обучения иностранных граждан, планомерно развивающихся в рамках общероссийской тенденции увеличения экспорта образовательных услуг, отраженной в Послании Президента РФ Федеральному Собранию 12 декабря 2013 г.

Учебные учреждения высшего образования становятся все более важными игроками на международном уровне. В современных условиях они должны организовывать, согласовывать и обеспечивать безопасность образовательных, воспитательных, миграционных, социально-адаптационных и коммуникационных процессов. Непосредственное взаимодействие с предприятиями, научными центрами, университетами и другими организациями как России, так и зарубежья накладывают на образовательное сообщество большую ответственность за привлечение и сохранение наиболее квалифицированных, мотивированных, мобильных и лояльных кадров. В этих условиях система образования должна постоянно изменяться и количественно, и качественно, обновлять свое содержание и развивать партнерские сети.

Интернационализация дает возможность определить профессиональный уровень, который необходимо достичь как образовательному учреждению в целом, так и его сотрудникам и студентам, а также предлагает способы и инструменты его достижения.

Список литературы

1. **Вашурина, Е. В.** Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности / Е. В. Вашурина, Н. В. Дрантусова, Я. Ш. Евдокимова, А. К. Ключев, И. А. Майбуров // Аналит. обзор. Библиотека журнала «Университетское управление: практика и анализ». – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 136 с.
2. **Вербицкая, Л. А.** Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков / Л. А. Вербицкая // Мир русского слова. – 2001. – № 2.
3. Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education / ed. by C. B. Klasek. – Carbondale, IL : Association of International Education Administrators, 1992. – P. 198–206.
4. **Knight, J.** Higher education crossing borders: Programs and providers on the move / J. Knight // Higher education in Global Society / ed. by D. B. Johnstone, M. B. D'Ambrosio, P. J. Yakoboski. – Northampton, MA : Edward Elgar, 2010. – P. 42–69.
5. **Knight, J.** Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches / J. Knight // Journal for Studies in International Education. – 2004. – № 8 (1). – P. 5–31.
6. **Рассказов, Л. Д.** Глобализация как кризисное явление: социально-философский анализ актуальных аспектов / Л. Д. Рассказов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 3 (15). – С. 62–69.
7. **Deardoff, D. K.** Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization / D. K. Deardoff // Journal of Studies in International Education. – 2006. – № 10 (3). – P. 241–266.
8. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. // Национальный фонд подготовки кадров. – URL: <http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html>; ntf.ru
9. **Беккер, И. Л.** Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в образовательной среде российского вуза / И. Л. Беккер, С. А. Догадина, С. А. Иванчин // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство : сб. науч. ст. V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Пенза, 13–15 ноября 2014 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 296 с.

References

1. Vashurina E. V., Drantusova N. V., Evdokimova Ya. Sh., Klyuev A. K., Mayburov I. A. *Analit. obzor. Biblioteka zhurnala «Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz»* [Analytical review. Library of the “University management: practice and analysis” journal]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2006, 136 p.
2. Verbitskaya L. A. *Mir russkogo slova* [The world of the Russian word]. 2001, no. 2.
3. *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*. Ed. by C. B. Klasek. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, 1992, pp. 198–206.
4. Knight J. *Higher education in Global Society*. Ed. by D. B. Johnstone, M. B. D'Ambrosio, P. J. Yakoboski. Northampton, MA: Edward Elgar, 2010, pp. 42–69.
5. Knight J. *Journal for Studies in International Education*. 2004, no. 8 (1), pp. 5–31.
6. Rasskazov L. D. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2010, no. 3 (15), pp. 62–69.

7. Deardoff D. K. *Journal of Studies in International Education*. 2006, no. 10 (3), pp. 241–266.
8. *Natsional'nyy fond podgotovki kadrov* [National foundation for personnel training]. Available at: <http://intpr.ntf.ru/p43aa1.html>; ntf.ru
9. Bekker I. L., Dogadina S. A., Ivanchin S. A. *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: Obrazovanie. Kul'tura. Iskusstvo: sb. nauch. st. V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (g. Penza, 13–15 noyabrya 2014 g.)* [Spiritual and moral education: Education. culture. Art: proceedings of V All-Russian scientific and practical conference with international participation (Penza, 13–15 November 2014)]. Penza: Izd-vo PGU, 2014, 296 p.

Мещерякова Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук,
начальник Управления международного
сотрудничества, Пензенский
государственный университет
(Россия, г. Пенза, ул. Красная, 40)

E-mail: imsgu@bk.ru

Meshcheryakova Ol'ga Viktorovna

Candidate of pedagogical sciences, head
of International cooperation office, Penza
State University
(40 Krasnaya street, Penza, Russia)

УДК 378.184

Мещерякова, О. В.

Технологии реализации процесса интернационализации в вузе /
О. В. Мещерякова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион.
Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 258–268.

М. С. Седов, Н. Е. Соколов, Е. В. Соколова

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТА НА ОБЪЕКТИВНОСТЬ ОЦЕНКИ

Аннотация.

Актуальность и цели. В настоящее время во многих отечественных вузах ведется планомерная работа по широкомасштабному применению тестов в учебном процессе. При этом в ряде вузов тестирование проводится в традиционном бланковом варианте. Противники компьютерного тестирования приводят аргумент о том, что оно вносит искажения в такие важнейшие характеристики тестов, как валидность и надежность, что не позволяет признать полученные результаты адекватными. Исследование, результаты которого отражены в настоящей статье, было предпринято с целью проверки гипотезы о том, что при контроле знаний студентов вузов, обучающихся по экономическим и техническим направлениям подготовки, проведение педагогического тестирования в компьютерной форме не приводит к негативному искажению результатов тестирования по сравнению с традиционным бланковым тестированием на бумажных носителях.

Материалы и методы. Для проверки гипотезы был проведен эксперимент, методика которого была разработана в соответствии с методами оптимального планирования эксперимента и подробно описана в статье. Эксперимент проводился в трех вузах, в 15 учебных группах, списочный состав которых составил 257 студентов. В эксперименте приняли участие студенты 1–4 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Прикладная информатика», «Бизнес-информатика» и «Менеджмент».

Результаты. Полученные в ходе эксперимента данные были обработаны статистическими методами и интерпретированы на предмет проверки выполнения гипотезы исследования.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что компьютерная форма тестирования не вносит негативных искажений в результаты оценки знаний студентов, обучающихся на направлениях подготовки экономического и технического профиля.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, бланковое тестирование, компьютерное тестирование, контроль знаний учащихся.

M. S. Sedov, N. E. Sokolov, E. V. Sokolova

RESEARCH OF THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL TEST FORMAT ON ASSESSMENT OBJECTIVITY

Abstract.

Background. Many higher education institutions widely use tests in the educational process. Some higher education institutions conduct blank form testing. Some scientists consider that computer testing distorts such characteristics of tests as validity and reliability. They don't recognize results of such testing adequate. The aim of this research is to check a hypothesis that pedagogical computer testing doesn't distort results.

Materials and methods. In order to check the hypothesis the authors carried out an experiment, the methodology of which had been developed in accordance of experiments optimal planning methods, and is described in the article in detail. The experiment was conducted in three higher education institutions, in 15 educational

groups, 257 students took part in it. The experiment was carried out among students of 1–4 courses majoring in “Applied Informatics”, “Business informatics” and “Management”.

Results. The data obtained during the experiment were processed by statistical methods and interpreted to check of the research hypothesis validity.

Conclusions. The conducted research has confirmed the hypothesis that the computer form of testing doesn't bring negative distortions in results of knowledge assessment of students studying at economic and technical programs.

Key words: pedagogical testing, blank testing, computer testing, control of students knowledge.

Можно констатировать, что в настоящее время педагогическое тестирование является необходимым элементом организации учебного процесса. Тесты применяются повсеместно и получили широкое распространение на всех уровнях отечественного образования. В высшей школе тестирование является одной из основных форм организации контроля остаточных знаний, а требования к наличию тестов в составе фондов оценочных средств (ФОС) описаны в документах, регламентирующих процедуру аккредитации образовательного учреждения. В средней школе тесты являются основной формой заданий при проведении государственной итоговой аттестации (ГИА) и единого государственного экзамена (ЕГЭ). Столь широкое распространение педагогических тестов вызвано рядом объективных и субъективных факторов, анализу которых посвящены исследования отечественных и зарубежных ученых, обзор которых выполнен в работах авторов настоящей статьи [1], их повторное перечисление выходит за рамки настоящей работы. Следует лишь еще раз отметить, что требования к применению тестов при проведении итогового контроля знаний во многом регламентированы на государственном уровне, поэтому вне зависимости от личного отношения к педагогическим тестам как к форме оценки знаний учащихся их применение является необходимым условием, которое должно реализовываться всеми отечественными образовательными учреждениями.

Понимание факта необходимости применения педагогических тестов привело к тому, что во многих отечественных вузах ведется планомерная работа по широкомасштабному применению этой формы контроля знаний в учебном процессе. В этих образовательных учреждениях применение педагогических тестов является обязательным, а тестирование становится основной, а часто и единственно разрешенной формой проведения экзаменов и зачетов. Не единичны случаи, когда тесты и компьютерные системы тестирования стали неотъемлемыми элементами систем менеджмента качества, а результаты тестов позволяют принимать обоснованные решения по организации и оптимизации учебного процесса [2, 3].

Анализ отечественного опыта применения педагогических тестов в качестве основной формы проведения промежуточного и итогового контроля позволил выявить проблему в технологии проведения тестирования. Несмотря на существование большого количества компьютерных сред, предоставляющих широкие возможности по организации и проведению тестирования, в ряде вузов тестирование проводится в традиционном письменном варианте. В этом случае тесты, состоящие из заранее отобранных тестовых вопросов, распечатываются, затем выдаются для заполнения студентам, а после этого

проверяются вручную. Такая форма тестирования получила название бланковой [4]. Результаты тестирования хранятся в архивах и, в случае необходимости, их обработка осуществляется вручную.

Апологеты такого подхода к проведению тестирования приводят три основных аргумента в качестве доводов против применения компьютерных тестовых систем:

1) тестирование в компьютерной форме вносит искажения в такие важнейшие характеристики тестов, как валидность и надежность, что не позволяет признать полученные результаты адекватными;

2) результаты компьютерного тестирования не могут являться основанием для выставления итоговой оценки, так как не могут быть официально задокументированы;

3) вероятность утечки тестов и, как следствие, вероятность неадекватной оценки знаний студентов выше при компьютерной технологии.

Аргументация о юридической неправомерности результатов документирования компьютерного тестирования и низком уровне информационной безопасности не выдерживает никакой критики и показывает лишь правовую и техническую неподготовленность людей, которые ее приводят. Более того, при выполнении требований стандартов по информационной безопасности и наличии избыточного банка тестовых вопросов опасность утечки тестов перестает быть критичной в принципе [5].

Аргумент о том, что компьютерная форма тестирования вносит искажения в результаты оценки, по мнению авторов настоящей статьи, также является необоснованным, однако это мнение необходимо подтвердить. Было предпринято исследование, целью которого являлась проверка **гипотезы** о том, что *при контроле знаний студентов вузов, обучающихся по экономическим и техническим направлениям подготовки, проведение педагогического тестирования в компьютерной форме не приводит к негативному искажению результатов тестирования по сравнению с традиционным бланковым тестированием на бумажных носителях.*

Как видно из формулировки гипотезы, авторы не претендуют на абсолютизацию тезиса о том, что форма тестирования вообще не влияет на результаты оценки. Мы, безусловно, признаем, что форма представления материала и способ выдачи тестовых заданий воспринимается разными социальными группами по-разному, так как эти группы могут различаться и родом своей деятельности, и уровнем компьютерной грамотности. Этот факт доказан в работах классиков тестологии А. Анастаси, М. Родригез, Л. Руднер и др. [6]. Более того, мы готовы признать, что компьютерное тестирование в случае аудитории с низким уровнем ИТ-грамотности может привести к искажению результатов тестирования. Поэтому в предпринятом исследовании у нас была задача доказать правомерность применения компьютерных тестов не вообще, а в современном вузе для контроля знаний студентов, которые в рамках компетенций своих будущих профессий должны обладать базовым уровнем ИТ-грамотности.

Для проверки гипотезы был проведен эксперимент. Площадкой для него стали три Санкт-Петербургских вуза:

– Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I;

- Международный банковский институт;
- Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Эксперимент проводился в 15 учебных группах, списочный состав которых составил 257 студентов.

Отбор групп для участия в эксперименте был не случаен. Были отобраны группы, обучающиеся по трем разным направлениям подготовки: «Бизнес-информатика», «Прикладная информатика» и «Менеджмент». Такой состав направлений подготовки обоснован тем, что студенты этих направлений обладают разным уровнем ИТ-грамотности. Направление «Прикладная информатика» готовит выпускников технической направленности. Студенты этих групп обладают заведомо более высокими ИТ-компетенциями. Направление «Бизнес-информатика» является интегральным. Обучающиеся на этом направлении студенты получают квалификацию «экономист», но в то же время обладают высоким базовым уровнем компьютерной грамотности. Студенты направления подготовки «Менеджмент» имеют типовой для всех направлений экономического цикла уровень освоения ИТ-дисциплин.

Второй фактор, который учитывался при отборе групп для участия в эксперименте, – курс, на котором учатся студенты. Можно предположить, что студенты старших курсов имеют более высокий уровень сформированности ИТ-компетенций, чем их коллеги с младших курсов. Распределение студентов (учебных групп) по годам обучения и направлениям подготовки отражено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение студентов по курсам и направлениям подготовки

Направление подготовки	Курс			
	I	II	III	IV
	Количество студентов (групп)			
Прикладная информатика	11 (1)	33 (2)	19 (2)	–
Бизнес-информатика	78 (3)	15 (1)	21 (1)	18 (1)
Менеджмент	24 (1)	–	19 (2)	19 (1)

Тестирование проводилось по дисциплинам, имеющим одинаковый уровень методической обеспеченности учебно-методическими материалами (УММ), для устранения возможного влияния данного фактора на результат прохождения теста. По каждой из дисциплин в распоряжении студентов был комплект УММ в составе рабочей учебной программы, учебного пособия по дисциплине [7–9], презентации, практикума и хрестоматии. Структура и состав всех элементов УММ стандартны и соответствуют требованиям, описанным в работе [10].

Технология проведения эксперимента была следующая. В ходе семестра студенты учебных групп, задействованных в эксперименте, проходили текущее тестирование. Каждая из групп была протестирована в рамках эксперимента не менее четырех раз. При проведении текущего контроля знаний группа студентов разбивалась на две подгруппы. Студенты первой подгруппы выполняли тест в традиционной (бланковой) форме, а второй – в компьютерной. В ходе следующего тестирования подгруппы менялись местами, и

первая подгруппа выполняла письменный тест, а вторая – компьютерный. Таким образом, каждый участвовавший в эксперименте студент дважды сдавал тест на компьютере и два раза – в традиционной бланковой форме.

Для чистоты эксперимента структура и состав тестовых заданий были полностью идентичны, т.е. разница была только в форме выдачи тестовых вопросов и режиме ввода ответов. Отбор заданий для теста осуществлялся в соответствии с методикой, которая гарантирует отсутствие в тесте двух и более вопросов, проверяющих одно и то же понятийное подмножество, и вопросов разного уровня абстракции [11].

Для устранения рисков ошибки интерпретации результатов контроля проверка письменных и компьютерных тестов проводилась вручную по единому алгоритму. Результаты оценки заносились в итоговую ведомость.

Обработка результатов эксперимента в срезах групп, курсов и направлений подготовки выполнялась по методике, предложенной в [4]. Отличием применяемой в исследовании методики обработки данных было то, что полученные результаты тестирования нормировались в 100-балльную шкалу, что позволило сравнивать результаты разных тестов по разным дисциплинам. Для нормированных данных были определены величины минимального и максимального балла за тест и вычислены значения:

- первого квартиля (Q25);
- медианы;
- третьего квартиля (Q75).

Результаты были сведены в таблицу (рис. 1).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	Курс	Направление подготовки	Дисциплина	№ теста	Q0 (MIN)	Q25	Медиана (Q50)	Q75	Q100 (MAX)	Тип тестирования (Б/К)
1										
2	1 курс	БИ	РИКТ	1	3	21	40	55	65	Бланковый
3	1 курс	БИ	РИКТ	1	0	32	47	59	71	Компьютерный
4	1 курс	БИ	РИКТ	2	12	32	45	57	81	Бланковый
5	1 курс	БИ	РИКТ	2	3	23	35	53	77	Компьютерный
6	1 курс	БИ	РИКТ	3	17	21	37	52	87	Бланковый
7	1 курс	БИ	РИКТ	3	14	27	43	49	84	Компьютерный
8	1 курс	БИ	РИКТ	4	21	31	54	69	87	Бланковый
9	1 курс	БИ	РИКТ	4	21	30	49	73	92	Компьютерный
10	1 курс		МБП	1	14		51	63	72	Бланковый
11	1 курс			1				63	71	Компьютерный
12	1 курс							67	83	Бланковый
13	1 курс							67	83	Компьютерный
14	1 курс							67	83	Бланковый
15	1 курс							67	83	Компьютерный
16	1 курс							67	83	Бланковый
17	1 курс							67	83	Компьютерный
18	1 курс							67	83	Бланковый
19	1 курс							67	83	Компьютерный
20	1 курс							67	83	Бланковый
21	1 курс							67	83	Компьютерный
22	1 курс							67	83	Бланковый
23	1 курс							67	83	Компьютерный
24	1 курс							67	83	Бланковый
25	1 курс							67	83	Компьютерный
26	1 курс							67	83	Бланковый
27	1 курс							67	83	Компьютерный
28	1 курс							67	83	Бланковый
29	1 курс							67	83	Компьютерный
30	1 курс							67	83	Бланковый
31	1 курс							67	83	Компьютерный
32	1 курс							67	83	Бланковый
33	1 курс							67	83	Компьютерный
34	1 курс							67	83	Бланковый
35	1 курс							67	83	Компьютерный
36	1 курс							67	83	Бланковый
37	1 курс							67	83	Компьютерный
38	1 курс							67	83	Бланковый
39	1 курс							67	83	Компьютерный
40	1 курс							67	83	Бланковый
41	1 курс							67	83	Компьютерный
42	1 курс							67	83	Бланковый
43	1 курс							67	83	Компьютерный
44	1 курс							67	83	Бланковый
45	1 курс							67	83	Компьютерный
46	1 курс							67	83	Бланковый
47	1 курс							67	83	Компьютерный
48	1 курс							67	83	Бланковый
49	1 курс							67	83	Компьютерный
50	1 курс							67	83	Бланковый
51	1 курс							67	83	Компьютерный
52	1 курс							67	83	Бланковый
53	1 курс							67	83	Компьютерный
54	1 курс							67	83	Бланковый
55	1 курс							67	83	Компьютерный
56	1 курс							67	83	Бланковый
57	1 курс							67	83	Компьютерный
58	1 курс							67	83	Бланковый
59	1 курс							67	83	Компьютерный
60	1 курс							67	83	Бланковый
61	1 курс							67	83	Компьютерный
62	1 курс							67	83	Бланковый
63	1 курс							67	83	Компьютерный
64	1 курс							67	83	Бланковый
65	1 курс							67	83	Компьютерный
66	1 курс							67	83	Бланковый
67	1 курс							67	83	Компьютерный
68	1 курс							67	83	Бланковый
69	1 курс							67	83	Компьютерный
70	1 курс							67	83	Бланковый
71	1 курс							67	83	Компьютерный
72	1 курс							67	83	Бланковый
73	1 курс							67	83	Компьютерный
74	1 курс							67	83	Бланковый
75	1 курс							67	83	Компьютерный
76	1 курс							67	83	Бланковый
77	1 курс							67	83	Компьютерный
78	1 курс							67	83	Бланковый
79	1 курс							67	83	Компьютерный
80	1 курс							67	83	Бланковый
81	1 курс							67	83	Компьютерный

Рис. 1. Фрагмент таблицы обработки результатов компьютерного и бланкового тестирования в экспериментальных группах

Полученные данные анализировались в срезах:

- направлений подготовки;
- курсов;
- учебных дисциплин, по которым проводилось тестирование.

Графическая интерпретация результатов эксперимента в указанных срезах представлена на гистограммах (рис. 2, 3, 4), которые наглядно иллюстрируют состоятельность гипотезы о том, что компьютерная форма проведения не вносит существенных искажений в результаты педагогического тестирования. Как видно из гистограмм, параметры распределения результатов бланкового и компьютерного тестирования очень близки для групп, находящихся в одинаковых условиях. Значительную вариативность параметров оценки для разных дисциплин (рис. 4) можно объяснить тем, что уровень групп, принимавших участие в эксперименте, был очень разным (рис. 2). Наилучшая успеваемость была зафиксирована у групп, обучающихся на направлении подготовки «Прикладная информатика». Это обусловлено тем, что в эти группы был наивысший конкурс при поступлении, а среди студентов были только те, кто обучался в одном вузе с первого курса. Худшие показатели были у групп направления подготовки «Бизнес-информатика» и «Менеджмент». Это можно объяснить тем, что среди групп, принимавших участие в эксперименте, были группы, которые были сформированы после осуществления слияния вузов. Студенты этих групп имели более низкий уровень подготовки и мотивации, что сказалось на уровне их оценок.

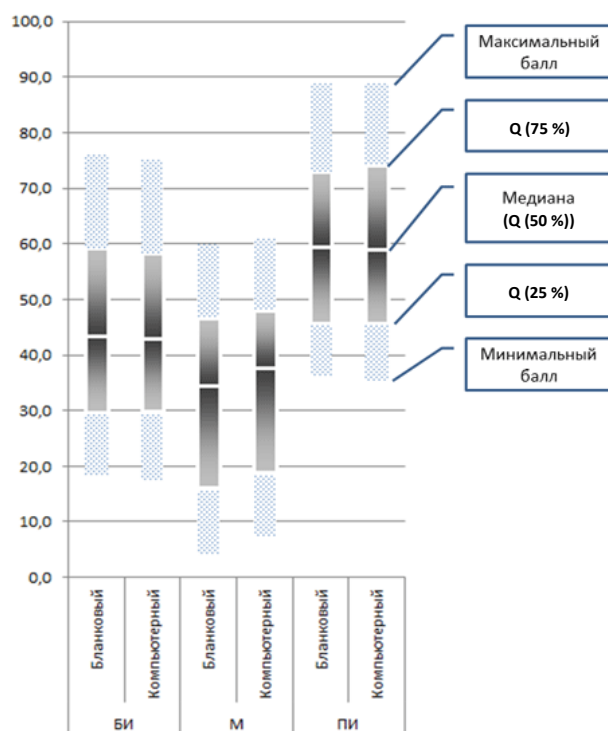


Рис. 2. Гистограмма сравнения результатов компьютерного и бланкового тестирования в группах разных направлений подготовки: БИ, М, ПИ – направления подготовки. БИ – бизнес-информатика; М – менеджмент; ПИ – прикладная информатика (в экономике)

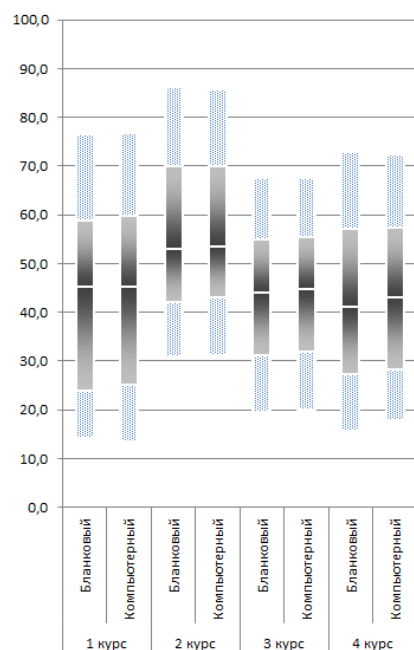


Рис. 3. Гистограмма сравнения результатов компьютерного и бланкового тестирования в группах разных годов обучения

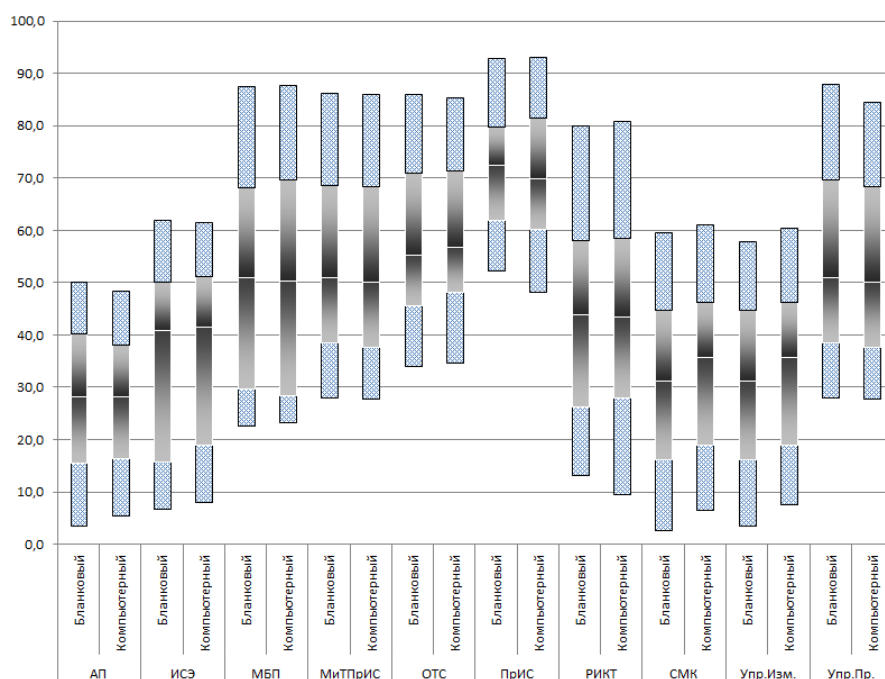


Рис. 4. Гистограмма сравнения результатов компьютерного и бланкового тестирования в группах, изучающих разные дисциплины: АП – Архитектура предприятия; ИСЭ – Информационные системы в экономике; МБП – Моделирование бизнес-процессов; ОТС – Общая теория систем; МиТПРИС – Методология и технология проектирования информационных систем; ПРИС – Проектирование информационных систем; РИКТ – Рынок информационных компьютерных технологий; СМК – Система менеджмента качества; Упр. Изм. – Управление изменениями; Упр. Пр. – Управление проектами

Для результатов компьютерного и бланкового тестирования по разным дисциплинам рассчитан линейный коэффициент корреляции, который по всем, кроме одной, дисциплинам имеет значение, превышающее 0,8 (табл. 2). Это также подтверждает состоятельность выдвинутой гипотезы о том, что компьютерная форма проведения теста не вносит негативных искажений в его результаты.

Таблица 2

Дисциплина / Тип теста	Среднее значение					Коэффициент корреляции
	Q0 (Мин. балл)	Q25	Медиана (Q50)	Q75	Q100 (Макс. балл)	
Архитектура предприятия						0,97
Бланковый	3,5	12,0	12,8	12,0	10,0	
Компьютерный	5,5	11,0	11,8	10,0	10,3	
Информационные системы в экономике						0,98
Бланковый	6,8	9,0	25,3	9,3	11,8	
Компьютерный	8,0	11,0	22,5	9,8	10,3	
Моделирование бизнес-процессов						0,98
Бланковый	22,8	7,0	21,3	17,3	19,3	
Компьютерный	23,3	5,3	22,0	19,3	18,0	
Методология и технология проектирования информационных систем						0,99
Бланковый	28,0	10,5	12,5	17,8	17,5	
Компьютерный	27,8	10,0	12,5	18,3	17,5	
Общая теория систем						0,99
Бланковый	34,0	11,8	9,5	15,8	15,0	
Компьютерный	34,8	13,5	8,5	14,8	14,0	
Проектирование информационных систем						0,99
Бланковый	52,3	9,8	10,5	7,3	13,3	
Компьютерный	48,3	12,0	9,8	11,5	11,8	
Рынок ИКТ						0,68
Бланковый	13,3	13,0	17,8	14,3	21,8	
Компьютерный	9,5	18,5	15,5	15,0	22,5	
Управление качеством						0,87
Бланковый	2,8	13,5	15,0	13,5	15,0	
Компьютерный	6,5	12,5	16,8	10,5	15,0	
Управление изменениями						0,79
Бланковый	3,5	12,8	15,0	13,5	13,3	
Компьютерный	7,8	11,3	16,8	10,5	14,3	
Управление проектами						0,99
Бланковый	28,0	10,5	12,5	18,8	18,3	
Компьютерный	27,8	10,0	12,5	18,3	16,0	

Анкетирование, проведенное среди студентов, принимавших участие в эксперименте, показало, что отношение учащихся к форме проведения тестирования во многом зависит от развитости ИТ-инфраструктуры в вузе. Так, подавляющее количество студентов Международного банковского института, обладающего наиболее развитой ИТ-инфраструктурой, отметили, что для них

предпочтительным является тестирование в компьютерной форме. Студенты других вузов, принимавших участие в эксперименте, отметили, что для них более удобной является бланковая форма тестирования. Анализ причин такого ответа показал, что негативное отношение студентов к компьютерному тесту вызвано не столько формой его проведения, сколько неудобством при доступе к сетевому ресурсу и проблемами с неэффективно настроенными политиками безопасности локальной вычислительной сети. Сама по себе форма компьютерного теста негативной оценки у этих студентов не вызывала.

Подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать вывод, что сформулированная нами **гипотеза** о том, что *при контроле знаний студентов вузов, обучающихся по экономическим и техническим направлениям подготовки, проведение педагогического тестирования в компьютерной форме не приводит к негативному искажению результатов тестирования по сравнению с традиционным бланковым тестированием на бумажных носителях, подтвердилась.*

Это позволило авторскому коллективу приступить ко второй части исследования, задачей которого является выявление влияния от применения интеллектуальных компьютерных систем контроля знаний учащихся на уровень усвоения студентами учебного материала.

Список литературы

1. **Карпухин, Н. В.** Электронное обучение (организация, методика, технология и практика применения в МБИ) : моногр. / Н. В. Карпухин, Т. С. Карпова, Б. И. Рыпин, Н. Е. Соколов, А. И. Стригун, А. Д. Тазетдинов. – СПб. : Изд-во АНО ВПО «Международный банковский институт», 2008.
2. **Калязина, Д. М.** Обоснование выбора платформы для обучения студентов экономических вузов основам Business Process Management / Д. М. Калязина, Н. Е. Соколов, А. Е. Федорова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 4 (32). – С. 211–218.
3. **Соколов, Н. Е.** Информационные системы класса BPMS – эффективный инструмент современного бизнеса / Н. Е. Соколов // Актуальные проблемы экономики и новые технологии преподавания (Смирновские чтения) : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / АНО ВПО «Международный банковский институт». – СПб. : МБИ, 2012. – С. 100–102.
4. **Семенов, С. П.** Сравнение результатов бланкового и компьютерного тестирования / С. П. Семенов, В. Д. Серегин, П. Б. Татаринцев // Вестник Югорского государственного университета. – 2011. – № 3 (22). – С. 31–44.
5. **Махов, А. М.** Разработка и использование тестовых заданий : метод. рекомендации для преподавателей / А. М. Махов, Н. Е. Соколов. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2002. – 24 с.
6. **Абрамян, Г. В.** Таксономия, классификация и методология анализа целей обучения информатике и информационным технологиям в условиях глобализации образования / Г. В. Абрамян, Г. Р. Катасонова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8 (7). – С. 1647–1652.
7. **Лукавый, А. П.** Моделирование бизнес-процессов / А. П. Лукавый, Н. Е. Соколов, А. Б. Еловигов. – СПб. : Скифия-Принт, 2014.
8. **Соколов, Н. Е.** Методология и технология проектирования информационных систем / Н. Е. Соколов, В. А. Кокунов. – СПб. : Скифия-Принт, 2014.
9. **Соколов, Н. Е.** Архитектура предприятия / Н. Е. Соколов, В. А. Кокунов, С. В. Солоненко. – СПб. : Скифия-Принт, 2014.

10. **Карпухин, Н. В.** Методические материалы по разработке элементов электронного учебно-методического комплекса / Н. В. Карпухин, Б. И. Рыпин, Н. Е. Соколов, А. И. Стригун. – СПб. : МБИ, 2006.
11. **Соколов, Н. Е.** Методика компьютерного адаптивного тестового контроля знаний учащихся (в курсе информатики) : дис. ... канд. пед. наук / Соколов Н. Е. – СПб., 2000.

References

1. Karpukhin N. V., Karpova T. S., Rypin B. I., Sokolov N. E., Strigun A. I., Tazetdinov A. D. *Elektronnoe obuchenie (organizatsiya, metodika, tekhnologiya i praktika primeneniya v MBI): monogr.* [Electronic education (organization, methods, technology and practice of MBI application): monograph]. Saint-Petersburg: Izd-vo ANO VPO «Mezhdunarodnyy bankovskiy institut», 2008.
2. Kalyazina D. M., Sokolov N. E., Fedorova A. E. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki* [University proceedings. Volga region. Humanities]. 2014, no. 4 (32), pp. 211–218.
3. Sokolov N. E. *Aktual'nye problemy ekonomiki i novye tekhnologii prepodavaniya (Smirnovskie chteniya): sb. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Topical problems of economics and new teaching technologies (Smirnovskie reading)]. ANO VPO «Mezhdunarodnyy bankovskiy institut». Saint-Petersburg: MBI, 2012, pp. 100–102.
4. Semenov S. P., Seregin V. D., Tatarintsev P. B. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Yugra State University]. 2011, no. 3 (22), pp. 31–44.
5. Makhov A. M., Sokolov N. E. *Razrabotka i ispol'zovanie testovykh zadaniy: metod. rekomendatsii dlya prepodavateley* [Development and usage of tests: methodological recommendations for teachers]. Saint-Petersburg: Izd-vo SPbGUP, 2002, 24 p.
6. Abramyan G. V., Katasonova G. R. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research]. 2014, no. 8 (7), pp. 1647–1652.
7. Lukavyy A. P., Sokolov N. E., Elovikov A. B. *Modelirovanie biznes-protsessov* [Business process modeling]. Saint-Petersburg: Skifiya-Print, 2014.
8. Sokolov N. E., Kokunov V. A. *Metodologiya i tekhnologiya proektirovaniya informatsionnykh sistem* [Information system design methods and technology]. Saint-Petersburg: Skifiya-Print, 2014.
9. Sokolov N. E., Kokunov V. A., Solonenko S. V. *Arkhitektura predpriyatiya* [Enterprise structure]. Saint-Petersburg: Skifiya-Print, 2014.
10. Karpukhin N. V., Rypin B. I., Sokolov N. E., Strigun A. I. *Metodicheskie materialy po razrabotke elementov elektronnoy uchebno-metodicheskoy kompleksa* [Methodological materials on electronic educational complex' elements development]. Saint-Petersburg: MBI, 2006.
11. Sokolov N. E. *Metodika komp'yuternogo adaptivnogo testovogo kontrolya znaniy uchashchikhsya (v kurse informatiki): dis. kand. ped. nauk* [Student knowledge computer adaptive testing methods: dissertation to apply for the degree of the candidate of pedagogical sciences]. Saint-Petersburg, 2000.

Седов Максим Сергеевич

аспирант, ассистент, кафедра математики и моделирования, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I (Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр., 9)

E-mail: maarcss@gmail.com

Sedov Maksim Sergeevich

Postgraduate student, assistant, sub-department of mathematics and modeling, Petersburg State Transport University (9 Moskovsky avenue, Saint-Petersburg, Russia)

Соколов Николай Евгеньевич

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра математики и моделирования,
Петербургский государственный
университет путей сообщения
Императора Александра I
(Россия, г. Санкт-Петербург,
Московский пр., 9)

E-mail: n_e_sokolov@mail.ru

Sokolov Nikolay Evgen'evich

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of mathematics and modeling, Petersburg
State Transport University
(9 Moskovsky avenue, Saint-Petersburg,
Russia)

Соколова Екатерина Васильевна

аспирант, ведущий специалист Центра
подготовки кадров высшей квалификации,
Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического
приборостроения
(Россия, г. Санкт-Петербург,
ул. Большая Морская, 67)

E-mail: dissovety_guap@mail.ru

Sokolova Ekaterina Vasilyevna

Postgraduate student, leading expert
of the Center of high proficiency personnel
training, Saint-Petersburg State University
of Aerospace Instrumentation
(67 Bolshaya Morskaya street,
Saint-Petersburg, Russia)

УДК 378.146

Седов, М. С.

Исследование влияния формы проведения педагогического теста на объективность оценки / М. С. Седов, Н. Е. Соколов, Е. В. Соколова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4 (36). – С. 269–279.

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, 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 (тип файла – RTF, DOC).

Необходимо представить статью в электронном виде (VolgaVuz@mail.ru) и дополнительно на бумажном носителе в двух экземплярах. Оптимальный объем рукописи 10–14 страниц формата A4. Основной шрифт статьи – Times New Roman, 14 pt через полупетельный интервал. Статья **обязательно** должна содержать индекс УДК, ключевые слова и развернутую аннотацию объемом от 100 до 250 слов, имеющую четкую структуру **на русском** (Актуальность и цели. Материалы и методы. Результаты. Выводы) **и английском языках** (Background. Materials and methods. Results. Conclusions).

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 подрисуночными подписями.

Формулы в тексте статьи **обязательно** должны быть набраны в редакторе формул Microsoft Word Equation (версия 3.0) или MathType. Символы греческого и русского алфавита должны быть набраны прямо, нежирно; латинского – курсивом, нежирно; обозначения векторов и матриц прямо, жирно; цифры – прямо, нежирно. Наименования химических элементов набираются прямо, нежирно. Эти же требования **необходимо** соблюдать и в рисунках. Допускается вставка в текст специальных символов (с использованием шрифтов Symbol).

В списке литературы **нумерация источников** должна соответствовать **очередности ссылок** на них в тексте ([1], [2], ...). Номер источника указывается в квадратных скобках. **Требования к оформлению списка литературы** на русские и иностранные источники: **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, страницы; **для материалов конференций** – фамилия и инициалы автора, название статьи, название конференции, город, издательство, год, страницы.

К материалам статьи **должна** прилагаться следующая информация: фамилия, имя, отчество, ученая степень, звание и должность, место и юридический адрес работы (на русском и английском языках), e-mail, контактные телефоны (желательно сотовые).

Обращаем внимание авторов на то, что перевод имен собственных на английский язык в списке литературы осуществляется автоматически с использованием программы транслитерации в кодировке BGN (сайт translit.ru). Для обеспечения единообразия указания данных об авторах статей во всех реферируемых базах при формировании авторской справки при подаче статьи необходимо предоставить перевод фамилии, имени, отчества каждого автора на английский язык, или он будет осуществлен автоматически в программе транслитерации в кодировке BGN.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакционную 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.