

**ВЕСТНИК КЕМЕРОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА КУЛЬТУРЫ
И ИСКУССТВ**

**ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ
И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Журнал издается с 2006 года № 19/2012
Выходит 4 раза в год Часть I

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
профессионального образования (ФГБОУ ВПО)
«Кемеровский государственный университет
культуры и искусств»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Е. Л. Кудрина, доктор педагогических наук,
профессор, ректор КемГУКИ

Зам. главного редактора

А. В. Шунков, кандидат филологических наук,
доцент, проректор по научной
и инновационной деятельности КемГУКИ

Ответственный секретарь

Е. А. Кагакина, кандидат педагогических наук,
доцент

Редакторы *Н. Ю. Мальцева, В. А. Шамарданов,*
О. В. Шомшина

Перевод *А. А. Щербинин*,
член Союза переводчиков России

Компьютерная верстка *М. Б. Сорокиной*
Дизайн *А. В. Сергеев*

Адрес редакции:

650029, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 17.
Журнал «Вестник КемГУКИ»
Тел.: (3842)73-30-64. Факс: (3842)73-28-08
E-mail: vestnikkemguki@yandex.ru

Электронная версия журнала:
<http://vestnik.kemguki.ru/>

ISSN 2078-1768 © ФГБОУ ВПО «Кемеровский
государственный университет
культуры и искусств», 2012

**BULLETIN OF KEMEROVO STATE
UNIVERSITY
OF CULTURE AND ARTS**

**JOURNAL OF THEORETICAL
AND APPLIED RESEARCH**

Journal is published since 2006 № 19/2012
Published quarterly Part I

Founder

Federal State-Funded Educational Institution
of Higher Professional Education
(FSFEI HPE) «Kemerovo State University
of Culture and Arts»

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

E. L. Kudrina, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor, Rector of KemGUKI

Assistant Chief Editor

A. V. Shunkov, Candidate of Philological
Sciences, Docent, Vice-Rector for Research
and Innovation of KemGUKI

Administrative Secretary

E. A. Kagakina, Candidate of Pedagogical
Sciences, Docent

Editors *N. Y. Maltseva, V. A. Shamardanov,*
O. V. Shomshina
Translation *A. A. Sherbinin*,
member of the Union of Translators of Russia

Computer layout *M. B. Sorokina*
Design *A. V. Sergeyev*

Address of the Publisher:

650029, Kemerovo, 17 Voroshilov Street.
Journal «Bulletin of KemGUKI»
Tel.: (3842)73-30-64. Fax: (3842)73-28-08
E-mail: vestnikkemguki@yandex.ru

Web Journal link:
<http://vestnik.kemguki.ru/>

ISSN 2078-1768 © FSFEI HPE «Kemerovo State
University of Culture and
Arts», 2012

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА ЖУРНАЛА

Председатель совета:

Коллин К. К., доктор технических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, действительный член Международной академии наук высшей школы, главный научный сотрудник Института проблем информатики РАН (г. Москва)

Члены совета:

Абдулатипов Р. Г., доктор философских наук, профессор, заместитель председателя комитета Государственной думы по федеративному устройству и вопросам местного самоуправления, председатель Совета Ассамблеи народов России, заслуженный деятель науки РФ (г. Москва)

Ариарский М. А., доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой социально-культурной деятельности СПбГУКИИ (г. Санкт-Петербург)

Астафьева О. Н., доктор философских наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой культурологии и деловых коммуникаций Российской академии государственной службы при Президенте РФ (г. Москва)

Быховская И. М., доктор философских наук, профессор, заведующая сектором культурологических проблем социализации Российского института культурологии (г. Москва)

Волк П. Л., доктор культурологии, профессор, директор Томского областного колледжа культуры и искусств (г. Томск)

Волощенко Г. Г., доктор культурологии, доцент кафедры социально-культурной деятельности Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, заведующий сектором региональной культурной политики Сибирского филиала Российского института культурологии (г. Омск)

Гавров С. Н., доктор философских наук, профессор, ведущий специалист сектора социокультурных процессов и систем Российского института культурологии, профессор кафедры социологии и социальной антропологии МГУДТ (г. Москва)

Гениева Е. Ю., доктор педагогических наук, генеральный директор Всероссийской библиотеки иностранной литературы (г. Москва)

Долженко О. В., доктор философских наук, профессор, действительный член Международной академии наук высшей школы, профессор Национального института бизнеса Московского гуманитарного университета (г. Москва)

EDITORIAL COUNCIL OF THE JOURNAL

Chairman of editorial council:

Kolin K. K., Doctor of Technical Sciences, Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation, Current Member of International Higher Education Academy of Sciences, Chief Scientist of the Institute for Informatics Problems of the Russian Academy of Sciences (Moscow)

Members of council:

Abdulatipov R. G., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Deputy Chairman of Duma's State Committee for Federal and Local Governments, Chairman of the Council of Assembly of People's of Russia, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Ariarskiy M. A., Doctor of Culturology, Professor, Head of the chair of Socio-cultural Activity of St. Petersburg State University of Culture and Arts (St. Petersburg)

Astafieva O. N., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Deputy Head of the chair of Culturology and Business Communication of Russian Academy of State Service for the President of the Russian Federation (Moscow)

Bykhovskaya I. M., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Head of the Sector of Culturologic Problems of Socialization at Russian Institute of Culturology (Moscow)

Volk P. L., Doctor of Culturology, Professor, Director of Tomsk Regional College of Culture and Arts (Tomsk)

Voloschenko G. G., Doctor of Culturology, Docent of the Chair of Socio-cultural Activity of F. M. Dostoevsky Omsk State University, Head of the Sector of Regional Cultural Politics of Siberian Branch of Russian Institute of Culturology (Omsk)

Gavrov S. N., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, senior specialist of the Sector of Socio-cultural Processes and Systems of Russian Institute of Culturology, Professor of the Chair of Social Science and Social Anthropology of Moscow State University of Design and Technology (Moscow)

Genieva E. Y., Doctor of Pedagogic Sciences, General Director of the All-Russia Library for Foreign Literature (Moscow)

Dolzhenko O. V., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Current Member of International Higher Education Academy of Sciences, Professor of the National Institute of Business of Moscow Humanitarian University (Moscow)

Донских О. А., доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Новосибирского государственного университета экономики и управления (г. Новосибирск)

Игумнова Н. П., доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Российской государственной библиотеки (г. Москва)

Иконникова С. Н., доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой теории и истории культуры Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, заслуженный деятель науки РФ (г. Санкт-Петербург)

Кинелев В. Г., доктор технических наук, профессор, академик РАО, руководитель кафедры ЮНЕСКО «Общество знаний и новые информационные технологии» Российского нового университета (г. Москва)

Луков В. А., доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, проректор по научной и издательской работе, директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета (г. Москва)

Сонинтогос Э., ректор Монгольского государственного университета культуры и искусств (г. Улан-Батор, Монголия)

Сунь Юйхуа, доктор педагогических наук, профессор, ректор Даляньского университета иностранных языков (г. Далянь, КНР)

Тарчиньски Вальдемар, доктор экономических наук, профессор, ректор Щецинского университета (г. Щецин, Польша)

Урсул А. Д., доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик АН Республики Молдовы, директор Центра исследований глобальных процессов и устойчивого развития Российского государственного торгово-экономического университета (г. Москва)

Чешев В. В., доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Томского государственного архитектурно-строительного университета (г. Томск)

Чжао Цзиминь, профессор, ректор Чанчуньского государственного педагогического университета (г. Чанчунь, КНР)

Янашек Кристина, доктор филологических наук, профессор, директор Института славянских языков Щецинского университета (г. Щецин, Польша)

Donskikh O. A., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Head of the chair of Philosophy of Novosibirsk State University of Economy and Administration (Novosibirsk)

Igumnova N. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Scientist of the Russian State Library (Moscow)

Ikonnikova S. N., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Head of the chair of Theory and History of Culture of St. Petersburg State University of Culture and Arts, Honoured Scientist of the Russian Federation (St. Petersburg)

Kinelev V. G., Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician of the Russian Author's Society, UNESCO Chair «Knowledge Society and New Information Technologies» of the Russian New University (Moscow)

Lukov V. A., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation, Vice-rector for Science and Publishing, Director of the Institute of Fundamental and Applied Research of Moscow Humanitarian University (Moscow)

Sonintogos E., Rector of Mongolian State University of Culture and Arts (Ulan-Bator, Mongolia)

Sun Yuhua, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Dalian University of Foreign Languages (Dalian, China)

Tarczynski Waldemar, Doctor of Economic Sciences, Professor, Rector of Szczecin University (Szczecin, Poland)

Ursul A. D., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation, Academician of Academy of Sciences of Moldova, Director of the Centre for Research into Global Processes and Sustainable Development of the Russian State Trade Economic University (Moscow)

Cheshev V. V., Doctor of Philosophic Sciences, Professor, Head of the chair of Philosophy of Tomsk State University of Architecture and Construction (Tomsk)

Zhao Jimin, Professor, Rector of Changchun State Pedagogical University (Changchun, China)

Janaszek Krystyna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Director of Slavic Languages Institute in Szczecin University (Szczecin, Poland)

СОСТАВ НАУЧНОЙ РЕДАКЦИИ ЖУРНАЛА

Научные редакторы разделов

Раздел «Документальная информация»

Гендина Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, академик МАН ВШ, заслуженный деятель науки РФ, член Постоянного комитета IFLA по информационной грамотности, эксперт ЮНЕСКО по проблемам разработки индикаторов медиа и информационной грамотности, директор НИИ информационных технологий социальной сферы КемГУКИ.

Пилко Ирина Семеновна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе КемГУКИ, член Совета Российской библиотечной ассоциации.

Раздел «Культурология»

Кулемзин Анатолий Михайлович, доктор культурологии, профессор, заведующий лабораторией музееведения, заведующий кафедрой музейного дела КемГУКИ.

Миненко Геннадий Николаевич, доктор культурологии, профессор кафедры культурологии КемГУКИ, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств, член Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры.

Ултургашева Надежда Торжувевна, доктор культурологии, профессор, заслуженный работник культуры Тывы, заведующая кафедрой теории и истории народной художественной культуры КемГУКИ.

Раздел «Философия»

Гук Алексей Александрович, доктор философских наук, доцент, директор НИИ прикладной культурологии КемГУКИ.

Петров Игорь Фёдорович, доктор философских наук, профессор кафедры педагогики и психологии КемГУКИ, член Российской академии естественных наук, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств.

Раздел «Социально-культурная деятельность»

Пономарёв Валерий Дмитриевич, доктор педагогических наук, доцент, проректор по творческой и международной деятельности КемГУКИ.

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD OF THE JUOURNAL

Scientific Editors of Sections

Section of Documentary Information

Gendina Natalia Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of IAS HS, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Member of the IFLA Standing Committee on Information Literacy, UNESCO expert on the development of indicators of media and information literacy, Director of R&D Institute of Information Technologies in Social Sphere of KemUCA.

Pilko Irina Semyonovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Academic Work of KemUCA, Member of the Russian Library Association Council.

Section of Culturology

Kulemzin Anatoly Mikhailovich, Doctor of Culturology, Professor, Head of Laboratory of Museology, Chair of Museum Activities of KemUCA

Minenko Gennady Nikolayevich, Doctor of Culturology, Professor of Chair of Culturology of KemUCA, Correspondent Member of Petrovsky Academy of Sciences and Arts, Member of International Slavic Academy of Sciences, Education, Arts and Culture.

Ulturgasheva Nadezhda Torzhuevna, Doctor of Culturology, Professor, Honored Worker of Culture of Tyva, Chair of Theory and History of Folk Art Culture of KemUCA.

Section of Philosophy

Guk Aleksey Aleksandrovich, Doctor of Philosophic Sciences, Docent, Director of R&D Institute of Applied Culturology of KemUCA.

Petrov Igor Fyodorovich, Doctor of Philosophic Sciences, Professor of Chair of Pedagogy and Psychology of KemUCA, Member of Russian Academy of Natural Sciences, Correspondent Member of Petrovsky Academy of Sciences and Arts.

Section of Socio-cultural Activities

Ponomaryov Valery Dmitrievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Vice Rector for Creative and International Activity of KemUCA.

Брижатова Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-культурной деятельности Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул).

Раздел «Искусствоведение»

Прокопова Наталья Леонидовна, доктор культурологии, профессор, заведующая лабораторией теоретических и методических проблем искусствоведения, директор института театра КемГУКИ

Степанская Тамара Михайловна, доктор искусствоведения, профессор, член-корреспондент Российской академии естествознания, заведующая кафедрой истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета (г. Барнаул).

Умнова Ирина Геннадьевна, кандидат искусствоведения, доцент, заведующая кафедрой теории и истории искусств КемГУКИ

Раздел «Филология»

Араева Людмила Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, действительный член МАН ВШ, заведующая кафедрой стилистики и риторики Кемеровского государственного университета.

Минералов Юрий Иванович, доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, заведующий кафедрой русской классической литературы и славистики Литературного института им. А. М. Горького (г. Москва).

Раздел «Педагогика»

Заруба Наталья Андреевна, доктор социологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, академик Академии педагогических и социальных наук, заслуженный учитель Российской Федерации.

Мирошниченко Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии КемГУКИ

Корчуганова Вера Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии КемГУКИ.

Brizhatova Svetlana Borisovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Chair of Socio-cultural Activity of Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul).

Section of Art studies

Prokopova Natalia Leonidovna, Doctor of Culturology, Professor, Head of Laboratory of Theoretical and Methodological Problems of Art, Director of Institute of Theatre of KemUCA

Stepanskaya Tamara Mikhailovna, Doctor of Arts, Professor, Correspondent Member of Russian Academy of Natural Sciences, Chair of History of Native and Foreign Art of Altai State University (Barnaul).

Umnova Irina Gennadievna, Candidate of Arts, Docent, Chair of Theory and History of Arts of KemUCA

Section of Philology

Arayeva Lyudmila Alekseyevna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Full Member of IAS HS, Chair of Stylistics and Rhetoric of Kemerovo State University.

Mineralov Yury Ivanovich, Doctor of Philological Sciences, Professor, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Chair of Russian Classic Literature and Slavistics of A. M. Gorky Literary Institute (Moscow).

Section of Pedagogy

Zaruba Natalia Andreyevna, Doctor of Sociologic Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of Academy of Pedagogical and Social Sciences, Honored Teacher of the Russian Federation.

Miroshnichenko Larisa Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Chair of Pedagogy and Psychology of KemUCA.

Korchuganova Vera Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of Chair of Pedagogy and Psychology of KemUCA.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

Антипов А. Г., Краснова И. В. Нормативно-этический аспект чат-коммуникации.....	10
Карабулатова И. С., Хайретдинова А. М. Специфика функционирования номинативных единиц этнолингвоинформационного пространства (на материале татарского языка)	16
Кожевникова Е. А., Осадчий М. А. Креолизованный текст как объект судебно-лингвистической экспертизы.....	22
Колмогорова А. В. Речевой субжанр «нигерийские письма» как одна из форм коммуникативной манипуляции.....	29
Лебедева Н. Б. К соотношению жанров реальной и виртуальной письменной коммуникации (на примере телефонной книги в мобильнике).....	37

ПЕДАГОГИКА

Аракелова А. О. О некоторых особенностях возникновения и развития системы профессионального музыкального образования в России.....	45
Гендина Н. И. Проблема интеграции информационной и медиаграмотности: международный опыт и российские реалии.....	54
Артюхов М. В. Условия формирования вузовского стандарта компетенций и его оценка в процессе инновационной практики.....	71
Яницкий М. С., Серый А. В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности.....	82
Шалавина Т. И., Артюхов М. В. Исходные предпосылки активизации социально-профессионального самоопределения старшеклассников в современных условиях.....	97
Адакин Е. Е. Прогностическое моделирование творческого потенциала студентов в системе заочного обучения в современных условиях.....	104
Яковлева Т. В. Традиции как модель системы моральной регуляции.....	115
Заволжанская И. Ю. Формирование умений играть по слуху как компонент профессиональной подготовки будущего учителя музыки.....	123
Грицай Л. А. Некоторые аспекты социально-педагогической технологии формирования родительской культуры современной молодежи.....	129
Лабейкин А. А., Финогеева Э. А. Психолого-педагогическая компетентность в проблемном поле библиотечно-информационного образования.....	136
Шамсутдинова Д. В., Сысоенко А. В. Научно-методические аспекты формирования профессиональных компетенций в современном высшем учебном заведении.....	143
Гильмеева Р. Х. Формирование общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы.....	152
Дрешер Ю. Н. Андрагогические и инновационные подходы в обучении взрослых.....	156

Масленникова В. Ш. Методологическая и этическая культура будущего специалиста социокультурной сферы..... 160

Гарифуллина Р. С. Общественные молодежные объединения как педагогическая система и форма реализации благотворительных инициатив..... 164

ФИЛОСОФИЯ

Казаков Е. Ф., Овчаров А. А. Цикличность социального мышления..... 170

Красиков В. И. Русские философы-эмигранты: судьбы представителей первой волны в 40–60-е годы XX века..... 175

Овчаров А. А. О социальных ценностях..... 182

Бажанова Р. К. Эксцентричность как проявление артистизма: специфика и функции..... 187

Казаков Е. Ф., Овчаров А. А. Искусство как выражение жизни души..... 193

ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Габдельганеева Г. Г. Татарская книга Казани во второй половине XIX века..... 200

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Чапля Т. В. Социальная природа искусства..... 206

Сайдашева З. Н. Вопросы изучения и сохранения творчества Салиха Сайдашева..... 218

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Филиппов В. Л. Картина мира в системе координат смыслообразующих факторов..... 223

Горелов Ю. П. Захоронения умерших в госпиталях Западной Сибири (1941–1945)..... 228

Яковлев В. И. Этнографическое музееведение Казани: актуальные проблемы периодизации..... 233

Руденко К. А. Тайны и идеи казанского масонства в конце XVIII – начале XIX века..... 238

Колганова Е. Ю. Исследование жилищ столыпинских переселенцев в Иркутской области и их музеефикация в архитектурно-этнографическом музее «Тальцы»..... 242

Яковлев В. И. Автографы на книгах ученых казанской этнографической школы как исторический источник..... 248

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

Жегульская Ю. В., Савкина С. В. Научно-методическая конференция «Образовательные стандарты третьего поколения: механизмы реализации, модели внедрения в гуманитарное и художественное образование»..... 252

Сведения об авторах..... 256

CONTENTS

PHILOLOGY

Antipov A. G., Krasnova I. V. Chat-communication in normative ethics aspect.....	10
Karabulatova I. S., Khairtudinova A. M. Specificity of the functioning of nominative units ethno-linguistic information space (on the basis of the tatar language).....	16
Kozhevnikova E. A., Osadchiy M. A. Creolized text as an object of forensic linguistics.....	22
Kolmogorova A. V. Speech subgenre “Nigerian letters” as a forme of communicative manipulation.....	29
Lebedeva N. B. On correlation of real and virtual written communication genres (evidence from mobile phone directory).....	37

PEDAGOGICS

Arakelova A. O. Some features of formation and development of professional music education system in Russia.....	45
Gendina N. I. The problem of integration of information Literacy and Media literacy: International Experience and Russian Reality.....	54
Artyukhov M. V. Conditions for the formation of the university competency standard and its assessment in the process of innovative practices.....	71
Yanitsky M. S., Sery A. V. The basic methodological approaches to the study of the personal value-semantic sphere.....	82
Shalavina T. I., Artukhov M. V. Starting conditions for activization of senior pupils’ socio-professional self-determination in the present.....	97
Adakin E. E. The prognostic modeling of students’ creative potential in the external educational system under modern conditions.....	104
Yakovleva T. V. Traditions as a model of moral regulation system.....	115
Zavolzhanskaya I. Y. Formation of music picking out skills as a component of training of a future music teacher.....	123
Gritsay L. A. Some aspects of sociopedagogical technology forming the parent culture of youth.....	129
Labeykin A. A., Finogeeva E. A. Psychological and educational competence in the problem field of library and information education.....	136
Shamsutdinova D. V., Sysoyenko A. V. Scientific and methodological aspects in the formation of the professional competence of modern university.....	143
Gilmeyeva R. K. Formation of the common humanitarian and cultural education of students of the professional schools.....	152
Dresher Y. N. Androgogical and innovational methods in adult education.....	156

Maslennikova V. S. Methodological and ethical culture of a future specialist of socio-cultural sphere.....	160
Garifullina R. S. Public youth unions as pedagogical sistem and form of charity initiative realization.....	164

PHILOSOPHY

Kazakov E. F., Ovcharov A. A. Cyclicity of social thinking.....	170
Krasikov V. I. Russian emigre philosophers: fate of representatives of the first wave in 1940–1960 XX century.....	175
Ovcharov A. A. On social values.....	182
Bazhanova R. K. Eccentricity as artistic display: specificity and functions.....	187
Kazakov E. F., Ovcharov A. A. Art as expression of life of soul.....	193

DOCUMENTARY INFORMATION

Gabdelganeyeva G. G. Tatar book of Kazan in the second half of the XIXth century.....	200
--	-----

ART STADIES

Chaplya T. V. Social nature of art.....	206
Saidasheva Z. N. Questions of studying and preservation of Salih Saidashev work.....	218

CULTUROLOGY

Filippov V. L. World outlook in coordination system of sense forming factors.....	223
Gorelov Y. P. Burial of the dead in hospitals in West Siberia (1941–1945).....	228
Yakovlev V. I. Ethnographic museology of Kazan: actual periodization problems.....	233
Rudenko K. A. Secrets and ideas of kazan masonry at the end of the XVIIIth – beginning of the XIXth centuries.....	238
Kolganova E. Y. The research of the stolyпин era migrants` housing and their museumification in the architectural-ethnographical museum “Taltsy”.....	242
Yakovlev V. I. Autographs on books of kazan ethnographic school scientists as historical source	248

SCIENTIFIC LIFE OF THE UNIVERSITY

Zhegulskaya U. V., Savkina S. V. Scientific and methodology conference “Third generation educational standards realization mechanisms, models of implementation: in humanitarian and art education”.....	252
Information about the authors.....	256



УДК 81'23

А. Г. Антипов, И. В. Краснова

НОРМАТИВНО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЧАТ-КОММУНИКАЦИИ

В статье предлагается описание языковых особенностей речевого жанра чат-коммуникации и их анализ в нормативно-этическом аспекте русской ортологии.

Ключевые слова: речевой жанр, чат-коммуникация, лингвистический портрет, этические нормы.

A. G. Antipov, I. V. Krasnova

CHAT-COMMUNICATION IN NORMATIVE ETHICS ASPECT

The article suggests a brief description of linguistic characteristics of chat-communication as a speech genre and their analysis in normative ethics aspect.

Keywords: speech genre, chat-communication, linguistic portrait, normative ethics aspect.

Языковое воплощение является итоговым параметром в описательной модели речевых жанров при условии их анализа с позиции автора – от замысла (иллокутивного намерения, интенции) к его воплощению в соответствующих языковых формах [4]. Однако по значимости его можно поставить на первое место. Во-первых, те лингвистические особенности, которые присущи любому речевому жанру, формируются под влиянием всех жанрообразующих признаков, а также экстралингвистических факторов дискурса, относящихся к данному жанру. Во-вторых, языковое воплощение – это первое, что получает адресат, и то, из чего он считывает всю информацию об авторе, его коммуникативной цели, семантических категориях прошлого и будущего определенного жанра. Именно речь автора предопределяет потенциальные интерпретации речевого жанра, раскрывая спектр возможностей его воплощения в аспекте осознаваемого адресатом лингвистического портрета дискурсивно-жанровых

характеристик и, в целом – в зеркале русской языковой интернет-картины мира [2].

Так, описание языковых характеристик чата как особого речевого жанра виртуальной коммуникации определяется одной из главных его коммуникативно-прагматических особенностей. Она заключается в том, что чат является письменной фиксацией устной речи. В ситуации общения в чате канал коммуникации обуславливает письменную форму передачи мысли, однако режим он-лайн, анонимность участников, неформальная обстановка и скорость общения максимально приближают языковое содержание к устной разговорной речи. Устная составляющая в чат-коммуникации в процентном соотношении больше, нежели письменная. К последней относится графический способ кодирования информации. К первой можно отнести такие особенности, как механизмы порождения и восприятия текста (все реплики неподготовлены и создаются автором в момент их написания, адресат, в свою очередь, так-

же читает их один раз и уже более не возвращается к ним), нормативные требования (неформальный стиль коммуникации, который преобладает в чатах, позволяет снисходительно относиться, а то и вовсе не замечать различного рода ошибки и неточности), характер адресата (он получает сообщение моментально, сразу же после его создания). Такое взаимопроникновение двух форм речи в рамках одного речевого жанра не только обуславливает специфику его языкового воплощения, но и рождает новые языковые нормы и стереотипы виртуальной коммуникации.

Анализ графических средств как поверхностного уровня организации текстов чатов показывает, что они максимально активно используются в процессе общения, поскольку пользователи чатов из-за технической специфики данного вида общения лишены вспомогательных (паралингвистических) средств: акцентирования части высказывания, эмоциональной окраски, тембра голоса, его силы, дикции, жестов и мимики. Одним из главных графических средств восполнения невербальной информации становятся смайлы – идеограммы, изображающие эмоции.

Эмотикон чатов представляет собой набор символов, определенное сочетание графических знаков (тире, двоеточий и скобок) для выражения невербальных факторов. К ядерным относятся: «:-)», «:-(«», «;-)», «:-Р». В последнее время получают широкое распространение японские (или «кавайные») смайлы. В отличие от классических смайликов, для понимания которых нужно мысленно развернуть изображение на 90° (пример – :-)), японские смайлики могут восприниматься «прямо». На них не изображается нос – в этом японские смайлики близки к канону аниме-графики. К ядерным японским смайлам относятся: ^_^ – улыбка, o_o – удивление, O_O – большое удивление.

Использование смайлов оказывает огромное влияние на значение высказывания

и его восприятие собеседниками: они употребляются просто как знаки расположения к собеседнику или же в качестве носителей информации. Смайлы могут выражать эмоции (положительные, отрицательные, нейтральные), обозначать внешность или действия (очень популярен сейчас знак поцелуя «:*») и т. д. Часто в процессе использования смайлов происходит редукция знака, когда убирается несущественная его часть. В таком случае «:-)» трансформируется в «:;)» или даже просто в «;)». Также распространена редупликация, когда правая (нижняя) часть смайла повторяется и служит для усиления выражаемой эмоции: БАЙКЕР : Искорка: Приветик:))))))))))))))))))Dark Elf : ГАРМ УШЕЛ :(((((((. Кроме этих процессов, определенное влияние оказывает синонимия компонентов. Например, синонимичными можно считать составляющие \ и / , | и I или S и Z. Образованные таким образом синонимичные смайлы либо просто свободно варьируются, либо происходит постепенное вытеснение одного другим [1].

Деривационные процессы подобного рода системны, что подтверждается явлениями грамматического уровня организации текстов, в частности, в рамках словообразования этого жанра.

Следует отметить, что деривационные процессы в чатах имеют как узальный, так и окказиональный характер. Наличие окказионализмов закономерно и обусловлено рядом причин, главными из которых являются онтологические характеристики самого чата (режим он-лайн, письменная форма общения, абсолютный разговорный стиль, а также свобода творчества и ничем не ограниченная возможность реализации своих интенций).

Словообразовательной особенностью чатов становится использование графических окказионализмов. Предтекстовой областью их существования в чате становится коммуникативная зона виртуальных имен –

никнэймов (ников). Ник является начальным этапом формирования виртуальной личности. И именно на этом этапе впервые коммуникант может проявить свои творческие способности. Более того, от «правильного» выбора и оформления имени во многом зависит успешность его дальнейшей коммуникации. На основании этого данная сфера функционирования становится наиболее насыщенной случаями окказиональной деривации и в особенности – графическими окказионализмами. Далее они также встречаются непосредственно в самой речи пользователей чатов, хотя реже по сравнению со сферой виртуальных имен. Это обусловлено еще и тем, что для создания ника коммуникант располагает несколько большим временем по сравнению с процессом словесного творчества непосредственно для речи. Таким образом, область виртуальных имен становится наиболее подходящей и стратегически наиболее важной для реализации творческого потенциала виртуальной личности.

Все встреченные в чатах окказионализмы можно разделить на две основные группы: графические и неграфические. При этом первые представлены большим количеством единиц и наиболее часто встречаются среди виртуальных имен:

1. Наиболее частотны графические окказионализмы, в которых использовано сочетание прописных и строчных букв, при этом все они делятся опять же на две группы: с чередованием букв – *ДаШеНьКа, ПаНмАлОнЫ_У_БаБкИ, ПаЗиТиФфЧиК_ОнА* и с выделением таким образом части слова – *ИГнор, armanyFOX, ШИПучка, КонFетка*.

2. Затем следует группа слов с использованием различных систем знаков одновременно: кириллицы, латиницы, цифр и знаков препинания – *ГоJЛанДец, ЭK30TiKa, Neo_из_МаЗтсы, Кура_niceE_LaDy_F5, Ш_-U_-RiK, |-|-iVo0mNo0e*.

3. Использование цифр при образовании имен также встречается нередко. Можно

выделить случаи, когда цифры выполняют функцию обозначения определенного звука: *Sme6inka* или когда они несут смысловую нагрузку: *kracavchik1987*.

4. Самостоятельным способом образования ников выступает способ одновременного использования кириллицы и латиницы: *Санек_STi, Wishenka, pEreOdicheski_nБян_он*.

5. Используются различные знаки препинания:

Дефис: -----Имин--Секси---, -KAMIL-.

Пробел: *C_A_M_U_P_A_Й*.

6. А также транслитерация: *Grom_V_shtanaX*.

По сравнению с вариативностью графогибридизации личных имен, в самой речи участников чат-коммуникации нет особого разнообразия способов словообразования. Самыми распространенными здесь становятся: использование сочетания строчных и прописных букв – *КоЛбАсА СуПеР, ПриВет ВсЕм, чОрный плащ, посвящЧается, мИне улыбнуЦа, ПРиВЕт, мМмм, аналогичнО*, повторения одной или нескольких букв – *ЛЮДИИИИИИИИ, ООО-далекооо, приветтт, баааааальшой, похлещце, Наташичишик, таак, мушцицина, эххххх*.

Причины такой жанровой актуализации окказионализмов объясняются нормами функционирования современных медиадискусов.

В чате первой основной функцией использования окказионализмов становится функция создания образа виртуальной личности, поскольку имя, его смысл и оформление – практически единственная возможность показать и позиционировать себя как личность в данном виртуальном пространстве с самого начала коммуникации, и, кроме того, имя составляет примерно пятьдесят процентов того образа, который складывается в сознании собеседников.

Далее окказионализмы используются в двух различных ситуациях: 1. Они могут

продолжать намеченную ником линию поведения, пишущий использует их на протяжении всего процесса общения, и тогда они в полном объеме становятся одним из элементов создания образа виртуальной личности. 2. Кроме того, окказионализмы в речи «чатлан» выполняют функцию восполнения недостатка невербальных средств, доступных при межличностной коммуникации в реальности: они служат для эмоционального наполнения общения, акцентирования эмоций, для их выражения. Это может быть постановка (пояснение) ударения (использование одной прописной буквы), изображение интонации (использование повтора одной буквы).

Имеет ряд своих функциональных особенностей и лексический уровень организации чат-коммуникации, что обусловлено спецификой места общения (виртуальное пространство чата), свойствами субъектов коммуникации (возраст, пол, профессиональная ориентация большинства пользователей чатов), а также особенными чертами самого этого вида общения.

Первое, что обращает на себя внимание, – абсолютный разговорный характер большинства элементов лексического строя, несмотря на письменную форму общения, что определяется, в первую очередь, неофициальным характером чат-коммуникации, а также достаточно большим количеством участников и свободной тематикой, которая чаще всего затрагивает бытовые, обывательские стороны жизни.

К другим лексическим особенностям можно отнести активное использование молодежного жаргона, просторечных и бранных слов (мат запрещен к употреблению правилами большинства чатов), компьютерной лексики и компьютерного жаргона. В качестве одного из наиболее интересных явлений в области словоупотребления в чатах хотелось бы назвать использование элементов так называемого «падоначьего языка»

(иначе – албанского языка или жаргона падонков). Он был особо популярен в начале 2000-х годов, однако в последнее время активность его использования снижается. Сегодня можно говорить о двух тенденциях относительно этого языкового явления. С одной стороны, в речи чат-коммуникантов, и шире – в речи участников других видов виртуального дискурса, остаются только наиболее распространенные элементы этого жаргона, которые «прижились» в «обыденной» виртуальной речи (*превед*, *баян*, *гыгы*, *бугага*). С другой стороны, подобные слова медленно, но верно проникают в реальную жизнь, все чаще встречаясь в рекламе и в СМИ.

В процессе виртуальной чат-коммуникации иногда используются лексические сокращения, в частности, аббревиатуры, или акронимы. Под акронимами в Интернете понимают все разнообразие широкоупотребительных сокращений, как буквенных, так и включающих зрительный ряд, чаще всего – цифры (*w8* – *wait*, *имхо* – *ИМНО* – *In My Humble Opinion* – *по моему скромному мнению*). В плане семантики акронимы, также как и смайлы, выступают в качестве невербальной составляющей электронного сообщения. Наиболее популярны сейчас такие акронимы, как *имхо*, *лол* – *LOL* – *laughing out loud, lots of laughing* – *громко смеюсь (не обидный смех)*, *омг* – *Oh my god* – *О, Боже мой!*

Синтаксические особенности текстов чат-коммуникации также обусловлены спецификой данного вида общения. Предложения в чате чаще короткие, их длина обычно не превышает одной строки, и одно предложение стремится к соответствию одной смысловой единице. Одной из особенностей структуры предложения в чате является наличие обращения. Оно необходимо для того, чтобы облегчить процесс общения при большом количестве участников чата, хотя его наличие не обязательно и зависит от желания автора. Во многих чатах существует такая функция:

чтобы во время написания реплики в ее начале появился ник адресата, нужно просто «кликнуть» мышкой на его имя в тексте общего разговора. Поэтому начало всех реплик выглядит стандартно: время написания, имя автора, имя адресата (если есть), сам текст сообщения:

[21:17:50] <liauterj> Улусс: от чего?

[21:18:01] <Улусс> liauterj: От Триера

[21:18:05] <liauterj> Улусс: а девушка?

[21:18:14] <Улусс> liauterj: а вот ей было хорошо

К другим синтаксическим особенностям текстов чата относятся эллипсис, перестановка частей высказывания, парцелляция и т. д., например:

[10:56:46] <_userstyle_> не подскажешь если хочешь ноут подключить через комп порт нужен отдельный или нет

[10:57:43] <Тотальный_Collapse> нужно чтоб на компе было 2 LAN порта

[10:57:51] <Тотальный_Collapse> тогда да

[10:58:07] <Тотальный_Collapse> если он только один, то покупаешь карту расширения

[10:58:20] <Тотальный_Collapse> всмысле сетевую

[10:58:30] <Тотальный_Collapse> и кабель

[10:58:34] <Тотальный_Collapse> естественно

В отношении пунктуационных норм и употребления знаков препинания необходимо отметить, что они подвергаются очень большой трансформации. Главной особенностью становится частый и непоследовательный пропуск знаков препинания, не связанный с общим уровнем грамотности. Объясняется это явление спонтанностью и высоким темпом общения, а также снисходительным отношением большинства участников диалога к нарушению языковых норм. Точки в конце предложения практически не используются,

границы повествовательного предложения определяются границами одной реплики. Однако при этом знаки препинания становятся выразителями дополнительного смысла в сообщении, чаще всего – тех эмоций автора, которые в силу специфики данного вида общения не видны адресату. Многоточия передают темп речи, тире и скобки (не в значении смайла) выделяют главное и второстепенное, количество знаков (восклицательных, вопросительных, точек) определяет степень эмоциональности высказывания: чем больше – тем эмоциональнее, а звездочки заключают в себя метатекст (определенные авторские ремарки, поясняющие его слова или передающие дополнительную информацию, которые помогают избежать неоднозначное восприятие текста).

Все перечисленные языковые процессы обусловлены спецификой данного вида общения. Так разговаривает (пишет) подавляющее большинство участников чатов любой тематики и направленности, и подобное речеупотребление для них является нормой. Однако с точки зрения книжных языковых норм лингвистические особенности чатов являются нарушением. В любой другой речевой ситуации, особенно не в виртуальном общении, а в реальной жизни, подобный текст (речь) выглядит весьма ненормально. Однако количество пользователей Интернета с каждым годом возрастает, и людей, владеющих не только кодифицированным литературным языком, но и «виртуальным разговорным языком», становится все больше. Соответственно увеличивается степень проникновения подобных языковых элементов в повседневную речь. Более того, налицо негативное влияние языка Интернета на современный русский язык, ведь состояние языка не может не влиять на духовное, морально-нравственное состояние человека. Какие последствия может вызывать, с одной стороны, длительная погруженность в виртуальное общение с по-

мощью чатов и, с другой стороны, использование определенных языковых элементов и стереотипизированных стратегий? Какую нормативно-этическую оценку можно дать языку компьютерных диалогов в целом?

Первой особенностью языковой организации чатов нами было названо употребление эмоджикона: использование смайлов призвано восполнить недостаток невербальной информации о чувствах и эмоциях собеседника. Восполнение происходит, однако его процент невелик. Даже в ситуации дружественной «беседы по душам» время для подбора слов, описывающих эмоциональное состояние автора сообщения, невелико, а сила эмоций, в конечном счете, передается всего лишь большим количеством скобок. Получается, что эмоции редуцируются до знака препинания, а самому коммуниканту легче поставить смайл, чем выразить свои чувства словами. И даже если во время разговора его участники переполняют эмоции, то после, например, полугода такого общения постепенно все равно происходит эмоционально обеднение.

Употребление окказионализмов как особенность деривационного уровня организации текстов чат-коммуникации обнаруживает следующие свойства. Происходит перенос акцента с содержания слова, с его значения и смысла на его внешнюю форму, а в итоге – нарушается связь между значением и внешней формой. Последняя же настолько порой искажается, что иногда с первого раза невозможно правильно прочитать слово. Смешение кириллицы и латиницы также не способствует лучшему пониманию и восприятию. С одной стороны, использование окказионализмов в речи расширяет ее изобразительные возможности, с другой стороны, слишком частое их употребление в подобной форме постепенно разрушает целостное восприятие слова вообще. Слова становятся не носителями какого-то смысла, а материалом для сло-

весной игры. Такое небрежное постмодернистическое к ним отношение влечет за собой небрежное же отношение к своему словесному поведению в целом.

Большое количество жаргонных слов, молодежного сленга, слов из «языка пацанов», сокращений-акронимов, а также абсолютный разговорный стиль общения засоряют и обедняют речь участников чатов. Несмотря на то, что подобные языковые элементы иногда выполняют функцию опознания «свой – чужой» или напрямую называют какие-либо явления из реальной жизни (как компьютерный жаргон), их отрицательное влияние на речь очевидно. Проблема, связанная с духовно-нравственным развитием человека, заключается в том, что жаргон вымывает из сознания огромные пласты литературной лексики, обедняет речь, тем самым, препятствуя интеллектуальному и творческому развитию личности.

Конечно, короткие односложные предложения облегчают и ускоряют общение в чате. Но часто возникают ситуации, когда коммуникант должен одновременно поддерживать несколько локальных бесед, никак не связанных друг с другом. У него нет времени на достаточное осмысление такого общения, его освоение. Свойством и итогом такого общения становится определенная фрагментарность, влияющая на сознание личности. Вместо полноценного общения, обсуждения каких-либо проблем с возможностью достаточной аргументации, человек «распыляется» на множество даже не кратких малосодержательных бесед, а обменов репликами.

Все это в совокупности при длительном воздействии (в ситуации, когда человек много и долго общается в чатах) становится одним из способов формирования клипового мышления. Человек с таким мышлением оперирует только смыслами фиксированной длины и не может работать с семиотическими структурами произвольной сложности.

Внешне это проявляется в том, что человек не может длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, и у него снижена способность к анализу. Кроме того, происходит ослабление чувства сопереживания и ответственности [3]. Времени, чтобы освоить информацию, не хватает, и, чтобы ее запомнить, тоже. Происходит разрушение целостности самосознания человека. И язык становится одним из инструментов этого разрушения. Соответствующие языковые средства вызывают негативные стремления, желания и эмоции, а лексический словарь искаженных слов, используемый в чатах, формирует определенное сознание виртуальной личности и ее негативное духовное состояние. Синтаксис же дробит сознание на несвязанные между собой фрагменты. Здесь можно вспомнить известный тезис Вильгельма фон Гумбольдта о том, что язык является духом нации. Каково состояние языка,

таково состояние и нации в целом, и каждого ее члена в отдельности.

Естественно, нельзя утверждать, что подобное общение в Интернете не дает никакого положительного результата для развития личности, ее обогащения в процессе коммуникации или, наоборот, становится почвой для его духовной и психологической деградации. Ясно одно, язык чата, а также других развлекательных мест в Интернете не подходит для бесед и диалогов на мировоззренческие темы, на острые современные вопросы, он уводит от них в области бытовых проблем, однозначных реакций, превращает общение в контакты с невыраженной жизненной позицией, которая заменяется ролевым поведением. Являясь языком молодежного общения, чат формирует индифферентность к духовной жизни, исключает личность из реальной общественной среды, в конечном счете, искажает человека.

Литература

1. Пашковская К. Лингвистические особенности виртуальной коммуникации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.volny.edu/soclab/students/papers/>
2. Трофимова Г. Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М., 2009.
3. Фельдман А. Клиповое мышление [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruskolan.xpomo.com/tolpa/clip.htm>
4. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов, 1997. – Вып. 1.

УДК 811.512.145`272:39

И. С. Карабулатова, А. М. Хайретдинова

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ ЭТНОЛИНГВОИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА)

Номинативные единицы в этнолингвоинформационном пространстве в ситуации глобализации выполняют роль «ключевых» слов этничности. Авторы показывают специфику использования данных слов на материале языков народов России, в частности – татарского языка.

Ключевых слова: номинативные единицы, татарский язык, этничность, этнолингвоинформационное пространство.

I. S. Karabulatova, A. M. Khairtdinova

SPECIFICITY OF THE FUNCTIONING OF NOMINATIVE UNITS ETHNO-LINGUISTIC INFORMATION SPACE (ON THE BASIS OF THE TATAR LANGUAGE)

Nominative units in the ethno-linguistic and information space in a situation of globalization serve as a «keywords» of ethnicity. The authors demonstrate the specificity of these words on the material of the languages of Russia, in particular the tatar language.

Keywords: Nominative units, ethno-linguistic and information space, tatar language, ethnicity.

Информационная эра в контексте глобализации проявляет свою силу и мощь в разных измерениях, переводя в информационную плоскость все то, что ранее понималось как явление прямого действия. В сложном полиэтническом регионе возникает необходимость объективного представления каждого народа без ущемления национальных чувств его представителей. Понимание информационного пространства как объекта исследования лингвистики приводит к тому, что представление о том или ином этносе мы получаем путем репрезентации сведений об этом народе и его языке и культуре посредством национальной картины мира и тех или иных языков в целом. Не вызывает сомнения, что функционирование языков и культур в едином информационном пространстве происходит не стихийно, а сообразно определенным закономерностям.

После провозглашения профессором Юкио Хаяши концепции «информационного общества», его основные характеристики были определены в отчетах, представленных японскому правительству несколькими научно-исследовательскими организациями страны в конце 60-х – начале 70-х годов XX века [4, 163]. Как правило, современное демократичное информационное сообщество, представленное различными социальными силами (сюда входят, по справедливому мнению Г. М. Ниязовой, государственные и негосударственные институты, объединения, партии, СМИ, группы, официальные лица или отдельные граждане), проводит

собственную информационную политику. Вполне закономерно, что в таком обществе имеется и определенный информационный порядок. Под **информационным порядком** мы, вслед за Г. М. Ниязовой, понимаем такую организацию информационного пространства, которая предполагает: а) полноценное осуществление прав граждан на доступ информации; б) получение, распространение и использование информации в соответствии с их потребностью быть оптимально информированными для принятия и реализации максимально верных решений как в делах управления государством, так и во всех других сферах жизнедеятельности [5]. Среди лингвистических факторов, влияющих на этноидентификацию личности, на первом месте стоит языковая среда.

Этнолингвоинформационное пространство современного полиэтнического региона представляет собой универсальную ценность, которая имеет разную значимость в разных социальных сообществах. Устойчиво среди признаков информационного общества выделяют средства коммуникации (компьютеры, программы и программное обеспечение, средства связи и системы коммуникации, телефоны, радио, телерадиокommunikations и т. п.).

На сегодняшний день есть как приверженцы, так и противники государственного регулирования сферы СМИ, однако и те и другие признают: государство, являясь выразителем общенациональных и общечеловеческих интересов, должно нести ответ-

ственность перед обществом и гражданами за состояние журналистской системы. В обеспечении демократического информационного порядка важным фактором является государственная информационная политика, реализуемая по целому ряду направлений, из которых для нас важнейшим выступает государственная политика в области СМИ.

Содержание этнолингвоинформационного пространства обладает структурирующей и семантической значимостью. Для этнолингвоинформационного пространства России татароязычные СМИ имеют важное значение в связи с усилением тюркоязычных народов в структуре российского общества: татары стабильно занимают второе место по численности населения (по результатам переписи 2002 и 2010 годов).

Если мы посмотрим на виртуальную карту этнолингвоинформационного пространства России, то обнаружим, что оно голографически передает суть этноязыковой картины российского государства. Особое внимание мы уделяем татароязычным СМИ в связи с тем, что татары являются вторым по численности этносом в России, удерживая лидирующие позиции в таких регионах, как Татарстан, Тюменская область, Башкортостан, Москва, Санкт-Петербург, Астрахань, Оренбург, Омск, Саратов, так и исторически обусловленных территориях Крыма, Турции, Румынии.

По своим целевым установкам татароязычные СМИ дублируют русскоязычное информационное пространство, однако этнический и конфессиональный компонент также явно присутствуют. Специфика взаимодействия татарской и русской культуры заключается в наличии так называемой «этнотравмы», связанной с определенными негативными историческими фактами в современной политике. Как правило, этнотравма приобретает гипертрофированные черты и требует включения в механизм национальной

идентификации. Историческими примерами этнотравм являются поражение Казанского ханства в войне с Иваном Грозным, падение Сибирского ханства, войны на Северном Кавказе, введение «черты оседлости» для евреев в России, поражение Германии в Первой мировой войне и Версальский договор, и т. п.

В нашей стране, после утраты иллюзий начала 90-х годов о «равноправной дружбе» с Западом и Востоком стали говорить и об информационной безопасности. Однако это понятие не является изобретением последних лет. Так, например, с 24 февраля 1942 года радиостанция «Голос Америки» стала вести передачи на разных иностранных языках, доведя их число до 41 языка к концу Второй мировой войны [4, 52].

По данным Ю. Кашлева и Э. Галумова [4], в обобщенном виде распределение СМИ по регионам выглядит следующим образом:

Регион	% распределения ежедневных газет (тираж)	% распределения радиоприемников	% распределения выпускаемых книг	% населения
А ф р и к а (кроме арабских стран)	1,0	1,9	1,4	9,9
С е в е р н а я А м е р и к а	16,2	44,9	15,4	7,5
Л а т и н с к а я А м е р и к а	5,6	8,8	5,2	10,5
А з и я (без КНДР, КНР, СРВ)	21,8	11,2	16,4	43,8
А р а б с к и е с т р а н ы	0,7	1,9	1,0	4,5
Е в р о п а (без стран постсоветского мира)	28,2	16,5	45,6	4,5
О к е а н и я	1,7	1,5	0,8	0,1
Постсоветские страны	24,8	13,3	14,2	8,1

Современные СМИ на сегодняшний день четко структурировались, выстроившись в иерархию, наверху которой находится телевидение. Первая четверть XX столетия была «золотым веком» национальной периодики, после которого наступил этап резкого упадка. Если в период между 1905 и 1917 годом любой татарский промышленник или купец, несмотря на необходимость получения разрешения от губернских властей, мог начать выпуск газеты в любом городе России, то в советский период вопрос о выпуске газет решался исключительно партийными и советскими чиновниками, которые, обычно, не видели никакой необходимости печатания татарских газет, особенно вне Татарии. А так как более двух третей всех татар проживало вне Татарии, доступ большинства татар к газетам на родном языке был серьезно ограничен.

Исходя из этого, большую роль играют средства массовой информации, моделирующие лингвоэтническое сознание как граждан России, так и мигрантов. Потенциально каждое сообщение СМИ содержит в себе основу для порождения мифа или поддержки уже существующего, или само является мифом. Важно то, что в душе человека этничность, этнос, народ являются не иллюзиями, а действительностью, и этнические факторы оказывают реальное влияние на поведение людей в самом широком смысле этого слова. Такое понимание ближе к примордиалистскому мировоззрению, отводящему этничности место «в сердце», а не «в голове», как при инструменталистском подходе.

Итак, мы полагаем, что в современном этнолингвоинформационном пространстве можно выделить несколько субпространств, имеющих ту или иную цель:

- а) общекультурное, иллюстрирующее общечеловеческие ценности и архетипы;
- б) цивилизационное (христианское, исламское и т. п. субпространства);
- в) лингвострановедческое;

- г) обучающе-познавательное;
- д) собственно лингвоэтническое.

Собственно лингвоэтническое субпространство представлено в областях традиционного информационного пространства (СМИ) и нетрадиционного (виртуального) информационного пространства (Интернет). Необходимо отметить, что эти субпространства могут образовывать пересекающиеся области.

Номинативные единицы и сообщения СМИ имеют мифологический характер, поскольку они проводят в жизнь определенную модель поведения и определенное отношение. Например: «**Тулпар**» («Конь-скакун», Уфа), «**Кояш**» («Солнце»), «**Нур**» («Луч»), «**Юл**» («Путь»), «**Саф чишме**» («Чистый родник», Екатеринбург) – среди татарских СМИ, а в азербайджанском языке – «**Бахар**» («Весна»), «**Шефег**» («Заря»), «**Молла Насреддин**» и др.

Национальное самосознание – это одна из самых устойчивых доминант, присутствующая в современном обществе. На этом фундаменте строится конструкция национальной идентичности, включая ее культурный и политический аспекты. Решающим фактором в формировании феномена национальной идентичности является историко-политический контекст. Он выражается, например, в мифологическом, культурном или политическом национализме, вытекающем из древнейшего опыта наших предков, противостоящих враждебным силам. Например: газета «**Азан**» («Призыв к молитве», Самара), газета «**Идел**» («Волга», Казань), «**Йолдыз**» («Звезда», Казань), «**Карчыга**» («Коршун»), «**Көч**» («Сила», Астрахань), «**Шярги-рус**» («Восточная Русь»), «**Молла Насреддин**», «**Гызыл джаванлыг**» («Золотая молодость») и др.

Под влиянием этих архетипов формируются новые или усиливаются прежние ценностные ориентации общества, ощущающего свою идентичность, которая представляет

собой важнейший фактор построения позитивного имиджа страны в глазах общественности, так как предлагает основу для консолидации общества. Например, в советский период это были такие названия СМИ, как «**Кызыл сөңге**» («Красное копьё», Астрахань), «**Ленин юлы**» («Ленинский путь», Тобольск), «**Солдат ялкыны**» («Солдатское пламя»), «**Гырмазы гюнеш**» («Красное солнце»), «**Маариф**» («Просвещение»), «**Хурийят**» («Свобода»), «**Фюгера седасы**» («Голос бедных»), «**Зехмет седасы**» («Голос труда») и др.

Упадок периодической печати на татарском языке в советский период коснулся содержания, тиража и географии распространения газет и журналов. Если после Русской революции 1905–1907 годов татарские газеты выходили во многих городах России, где компактно проживали татары, то в советский период татарские газеты выходили лишь в Татарстане и Башкортостане (если не считать небольшого числа районных газет в соседних регионах и республиках, тиражи которых не превышали нескольких тысяч экземпляров). Если до революции содержание татарских газет и журналов представляло собой целую гамму идеологических уклонов – от праворадикальных до леворадикальных – то в советское время вся периодика выражала лишь коммунистическую идеологию.

Современное этнолингвоинформационное пространство репрезентирует чужой опыт, вторичные переживания, нечто аутентичное, вторичное, пережитое кем-то другим, но одновременно обеспечивает индивидуальное наблюдение при помощи этого различения аутентичное/вторичное, а тем самым позволяют создавать и/или отличать «мою» подлинную, «мною» переживаемую реальность.

Мифы генерируются средствами массовой информации в результате многократного появления в массмедиа сообщений о каком-либо факте, событии, явлении, персоне.

Объект спецрепортажа как журналистского произведения обрастает множеством толкований, характеристик, описаний, сведений, из нескольких или многих сообщений у реципиента формируется единый образ факта/явления/героя/события и т. д. Советские газеты непропорционально огромное время уделяли промышленности и сельскому хозяйству и почти ежедневно на первых страницах газет были фотографии комбайна или трактора, передовой доярки или знатного механизатора. Татарские газеты, как правило, состояли из репортажей об очередных успехах советских тружеников и перепечаток статей из центральных московских газет по различным злободневным темам внутренней и международной жизни. Это было характерно как для татарских, так и СМИ других народов.

По сравнению со среднеазиатскими народами, для которых большевистская революция впервые в их истории открыла возможность издания газет на родном языке, татары и азербайджанцы в области периодики потерпели большой урон от революции.

Социальное давление, даже бессознательное, может изменить языковое поведение говорящего. Советские чиновники видели в татарах не древний народ с многовековой письменной культурой, а лишь население одной из автономных республик, которая должна была занимать второстепенное положение по сравнению с Азербайджаном как союзной республикой. С распадом СССР ситуация, казалось бы, должна была измениться в лучшую сторону: у быстро нарождающегося класса татарских бизнесменов и магнатов появились все возможности для учреждения и издания новых органов печати на татарском языке. Но этого не произошло. Частично это объясняется далеко зашедшей этнической ассимиляцией. У многих потенциальных издателей нет ни желания, ни интереса служить делу просвещения своего народа. Исключения можно пересчитать по пальцам.

В последнее время региональные власти отдельных российских регионов публикуют газеты на татарском языке в местах их компактного проживания. Например, в Куйбышевской области издается газета **«Бердәмлек»** («Единство»), тираж которой не превышает 6 тысяч экземпляров. В Ульяновской области выходит газета **«Өмет»** («Надежда»), чей тираж не превышает 7 тысяч. В Тюменской области – **«Янарш»** («Обновление», Тюмень), в Удмуртии также – **«Янарш»**, **«Татар деньясы»** («Татарский мир», Омск), **«Тартыш»** («Борьба», Астрахань), **«Мохтарият»** («Автономия», Саратов, Уфа). Крайне низкие тиражи таких изданий типичны для всех регионов, где выходят татарские газеты. Подавляющее большинство татар диаспоры не имеет доступа к татароязычной прессе.

По причине ассимиляции, у многих татар даже нет желания читать газеты на родном языке, поскольку социогенез вербального поведения личности в значительной степени диктуется экстралингвистическими факторами. Наибольшее количество опрошенных тоболо-иртышских татар (всего опрошено 500 человек Вагайского и Тюменского районов), отвечая на вопрос о близости к людям своей национальности, назвали основным признаком идентификации языковую принадлежность, 87,3 % всех опрошенных назвали родным языком татарский, тогда как русский является родным для 2,2 % респондентов, еще 0,2 % считают родным башкирский. В то же время свободно владеют родным языком 58,8 % информантов, а русским – 87,7 %. Кроме того, следует учитывать, что собственно родным языком у сибирских татар является разговорный, устный, в то время как письмо является чуждым – базирующимся на лингвистической основе казанско-татарского языка, поэтому обучение литературному языку в школе и вузе фактически означает изучение нового языка [1].

Не вызывает сомнений, что современное этнолингвоинформационное пространство трансформирует ценностно-мотивационную структуру личности.

В коммуникации есть определенная субстанция реальности. Например: **«Шэрекъ кызы»** («Дочь Востока»); **«Юл»** («Путь»); **«Ялкын»** («Пламя», Астрахань); **«Чынгыз баласы»** («Дитя Чингиза»); **«Хужа хем хужабикэ»** («Хозяин и хозяйка») – в татароязычном этнолингвоинформационном пространстве и **«Кавказ»**, **«Тебриз»**, **«Шярг гадыны»** («Восточная женщина»).

Знакомство с ценностными доминантами в сфере этнолингвоинформационного пространства происходит уже на уровне номинативных единиц СМИ: **«Аллюки»** (аналог «Баю-бай», детский журнал), **Умма** («Паства» – в исламе), **«Эль-галями эль-ислами»** («Исламский мир»). Следует отметить, что татарская культура становится проводником исламских ценностей для русской культуры, поэтому многие понятия ислама широко используются в сфере СМИ. В связи с этим нельзя не согласиться с И. С. Карабулатовой и З. В. Поливарой, что для татар характерен другой тип полилингвизма: татарско-арабско (конфессионально) – русский + иностранный язык (английский / немецкий / французский). Прежде всего, замалчивание конфессиональной стороны трилингвизма у татар связано, на наш взгляд, с этнотравмами. Как правило, практически все татары кроме родного татарского не только владеют русским языком, но также и арабским. Причем усвоение языков идет в следующей последовательности: 1) татарский, 2) арабский, 3) русский, 4) иностранный (английский / немецкий / французский) [2, 6].

В полиэтничной среде этнический статус является важнейшей составляющей социального самочувствия человека. Этническая принадлежность – эмпирическая данность, освоение которой, как правило, не требует ни особенного жизненного опыта, ни каких-

либо сложных когнитивных процедур и отличается устойчивостью. Характер этнического поведения (социокультурного, прежде всего) также несет в себе специфику усваиваемого языка, прежде всего, при помощи национальноязычных СМИ. Мы считаем, что сущностью «соприкосновения» представителей

различных культур является преодоление проблемы как личностного, так и международного свойства, направленное на формирование согласованности взглядов участников диалога, а не на оказание направленного влияния и навязывание собственных культурных сценариев.

Литература

1. Алишина Х. Ч. Тоболо-иртышский диалект сибирских татар. – Казань: Казанск. гос. пед. ин-т, 1994. – С. 119.
2. Карабулатова И. С. Языковая личность в контексте межкультурных коммуникаций // Вестник Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. – Кемерово: КГУКИ, 2011. – № 16. – С. 77–85.
3. Карабулатова И. С., Поливарова З. В., Вафеев Р. А. Этнолингвистические дифференциации в иноэтническом окружении: коллективная монография. – Тюмень: Печатник, 2012. – 189 с.
4. Кашлев Ю., Галумов Э. Информация и PR в международных отношениях. – М.: Известия, 2003. – 432 с.
5. Ниязова Г. М. Современное информационное пространство: этнолингвофункциональный подход / под ред. И. С. Карабулатовой. – Тюмень: Печатник, 2008. – 164 с.
6. Поливарова З. В. Этнолингвистические дифференциации в формировании лексико-грамматических категорий у татар-билингвов и русских в системе преодоления речевых дисфункций (на материале Тюменской области): автореф. доктора филол. наук. – Тобольск: ТГСПА, 2012. – 56 с.

УДК 81'33

Е. А. Кожевникова, М. А. Осадчий

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ СУДЕБНО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ¹

В статье рассматривается актуальность возникновения и функционирования нового типа креолизованных текстов – конфликтогенных креолизованных текстов, выступающих в качестве объекта судебной лингвистической экспертизы. Анализируется структура данного текста, описываются его основные отличительные черты. Рассматривается проблема взаимодействия вербального и невербального компонентов конфликтогенного креолизованного текста, способы интерпретации такого текста на конкретном примере.

Ключевых слова: семиотика, креолизованный текст, гибридный текст, коммуникативный акт, рекламный текст, вербальный компонент, изображение, конфликтогенный текст.

Е. А. Kozhevnikova, M. A. Osadchiy

CREOLIZED TEXT AS AN OBJECT OF FORENSIC LINGUISTICS

This article discusses the actual relevance and operation of a new type of creolized texts, conflict-creolized texts, serving as the object of linguistic forensic examination. The author analyses structure of such text, describes its basic distinctive lines. The author consider the problem interaction of verbal and nonverbal components conflict creolized text, ways of interpretation of this text on example.

Keywords: semiotics, creolized text, hybrid text, communicative certificate, advertizing text, verbal component, image, conflict text.

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 11-34-00324a2).

В последнее время большое внимание исследователей уделяется изучению текстов, структура которых представляет собой синтез естественного языка с различными семиотическими системами, то есть текст, состоящий из вербальной и невербальной составляющих. Такой тип текстов в современной лингвистике получил название «креолизованного текста». Данный термин впервые был введен Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым (1990). Они дают следующее определение креолизованного текста: это «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [19, с. 180–181]. Иными словами, креолизованный текст – это текст, который состоит из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: вербального (языкового) и невербального (изображение, звук).

В центре нашего внимания находится креолизованный текст как объект судебной лингвистической экспертизы. По определению А. Н. Баранова, лингвистическая экспертиза рассматривается как направление прикладной лингвистики и как составная часть судебной лингвистики. Лингвистическая экспертиза чаще всего понимается как использование знаний о функционировании языка в проведении следствия, функционировании языка в суде, языковые требования к оформлению юридических документов, интерпретация семантики текстов документов и т. д. [4]. Заключение эксперта-лингвиста зачастую несет важное доказательственное значение по уголовному или административному делу.

В качестве объекта лингвистической экспертизы нередко выступают тексты экстремистской направленности, тексты, призывающие к религиозной, расовой ненависти и вражде, дискриминации и т. д. Такие тексты,

как правило, построены по типу креолизации, то есть представляют собой синкретизм вербального и изобразительного. Данное построение, как было указано выше, преследует явную цель – оказать воздействие на реципиента путем формирования у него определенных взглядов, идей, настроений, а шире – побудить к совершению действий.

В качестве примера нами были выбраны два текста.

Текст 1 представляет собой картинку, состоящую из двух частей. В первой части изображены девять человечков, восемь из которых с белым цветом кожи, один – с черным. Человечки с белым цветом кожи держат в руке транспарант красного цвета, на котором содержится надпись: «Нет – расизму!» Вторая часть картинки предваряется надписью: «...лет спустя». Ниже изображены те же девять человечков, только теперь, наоборот, восемь из них обладают черным цветом кожи, один – белым. Человечки с черным цветом кожи держат в руках красный транспарант с той же самой надписью: «Нет – расизму!» Под этими двумя частями одной картинки имеется надпись, подытоживающая общий смысл изображений: «ЗАСТУПАЙСЯ ЗА ДРУГИЕ РАСЫ, ведь потом они заступятся за твою».

Таким образом, общая концепция Текста 1 – процесс уменьшения численности представителей европеоидной расы и увеличение численности представителей негроидной. При этом смысл всех надписей формирует в сознании читателя мысль о том, что этот процесс взаимообусловлен – чем больше людей с «черной» кожей, тем меньше людей с «белой», представители европеоидной расы ассимилируются под влиянием негроидной.

Текст 2 выглядит следующим образом: на заднем плане частично изображены три человека, одетых в камуфляжную форму (лица людей не изображены), двое из кото-

рых держат в руках транспарант красного цвета. Данный транспарант является центральным изображением всей картинке. На полотне красного цвета изображен мужчина в камуфляжном костюме, на голову мужчины надета черная маска с прорезями для глаз и рта, в левой руке он держит автомат. Правая рука человека поднята вперед и вверх. Данный жест напоминает жест приветствия представителей нацистских организаций. На левом рукаве мужчины содержится нашивка со знаком, сходным до степени смешения с нацистской свастикой. Также данный знак, напоминающий свастику, изображен на красном полотне транспаранта над головой мужчины. Справа от изображенного человека на полотне транспаранта содержится надпись следующего содержания: «Будущее принадлежит НАМ!!!» Таким образом, вербальная часть креолизованного Текста 2 состоит всего из одной фразы («Будущее принадлежит НАМ!!!»), в то время как все остальное – рисунок, изображение. Смысл данного текста заключается в том, что в будущем, вероятно, некие полномочия либо приоритет в чем-то будет у людей, принадлежащих, скорее всего, к каким-либо националистическим военным организациям.

Эти примеры (Текст 1; Текст 2) представляют собой типичный случай креолизованного текста, состоящего из вербального компонента и изображения. В обоих примерах вербальная часть отсылает читателя к изображению. Значение вербальной части накладывается в сознании реципиента на значение изображения. Далее эти два значения интегрируются и «образуют сложно построенный смысл» [1]. При этом вербальная информация влияет на сознание читателя, в первую очередь, рациональным путем, в то время как изображение апеллирует в большей степени к эмоциональной сфере человека, за счет чего достигается значительный воздействующий

эффект. Задача эксперта-лингвиста состоит в интерпретации смысла такого текста и выявлении его интенциональной направленности.

Можно говорить о том, что креолизованные тексты рекламы, креолизованные тексты политической коммуникации и тексты, выступающие в роли объекта лингвистической экспертизы, во многом сходны друг с другом (структура, характер корреляции компонентов, составляющих эту структуру, свойства и функции и т. д.). Креолизованные тексты как объект судебной лингвистической экспертизы, так же, как и другие типы негомогенных текстов, подвергаются классификации по характеру взаимосвязей единиц, составляющих их структуру. Наиболее подходящей, применительно к нашему объекту исследования, представляется классификация, выдвинутая Колтышевой Е. Ю. [15, с. 171]. Исследователь в своей статье оперирует термином *креолизованная диктема* и приводит следующую типологию подобного рода текстов:

1) взаимообусловленные тексты, в структуре которых вербальный и изобразительный компонент равноправны и подвергаются интерпретации в совокупности друг с другом;

2) тексты с определяющим вербальным компонентом, где изображение зависит от вербального компонента, и без последнего смысл изображения может быть неясен или превратно истолкован (напр., Текст 1);

3) тексты с определяющим визуальным элементом, где изображение доминирует, играя ведущую роль в раскрытии темы, и определяет интерпретацию вербальной части (напр., Текст 2).

Однако, несмотря на естественную схожесть различных креолизованных текстов, тексты как объект судебной лингвистической экспертизы все же обладают спецификой, позволяющей выделить их в особую группу гибридных текстов и расценивать как отдельный объект для научного исследования.

Важной отличительной чертой креолизованных текстов, ставших объектом судебной лингвистической экспертизы, является так называемая конфликтогенная природа данных текстов. Как и у любого другого текста, у конфликтогенного креолизованного текста присутствует автор и круг читателей – целевая аудитория. Конфликт, который может спровоцировать такой текст, возникает между неким объектом, которому дается оценка в этом тексте, и целевой аудиторией, между объектом и самим автором текста, дающим оценку этому объекту.

Несколько иную структуру коммуникативного акта имеет рекламный текст. Есть изготовитель/автор рекламного текста, есть рекламируемый объект, наделенный исключительно положительными характеристиками, и есть целевая аудитория, которой данный текст адресован и которая подвергается воздействию. Цель такого воздействия – побудить адресата приобрести рекламируемый объект. Конфликт в данной ситуации априори возникнуть не может.

Креолизованный текст, находящийся в центре нашего внимания, построен с ориентацией на конфликтные ситуации. В структуре коммуникативного акта, рассматриваемого нами, объектом является лицо или группа лиц, наделенных исключительно отрицательными характеристиками и выступающих в связи с этим в роли «жертвы». Цель воздействия на адресата в данном случае – формирование у последнего «негативного образа» «жертвы» и, далее, потребности совершить какие-то враждебные действия против этой «отрицательной» «жертвы». Основной конфликт возникает между «жертвой» и изготовителем такого текста, так как, в свою очередь, «жертва» может предпринять какие-то действия против изготовителя текста.

Поскольку создается «негативный образ» того или иного человека или группы лиц, что

влечет за собой враждебные действия против этого образа, то мы можем говорить о потенциальной правовой опасности, заключенной в таких конфликтогенных текстах. Это означает, что текст влечет за собой негативные последствия, выражающиеся в нарушении или ограничении конституционных прав и свобод человека. В связи с этим возникает еще один субъект, который выступает в роли защитника этих прав и свобод и в то же время в роли исполнителя наказания лица, которое осознанно и целенаправленно провоцирует ситуацию нарушения/ограничения прав и свобод, – изготовителя текста.

Более подробная характеристика всех участников коммуникации и механизм возникновения конфликтов выглядят следующим образом.

1. «Изготовитель» при помощи созданного им конфликтогенного креолизованного текста совершает, как минимум, два действия: наделяет «объект» отрицательными характеристиками и возбуждает в «адресате» ненависть и потребность к вражде с этим «объектом». Возникает конфликт между «адресатом» и «жертвой».

2. «Жертва» самостоятельно направляет действия на «изготовителя» либо обращается к «государству» для своей защиты. Возникает конфликт между «жертвой» и «изготовителем».

3. «Государство» защищает «жертву» и наказывает «изготовителя». Возникает конфликт между «государством» и «изготовителем».

Подобная сложная схема взаимодействия всех участников конфликтной коммуникации оказывает большое влияние на структуру и особенности построения креолизованного текста как объекта судебной лингвистической экспертизы. Как правило, каждый из участников находит свое отображение в структуре такого текста. «Объект»/«жертва» изобража-

ется в нарочито негативном ракурсе, доминирующую роль в тексте играет, зачастую, невербальный, изобразительный компонент, заключающий в себе этот отрицательный образ. За счет изобразительного компонента, а не языкового, в большей степени создается отрицательный образ «жертвы» как «врага», «чужеземца». «Изготовитель» приобщает себя к «адресату», в тексте они объединяются в одну группу, по общим для них признакам: национальность, раса, религия и т. д. То есть в тексте возникают два полюса: «отрицательный образ» «объекта» – «положительный образ» лиц, куда входят «адресат» и «изготовитель» текста. Такой компонент структуры, как «государство», также в ряде случаев находит свое отражение в тексте. Он может сам выступать в качестве отрицательного «объекта»/«жертвы» либо изображается как сочувствующим «жертве», выступающим в качестве ее защитника, на страже ее интересов, и тем самым приобретать негативные характеристики и приближаться к полюсу «врага». Однако, несмотря на это, «изготовитель» при создании креолизованного текста, реализуя свою целеустановку, оценивает функции «государства» как субъекта, предупреждающего и пресекающего правовую опасность текстов, и создает текст с учетом этих фактов. В свою очередь, это сказывается на структуре самого текста, на выборе языковых и неязыковых средств. Ярким показателем наличия государственного регламента является высокая степень имплицитности смысла такого текста. Имплицитно выраженными в структуре креолизованного текста могут быть негативные сведения о «жертве» либо само побуждение к враждебным действиям против «жертвы».

Сложность подобного рода текстов заключается в том, что, если рассматривать лишь вербальную часть отдельно от изображения, вывод об экстремистской направ-

ленности текста становится невозможным, поскольку только по языковой части текста нельзя определить, кто является объектом побуждения и конкретно против кого должны быть направлены враждебные действия. Такое построение текста вовсе не случайно, так как именно такая имплицитность авторского замысла говорит об осознании автором правовой опасности текста. И именно на этом этапе интерпретации текста целесообразно говорить о таком компоненте структуры, как «государство», осуществляющем защиту «объекта» и наказание «изготовителя» текста. «Государство» как компонент коммуникативного акта не имеет своего выражения в самом тексте, однако «изготовитель» при создании такого текста непременно учитывает наличие и позицию «государства» и свою правовую ответственность. Такая «оглядка» автора текста на «государство» приводит к тому, что основные компоненты структуры находят свое отражение в невербальной части, которая при производстве судебной лингвистической экспертизы выходит за рамки исследования в силу причин, о которых было сказано выше. Вербальная часть текста, зачастую, построена таким образом, что рассмотреть в ней признаки правонарушения не представляется возможным, а анализ ее в отрыве от контекста может привести к противоречивым выводам.

Второй отличительной чертой синкретичных текстов как объектов лингвистической экспертизы от других креолизованных текстов, например, рекламы заключается в том, что методы, применяемые экспертом и ученым-лингвистом при исследовании таких текстов, могут отличаться друг от друга. Как было отмечено выше, перед экспертом стоит задача, прежде всего, интерпретировать смысл текста, учитывая семантику, в первую очередь, вербальной части, потом уже и изобразительной. При определении

смысла креолизованного текста судебный эксперт-лингвист будет оперировать устоявшимися апробированными научными методами, такими как: метод семантико-синтаксического и лексико-семантического анализа, метод компонентного анализа слов, концептуального анализа, анализа коммуникативной организации текста, представляющей собой актуальное членение текста, пропозиционального анализа, функционально-прагматического анализа, позволяющего выявить иллюкутивную функцию высказывания и определить тип речевого акта и т. д.

Любой другой исследователь креолизованных текстов наряду с вышеперечисленными методами может применять различные экспериментальные исследования, например, метод психолингвистического эксперимента, метод социологического опроса носителей языка, метод фреймового анализа структуры креолизованного текста и многие другие. Так, например, И. В. Васькина в своих работах представляет результаты экспериментального исследования восприятия креолизованных текстов, суть которого состоит в опросе некоего количества реципиентов. На основании такого опроса исследователь дает заключение об особенностях восприятия и оценки человеком того или иного креолизованного текста в зависимости, например, от характера и специфики изобразительного компонента [7, с. 223–227].

Эксперт-лингвист, приступающий к производству судебной лингвистической экспертизы, объектом исследования которой является «гибридный» текст, не может себе позволить прибегнуть к подобным экспериментальным методам, несмотря на все их преимущества, зачастую позволяющие наиболее полно и разносторонне описать, например, семантику подобных текстов или же особенности их восприятия носителями языка. Эксперт при изучении креолизованного

текста делает акцент именно на вербальной его составляющей, нередко воспринимая невербальный компонент в качестве необязательной факультативной части текста, выполняющей всего лишь аттрактивную функцию. В то же время значительное количество креолизованных текстов как объектов лингвистической экспертизы построены таким образом, что составляющие их вербальный и невербальный компоненты находятся друг с другом в синсемантических отношениях, то есть изображение в большей степени участвует в организации текста, и основной смысл текста заложен именно в изображении.

Такое ограничение в выявлении смысла креолизованного текста вызвано тем, что семантика невербального компонента (изображения, фотографии и т. д.) может обладать значительной размытостью, неопределенностью, абстрактностью по сравнению с семантикой слова, словосочетания, предложения, и описать ее теми же категориями, которые используются при описании семантики слова, практически невозможно. Наряду с этим существует проблема выделения дискретных единиц невербальной части.

Поскольку судебная лингвистическая экспертиза является документом, несущим в себе доказательственное значение в судебном разбирательстве, то и методы, используемые при анализе какого-либо объекта, должны быть строго научными апробированными методами, не допускающими субъективных оценок и суждений.

На основании всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: креолизованный текст как объект судебной лингвистической экспертизы является особым специфическим объектом для научного исследования, обладающим сложной структурой. В креолизованном тексте по-разному могут отражаться участники коммуникативного акта: «изготовитель», «адресат», «жерт-

ва», «государство». Такие важные компоненты как «адресат» и «жертва» в большинстве случаев представлены при помощи неязыковых элементов, что затрудняет их определение и делает анализ такого текста непродуктивным. Наличие «государства» в структуре коммуникативного акта играет особую роль,

приводящую к эллиптичности и имплицитности текста. В итоге, изучение креолизованных конфликтогенных текстов требует пристального внимания и разработки новых подходов к выявлению и описанию их структуры, семантики, особенностей и степени их воздействия на носителей языка.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
2. Анисимова Е. Е. О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) // Филологические науки. – 1996. – № 5.
3. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. – 1992. – № 4. – С. 71–78.
4. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2000.
5. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск, 2000. – Вып. 3(11).
6. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. – М.: Логос, 2003.
7. Вашунина И. В. Особенности оценки креолизованного текста в зависимости от параметров иллюстрации // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 4. – С. 223–227.
8. Воробьева Е. В. К вопросу о взаимодействии вербальных и визуальных средств в креолизованном тексте // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2009. – № 10 (44). – С. 54–58.
9. Воронина О. А. Карикатура как вид креолизованного текста // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 2: Русистика. – С. 14–18.
10. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. – Вып. 1(21) / Урал. гос. пед. ун-т; гл. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2007. – С. 75–80.
11. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. – Вып. 3(23) / Урал. гос. пед. ун-т; гл. ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2007. – С. 73–78.
12. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
13. Головина Л. В. Влияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986.
14. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
15. Колтышева Е. Ю. Креолизованная диктема как структурно-смысловой элемент рекламного текста // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2008. – № 1. – С. 168–176.
16. Лазарева Э. А. Рекламный дискурс: стратегии и тактики // Лингвистика. – Екатеринбург, 2003. – Т. 9.
17. Нефедова Л. А. Когнитивные особенности комикса как креолизованного текста // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 1. – С. 4–9.
18. Пойманова О. В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1997.
19. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990.

УДК 808.2-085

А. В. Колмогорова

РЕЧЕВОЙ СУБЖАНР «НИГЕРИЙСКИЕ ПИСЬМА» КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОММУНИКАТИВНОЙ МАНИПУЛЯЦИИ

В статье анализируются особенности реализации манипулятивного воздействия в пространстве такой разновидности речевого жанра как «письма счастья», «нигерийские письма». Постулируется, что данный субжанр является формой для осуществления управления под маской диалога, что обуславливает его принадлежность пространству дискурса лжи. Выявляются три динамических типа дискурса в рамках жанровой разновидности «нигерийские письма», определяющие характер развертывания манипулятивного коммуникативного взаимодействия, а также три разновидности пар автор-адресат, определяющих различные «подвиды» писем внутри данного субжанра.

Ключевых слова: речевой жанр, субжанр, коммуникативная манипуляция, мистификация, дискурс лжи, автор, адресат.

A. V. Kolmogorova

SPEECH SUBGENRE “NIGERIAN LETTERS” AS A FORME OF COMMUNICATIVE MANIPULATION

The article deals with the problem of manipulative impact realization forms in the discourse of «Nigerian letters». It is argued that the type of discourse under discussion belongs to the discursive field of lie. Three dynamic types of discourse within «Nigerian letters» are detected: ascendant, descendant and pointed. Types of author-reader couples defining various «subspecies» of the letters within the subgenres are also proposed.

Keywords: discourse, communication, manipulation, discourse of lie, author, reader.

С распространением электронной коммуникации возник и бурно расцвел такой речевой жанр (далее – РЖ), как «письма счастья». Одной из разновидностей данного РЖ являются так называемые «нигерийские письма». Эта номинация закрепила за распространенным видом мошенничества, получившим развитие с появлением массовых рассылок по электронной почте и состоящим в том, что от имени лиц различного социального статуса и рода деятельности, проживающих в одной из африканских стран, у получателя письма просят помощи во многомиллионных денежных операциях, обещая солидные проценты с сумм. Взамен адресат подобного письма должен предоставить лицу, позиционирующему себя как автор письма, некоторые свои персональные данные, как то: адрес, паспортные данные, номер банковского счета или кредитной карты. Если полу-

чатель согласится участвовать, у него постепенно выманиваются крупные суммы денег якобы на оформление сделок, уплату сборов, взятки чиновникам, а потом и штрафы. Если получатель отправляет свои данные, а затем, в какой-то момент, отказывается от «сотрудничества», его начинают шантажировать, используя полученные персональные данные. Послания написаны, как правило, на английском или французском языках. Мошенничество приобрело настолько большие масштабы, что правительства многих стран, в частности – самой Нигерии, создали специальные сайты, описывающие алгоритм обмана и предупреждающие граждан об опасности.

Данный вид мошенничества «привлекателен» для лингвистического анализа по двум причинам. Во-первых, мошенник и жертва никогда не видят друг друга

и не встречаются, следовательно, все разрушительное воздействие строится в рамках дискурса посредством только речевых средств. Во-вторых, данные формы исключительно речевого воздействия имеют четкую и повторяющуюся структуру, значит, они вполне обоснованно могут рассматриваться в категориальном пространстве речевого жанра.

Таким образом, настоящая статья посвящена анализу и описанию составляющих жанра «письмо счастья» на примере одного из его субжанров, известного как «нигерийские письма». Материалом для лингвистического анализа послужили письма на английском и французском языках, полученные автором статьи, а также коллегами и друзьями.

Проблема определения сущности РЖ, его типологии активно разрабатывается в современной лингвистике [5]. Тем не менее, в генристике нет единообразия во мнениях относительно того, что же такое РЖ и каковы критерии его выделения. Существует несколько направлений в изучении данной проблематики [4]: 1) лингвоцентрическое, в котором в качестве конститутивных признаков РЖ рассматриваются тема и композиция речевого произведения как лингвистического факта; 2) прагматическое, в котором для определения РЖ учитывается целый комплекс признаков, характеризующих ситуацию диалогического взаимодействия коммуникантов (место, время, интенции, социальный и культурный контекст); 3) коммуникативная генристика, преследующая цель синтезировать два вышеназванных подхода для создания методики описания РЖ как средства формализации (при помощи языка) социального взаимодействия. Возвращаясь к вопросу о дефиниции, отметим, что нам близка точка зрения исследователей, подчеркивающих, что РЖ является, прежде всего, формой социального взаимодействия, осуществляемого в языковой коммуникации. Возможно, что РЖ имеет архетипический характер [1], по-

скольку, как отмечает К. Ф. Седов, «жанровое мышление, как это ни парадоксально, начинает формироваться значительно раньше первых вербальных проявлений, задолго до начала формирования у ребенка языковой структуры» [9, с. 237]. По мнению исследователя, РЖ является универсальной лингвофилософской категорией, поскольку в ходе развития социолингвистической компетенции человека система жанровых фреймов становится имманентной его сознанию структурой, которая одновременно отражает представления о социальных формах взаимодействия людей и речевых нормах коммуникативного оформления этого взаимодействия.

Итак, РЖ есть вербальная рамка для сложившейся и вполне определенной формы социального взаимодействия [2] или социальной коммуникации. А. В. Соколов [10] предлагает выделять три типа социальной коммуникации: подражание, диалог и управление. Представляется естественным предположить, что в анализируемом нами случае доминирующим типом социальной коммуникации будет являться последний – управление: мошенники делают попытку управлять своей «жертвой». Поскольку управление может осуществляться, в принципе, при наличии соответствующих физических возможностей и/или социальных полномочий, а мошенники не обладают ни теми, ни другими, то избранный ими тип социальной коммуникации «мимикрирует» под диалог, в котором важно заинтересовать собеседника, найти с ним общие точки соприкосновения. Следовательно, социальное взаимодействие разворачивается в пределах онтологической категории лжи. Еще Св. Августин определил сущность действия «лгать» как противоречить своему собственному мнению, своим мыслям с целью обмануть (*mentir signifie parler contre sa pensée avec l'intention de tromper*) [12, с. 39]. В нашем случае адресант знает, что осуществляет управление,

но, вступив в противоречие со своим знанием, создает вербальную оболочку диалога. По словам С. Н. Плотниковой, неискренний человек в принципе представляет собой удвоенную дискурсивную личность особого типа. Это личность, распадающаяся на внешнюю, неискреннюю, и наблюдающую за ней внутреннюю, искреннюю личность [5, с. 269]. В таком случае необходимо уточнить, какую субкатегорию лжи актуализирует рассматриваемый нами РЖ.

Разновидностей лжи, а, следовательно, и лексических единиц, их называющих, выделено немало [5]: неискренность, лицемерие, обман, притворство, дезинформация, клевета, инсинуация, мистификация, манипуляция. На наш взгляд, именно последняя разновидность наилучшим образом соответствует сути социального взаимодействия, реализуемого в рамках РЖ «письмо счастья». Так, С. Г. Кара-Мурза [6] выделяет несколько характерных признаков манипуляции, в их числе: 1) духовный, психологический характер воздействия; 2) скрытый характер воздействия; 3) данный вид воздействия требует значительного мастерства и знаний; а также 4) предполагает достаточно активное участие «жертвы», то есть, по меткому замечанию С. Г. Кара-Мурзы, «манипуляция – это не насилие, а соблазн» [6]. А. Г. Поспелова и Е. Н. Шустова отмечают, что в реальном речевом общении достаточно часто сочетаются манипуляция и мистификация [8, с. 226]. В числе отличительных черт последней исследователи называют: 1) отсроченный характер перлокутивного эффекта или наличие посткоммуникативной силы; 2) пассивная роль адресата: он просто наблюдает за развертывающимся перед ним спектаклем, не подозревая о реальном сценарии.

В рассматриваемом нами случае, действительно, можно говорить о гетерогенном характере социально-коммуникативного взаимодействия. С одной стороны, налицо

основные признаки манипуляции: оказывается продуманное скрытое психологическое воздействие, рассчитанное на активное участие адресата, что сближает социально-коммуникативную цель данного РЖ с манипуляцией. С другой стороны, как правило, перед адресатом разворачивается нарратив, повествующий о перипетиях жизни адресанта (вымышленного персонажа), завершающийся просьбой сообщить некоторые, ни к чему не обязывающие, сведения (домашний адрес, телефон, Ф. И. О.) и предполагающий отсроченную реакцию адресата. Перечисленные характеристики сближают данный тип коммуникации с мистификацией.

Итак, РЖ «письмо счастья» актуализирует онтологическую категорию лжи. Цель же социально-коммуникативного взаимодействия, осуществляемого в вербальных рамках рассматриваемого РЖ, носит контаминированный характер манипуляции с элементами мистификации.

Рассмотрим некоторые закономерности развертывания дискурса в границах рассматриваемого РЖ. В рамках субжанра «нигерийский письма» можно выделить несколько динамических типов дискурса: восходящий, нисходящий и точечный.

«Восходящий» дискурс начинается с «мистификационного спектакля» (пр. 1): медленного и подробного рассказа о жизни «несчастливого» адресанта, а затем постепенно «убыстряется» и заканчивается «манипулятивным посылом» (пр. 2):

(1) *Je voudrais bien me présenter a vous afin que nous puissions continuer notre correspondance. Je suis Mme, EVELYNE DEVAINE. J'étais mariée à Monsieur JEAN-PAUL DEVAINE, qui fut un grand planteur de café et cacao et qui a travaillé pour les forces marines d'Angola pendant neuf ans avant qu'il ne décède en 2002.*

Nous étions mariés pendant onze années et malheureusement nous n'avons pas eu d'enfant pour cause ma stérilité.

Il est décédé à la suite des évènements politiques qu'à subi mon pays par un assassinat. Avant son décès, nous étions tous deux de fervents chrétiens et prêchons même la parole de Dieu dans notre communauté religieuse. A sa mort, j'ai décidé de ne pas me remarier.

Je vous précise que Du vivant de mon défunt mari, il avait eu à déposer la somme de 10 Millions \$ américain (DIX millions Dollars américains) qui se trouve dans une caisse métallique dans une compagnie de sécurité à Abidjan ici en Côte d'Ivoire. Actuellement, cet argent est toujours dans cette compagnie de sécurité. Malheureusement, récemment, mon médecin traitant m'a informé du fait que je souffrais d'une maladie sérieuse : le cancer qui me condamne à la mort d'un moment à l'autre. Mais aussi de l'hypertension artérielle.

(Я бы хотела представиться для того, чтобы мы смогли продолжить переписку. Меня зовут мадам Эвелин Девэн. Я была замужем за г-ном Жан-Полем Девэном, в прошлом – владельцем обширных плантаций кофе и какао, в течение 9 лет, до самой своей смерти в 2002 году работавшем на военноморские силы Анголы. Мы были женаты 11 лет и, к сожалению, у нас не было детей, поскольку я бесплодна. Он был убит во время политического кризиса в Анголе. При его жизни мы оба были ревностными христианами, и мы даже проповедовали в нашей религиозной общине. После его смерти я приняла решение больше не выходить замуж. Должна уточнить, что еще при жизни мой муж положил сумму в 10 млн. американских долларов в сейф одной из страховых компаний в Абиджане, здесь, в государстве Берег Слоновой Кости. Деньги по-прежнему находятся там. К несчастью, недавно мой лечащий врач сообщил мне, что я страдаю от рака, и что со дня на день я могу умереть. К тому же, у меня высокое артериальное давление).

(2) De ce fait Je voudrais avoir près de vous les informations suivantes: Votre nom com-

plet, un numéro de téléphone et si possible de savoir vos motivations et aspirations dans la vie (Поэтому я бы хотела получить следующую информацию: ваше полное имя, номер телефона, и, если возможно, немного о ваших планах на жизнь).

Другой динамический тип манипулятивного дискурса – «нисходящий дискурс», начинающийся с «манипулятивного посыла» (пр. 3–4) и постепенно заканчивающийся общим замедлением темпа и силы коммуникативного воздействия:

(3) Dear Sir / Madam.

It is my pleasure to write this letter to you. First, I must ask your utmost confidentiality in this transaction by virtue of it being utterly confidential. I am Khumalo Peterson a member of the South African Export Promotion Council (SAEPC) who was with the government delegation to Europe during a bilateral trade conference.

I have decided to seek your assistance and co-operation in the execution of a business transaction described here under for the benefit of all parties and hope that you keep it confidential because of the nature of the Transaction. We basically seek your assistance to front in the transfer of US\$30, 500, 000. 00(Thirty Million, Five Hundred Thousand United States Dollars Only). (Уважаемый Господин/Госпожа. Я имею честь написать Вам письмо для того, чтобы, во-первых, попросить Вас о соблюдении исключительной конфиденциальности, поскольку та денежная операция, о которой идет речь, чрезвычайно секретна. Меня зовут Кумало Петерсон. Я – член Южноафриканского Совета по развитию экспорта, и я был в составе правительственной делегации, принимавшей участие в двусторонних торговых переговорах, проходивших в Европе. Я решил попросить Вас о содействии и сотрудничестве в проведении одной бизнес-операции, которую я здесь описываю, способную принести выгоду всем ее участникам.

Надеюсь, что Вы сохраните конфиденциальность, как того требует характер проводимой операции. Мы обращаемся к Вам за помощью для того, чтобы осуществить перевод денежной суммы в 30 миллионов пятьсот тысяч американских долларов).

4) *Bonjour,*

Je suis Mr Jean-Luc Michel, le directeur des opérations financières dans une banque commerciale ici en COTE D'IVOIRE. j'ai une proposition financière confidentielle à vous faire. Une somme flottante de \$10. 850 millions de dollars US appartenant à un défunt client dont le nom n'a pas été identifié et noté non-revendiqué dans nos audites et archives (Здравствуйте, меня зовут г-н Жан-люк Мипель, я – директор по финансовым операциям в одном из коммерческих банков здесь, в государстве Берег Слоновой Кости. Я хочу сделать вам конфиденциальное финансовое предложение. На счетах банка имеется не учтенная никаким аудитом сумма в 10 850 млн. долларов США, принадлежащая уже покойному клиенту, имя которого неизвестно...).

Следующий динамический тип условно можно назвать «точечным» или «шоковым», поскольку дискурс включает в себя, практически, только «манипулятивный посыл» (пр. 4):

(5) *Bonsoir bien aimé,*

Je suis Monsieur Serge DEMARTEAU, né le 15 Mai 1958.

Je me permets de vous contacter, suite à la douloureuse nouvelle que je viens d'apprendre par mon docteur. Je souffre d'un cancer de gorge.

- *Votre nom complet,*
- *Votre adresse complète,*
- *Un numéro de téléphone et si possible le fax.*

Je compte sur votre bonne volonté et surtout que vous ferez bon usage de ces fonds.

Serge DEMARTEAU.

(Здравствуйте, мой милый. Меня зовут Серж Деманто, я родился 15 мая 1958 года. Я связываюсь с Вами по причине ужасной новости, которую сообщил мне мой лечащий врач. Я болею раком горла. Ваше имя, полный адрес, номер телефона и, если возможно, факса. Я рассчитываю на Вашу добрую волю и, в особенности, на то, что Вы разумно распорядитесь этой денежной суммой. Серж Демарто).

Обратимся к особенностям репрезентации таких, уже ставших классическими, элементов описания РЖ, как «образ автора» и «образ адресата» [11]. Образ автора – это информация об авторе как об участнике общения, которая «заложена» в речевой жанр и обеспечивает ему успешное осуществление. Наиболее чувствительны к этому параметру императивные жанры (приказ, просьба, поучение, жалоба). Приказ предполагает автора с определенными полномочиями; просьба предполагает заинтересованность автора в исполнении обсуждаемого действия; поучение – старшинство автора по отношению к адресату; жалоба включает в свой типовой проект образ автора пострадавшего. Для образа автора речевого жанра едва ли не на первом месте стоят его отношения с адресатом.

Образ адресата складывается из представлений активного участника речевого взаимодействия о своем собеседнике. Среди императивных жанров основную массу составляют жанры с адресатом-исполнителем, то вынужденным принимать такую роль (приказ), то принимающим ее в своих интересах (совет, рекомендация); жалоба представлена разновидностями, различающимися образом адресата.

Можно выделить несколько разновидностей пар автор – адресат в рассматриваемом субжанре «нигерийские письма».

Первая пара: автор – «Несчастный», а адресат – «Филантроп». Образ «Несчаст-

ного» представлен масками «юная африканская сирота, богатая наследница, лишенная всего», «больной/ая раком». Отметим, что для данной разновидности образа автора характерно точное указание на возраст «Несчастливого»: это либо девушки 17–18 лет, либо люди (не независимо от пола) за 50. Данный тип образа автора формируется, во-первых, при помощи стилистически маркированных (сентиментальный публичный дискурс, характерный для ток-шоу и сериалов) лексических единиц и клишированных сочетаний эвфемистического характера. Наиболее частотная глагольная лексема *souffrir* (страдать), клише *avec les larmes aux yeux* (со слезами на глазах), *mes jours sont définitivement comptés* (мои дни сочтены), *mon état de santé ne cesse de s'empirer de jour en jour* (состояние моего здоровья ухудшается день ото дня), *ma fin sur cette terre des hommes* (мой конец на планете людей), эвфемизм *sur cette terre des hommes que je quitterai sûrement très bientôt* (на этой планете людей, которую я скоро покину). Во-вторых, широко представлено функционально-семантическое поле отрицания, передающее идею лишения, депривации: повторяющиеся отрицательные конструкции *ni...ni* (*je n'ai ni famille, ni enfants, ni père, ni mère*), *ne... non plus* (*je ne veux non plus*), использование в структуре отрицания прилагательного *aucun* (*je n'ai aucun enfant, je n'ai aucun proche*), а также морфемно-словообразовательные средства, передающие семантику отрицания (*les non-croyants*). В построении образа адресата «Филантроп» большую роль играет оппозиция «неопределенность/определенность», реализующаяся как лексическими, так и грамматическими средствами. Этот прием создает аллюзию на человека, который сначала ищет глазами кого-то в толпе, а затем находит. Для реализации этой аллюзии используется иконический способ актуализации языковых

знаков: сначала употребляется существительное *personne* с неопределенным артиклем *une* в синтаксической роли прямого дополнения к глаголу *chercher* (искать), пр. 6–7:

(6)... *je cherche une personne digne de confiance...*;

(7) *Je recherche de ce fait une institution religieuse ou une personne de confiance ayant cette crainte de Dieu qui mettra ces fonds aux services des orphelinats, des veuves, des édifices religieux, propageant ainsi la parole de Dieu et faire en sorte que l'œuvre de Dieu soit maintenue*, а затем адресант обращается напрямую к адресату, используя дейктическое местоимение *vous* и то же существительное *personne*, но уже с определенным артиклем, стремясь изобразить жест указания – выбора (пр. 8):

(8) *Je viens par ce mail vous demander d'être la personne qui me permettra de voir réaliser mes oeuvres pas encore accomplies sur cette terre des hommes.*

И наконец, письмо завершается обязательством, возлагаемым на адресата, в купе с «авансом доверия» (пр. 9):

(9) *Je compte sur votre bonne volonté et surtout sur votre sens du partage et du respect des personnes malheureuses sur cette terre des hommes...* (Я рассчитываю на вашу добрую волю и, в особенности, на ваше чувство сострадания и уважения к несчастным, живущим на этой планете, людям...)

Следующая пара «образ автора/образ адресата» может быть обозначена как «Знатоки системы – Добровольный помощник». Образ знатока системы формируется, во-первых, при помощи использования банковской терминологии: франц. *une somme flottante, un client, les audites, débloquent ces fonds, confisqués au trésor du gouvernement en tant que fonds non-revendiqués, transfèrent les fonds, le compte bancaire, une transaction*; англ. *the transfer of funds, a foreign account*,

contractors. Во-вторых, в первых же строках письма называется должность автора письма (*Je suis Mr Jean-Luc Michel, le directeur des opérations financières dans une banque commerciale ici en COTE D'IVOIRE*; *My name is Dr. James Price, a 50 year old British born citizen. I head a Seven-man Tenders Board Committee in charge of contracts Award, Vetting, Evaluating and payments, I am a managing director of Shell Petroleum in (Africa)*), а в тексте письма несколько раз повторяется информация о том, что автор письма занимает высокое положение в банковской иерархии: *en tant qu'un des dirigeants principaux de la banque, je suis obligé de vous informer; ma position au sein de la banque me permet de couvrir n'importe quel risque et de plus je suis la seule personne à superviser cette transaction.*

Образ адресата сугубо функционален: здесь нет намеков и указаний на нравственные качества личности, взываний к его жалости или религиозным чувствам — адресату просто предлагается выступить в данной финансовой схеме в роли близкого родственника усопшего клиента, при этом ему гарантируется абсолютная безопасность и конфиденциальность сделки и предлагается в итоге разделить сумму напополам. Письмо завершается, как правило, просьбой никому об этом не рассказывать.

И, наконец, третья разновидность писем, составляющих субжанр «нигерийские письма» в жанре «письмо счастья», — это разновидность, в которой фигурирует автор «Сумасбродный финансист» и адресат «Партнер-счастливчик». Образ первого создается, прежде всего, частыми повторами в начале и конце письма личного прилагательного местоимения *je/I/me*, а также притяжательного прилагательного *mon*:

(10) *Je suis un particulier Mr DONOTIMU. M. GALOPO Ancien politicien, en recherche de partenariat avec qui je peux investir, même si*

on se connaît pas, j'ai le désir d'investir dans votre pays à travers vous car c'est mon désir.

Je pense bien que cela va nous rapporter énormément car j'ai appris q'il y a une crise financière qui touche actuellement le monde entier y compris votre économie dans votre pays. Sachez bien que ce projet ou investissement que je compte faire dans votre pays dont vous serez bien entendue associer comme partenaire indiscutable au projet sera bien en votre nom.

I will be happy if you can have the same desire with me, please write me back so that we can know more about each other.

Следует отметить также важную роль существительного *désire* (желание) в формировании образа сумасбродного финансиста: вопреки распространенному мнению о том, что финансисты расчетливы, умны и не дают воли эмоциям или субъективным оценкам, автор, посредством частого употребления данной лексемы, представляется как личность, обуреваемая эмоциями и желаниями.

Однако в основной части письма постепенно начинает встречаться местоимение *vous*, притяжательное прилагательное *votre*, которые также начинают чередоваться с «объединяющим» *nous* (пр. 11):

(11) *Il sera prudent pour nous d'ouvrir un nouveau compte en votre nom dans n'importe quelle banque internationale ici en République du Bénin. Ce compte nous permettra d'effectuer les virements des tous les fonds dont nous aurons besoin pour l'investissement, les projets ou dans votre société si possible pour l'agrandissement, 20 % de Bénéfices réaliser chaque année nous reviendrons et les 80 % restant vous reviendra en tant que propriétaire de la société ou propriétaire de nouveau projets.*

Таким образом, при помощи своеобразного «жонглирования» прилагательными личными местоимениями формируется образ партнера, уже, практически, включенного в круг «своих», вошедшего в своеобразное окружение «бывшего политика».

В заключение отметим некоторые общие коммуникативно-прагматические особенности, характерные для всех выделенных разновидностей субжанра «нигерийские письма», из которых первые три отмечаются как свойственные дискурсу лжи в целом [3]:

1) чрезмерная, нарочитая точность описания событий (особенно отдаленных по времени);

2) настойчивое, неоднократное (навязчивое) инициативное повторение каких-либо утверждений, фраз, клише, наконец, отдельных слов;

3) неуместные, неоднократные ссылки на свою добропорядочность и незаинтересованность;

4) графическая хаотичность и неоформленность дискурса, которая заключается в пренебрежении знаками препинания, а также правилами, регулирующими случаи написания прописной и строчной букв.

Подчеркнем, что последнее из перечисленных свойств является одной из важных уловок манипулирования, поскольку нарушение привычных правил графического восприятия текста отвлекает от его содержания, способствует формированию состояния общей растерянности его адресата.

Подводя итоги, можно отметить, что жанр «письмо счастья», являясь традиционной жанровой формой дискурса лжи, получает, благодаря технологиям электронной коммуникации, в современном обществе все большее распространение. Как показывают наблюдения, данный РЖ неоднороден и включает в себя несколько разновидностей – субжанров, одним из которых является субжанр «нигерийские письма». Субжанр «нигерийские письма» является формой для осуществления такого вида социальной коммуникации, как управление под маской диалога, что обуславливает принадлежность данного субжанра пространству дискурса лжи. Данный субжанр сочетает в себе элементы таких разновидностей лжи, как манипуляция и мистификация. В анализируемом субжанре можно выделить три динамических типа дискурса, отражающих характер развертывания манипулятивного коммуникативного взаимодействия, а также три разновидности пар автор – адресат, определяющих различные «подвиды» писем внутри данного субжанра.

В целом представляется, что данный РЖ является перспективным объектом для более детального лингво-коммуникативного анализа.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Концепт и значение в жанровой организации речи: когнитивно-семиологические корреляции // *Жанры речи*. – Саратов, 2005. – С. 50–63.
2. Бахтин М. М. Марксизм и философия языка // *Театрология*. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 298–456.
3. Грачев Г., Мельник И. Манипулирование личностью. Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – М.: Алгоритм, 2002. – 288 с.
4. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация. – М.: Гнозис, 2006. – 560 с.
5. Жанры речи. – Вып. 4. – Саратов, 2005. – 465. с.
6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2009. – 846 с.
7. Плотникова С. Н. Человек неискренний: Концепт «Неискренность» в концептосфере языка и дискурса // *Антропологическая лингвистика: Концепты. Категории: коллективная монография / под ред. Ю. М. Малиновича*. – М.; Иркутск, 2003. – С. 138–167.
8. Поспелова А. Г., Шустова Е. Н. Косвенные коммуникативные единицы, связанные с манипулированием и мистификацией // *Прямая и непрякая коммуникация: сб. науч. ст.* – Саратов: Изд-во гос. УНЦ «Колледж», 2003. – С. 220–227.

9. Седов К. Ф. Дискурс и личность. – М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.
10. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.
11. Шмелева Т. Б. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 116–123.
12. Timmermans B. La vérité suspecte, le mensonge innocent: la chair du discours à l'âge classique // Mensonge, mauvaise foi, mistification : recueil de textes sous la rédaction de T. Lorrain. VRIN, 2004. – P. 28–47.

УДК 811.161.1.1.

Н. Б. Лебедева

К СООТНОШЕНИЮ ЖАНРОВ РЕАЛЬНОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕФОННОЙ КНИГИ В МОБИЛЬНИКЕ)

В статье рассматривается вопрос о жанровой модификации текстов естественной письменной речи при перенесении жанра из рукописной традиции в электронную на примере телефонной книги в сотовом телефоне. Выявляются те общие черты электронной коммуникации, которые способствуют варьированию жанра. В качестве материала взяты записи в сотовых телефонах студентов.

Ключевые слова: речевой жанр, варьирование, рукописная и электронная коммуникация, сотовый телефон.

N. B. Lebedeva

ON CORRELATION OF REAL AND VIRTUAL WRITTEN COMMUNICATION GENRES (EVIDENCE FROM MOBILE PHONE DIRECTORY)

The paper deals with ordinary written discourse genre modification under conditions of genre transfer from handwritten to electronic form (as exemplified by mobile phone directory). Common features of electronic communication, contributing to genre variability are detected. Students' mobile phone directories have been analyzed as evidence source.

Keywords: speech genre, variability, handwritten and electronic communication, mobile phone.

Вопрос о специфических чертах электронной коммуникации, в первую очередь Интернета, обычно в сопоставлении с реальной коммуникацией, – один из наиболее активно рассматриваемый в настоящее время не только в лингвистике, но и в других, смежных областях: психологии, философии, теории коммуникации, социологии. В лингвистике объектом изучения выступают самые разные стороны электронного дис-

курса: лексические, словообразовательные, синтаксические, номинативные, антропони- мические («ники») характеристики, ставятся вопросы об особенностях виртуальной язы- ковой личности и языкового сознания участ- ников электронной коммуникации и т. д. (см.: [1–22]).

Особое внимание привлекают явления жанрового характера в новой сфере обще- ния, в которой можно выделить три тен-

денции: модификации и трансформации традиционных жанров, перенесенных на новый – электронный – носитель, появление специфических виртуальных жанров и влияние электронной коммуникации на традиционную – рукописную и печатную [12]. В данной статье поставлена именно эта проблема – жанровая адаптация, причем не в области Интернета, а в другой, менее изученной электронной сфере – в сотовом телефоне. Объектом исследования является телефонная книга мобильного в сопоставлении с традиционной телефонной книгой – рукописной и печатной (записной книжкой, специальными тетрадями и книгами). Этот объект в плане исследования вопроса о жанровых модификациях в электронных носителях интересен тем, что сотовый телефон в данном отношении, казалось бы, малоинформативен в силу стандартизованности записей («адресат – номер телефона») и ограниченности вариативных возможностей этого жанра, но, как оказалось, это далеко не так. Целью данной статьи является выяснение того, в какой степени электронный носитель расширяет возможности жанрового варьирования и каких признаков жанра это коснулось. Источником материала выступили телефонные книги студенческих мобильных, и это, безусловно, накладывает свой отпечаток на результаты исследования: студенты активны, креативны (около 30 % опрошенных считают процесс создания своей телефонной книги в мобильнике творческим актом), не чужды языковой игре, знакомы с английским языком. Как правило, студенты хорошо владеют Интернетом, следовательно, наблюдается взаимодействие между этими двумя способами электронной коммуникации – телефонной и интернетовской. Второй признак, общий для этих сфер, заключается в том, что и та, и другая – территория личной свободы, в них значимость внешней нормативности резко сни-

жается, а в телефонной книге мобильного нормативность может нисходить до нуля под влиянием такого признака, как автокоммуникативность и владельческий характер самого сотового телефона. Тем не менее, определенные выводы общего порядка можно сделать и на этом материале. Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: любой вид электронной коммуникации, в том числе и телефонная книга сотового телефона, способствует размыванию исходных жанровых признаков и усилению личностного начала в языковой реализации жанра.

Естественная письменная русская речь, под которой понимается неподготовленная, не обработанная профессионалами, спонтанная письменная речь рядовых носителей языка, в условиях все более расширяющегося внедрения в обычную жизнь людей электронных видов коммуникации подвергается модификации и заметным сдвигам в различных направлениях, в том числе в направлении развития новых жанровых форм. Мы рассматриваем сдвиги именно в естественной письменной русской речи, поскольку «интернет-коммуникация, являясь глобальной, не наднациональна и не вненациональна» [18, с. 401].

В начале мы назовем следующие исходные постулаты нашего подхода к проблеме. 1. Вхождение в повседневную жизнь Интернета и мобильных телефонов является немаловажной составляющей более общего процесса глобализации культуры, повседневного быта и сознания. 2. В онтологическом плане оно носит первичный и поэтому объективный характер. 3. В гносеологическом (лингвистическом) плане этот процесс, разворачивающийся на наших глазах, интересен и ценен тем, что предоставляет материал для исследования диахронического сдвига во многих областях языкового и речевого бытия. 4. Электронная коммуникация – это раз-

новидность естественной письменной речи, поскольку в ней наличествуют основные ее признаки: спонтанность и стихийность; непрофессиональность; яркое личностное начало; свобода самовыражения, отсутствие между отправителем и получателем посторонних лиц и регламентирующих инстанций; креолизованность текста как результат использования знаков разных семиотических систем – вербальных, паравербальных, иконических [4].

Причисление электронных видов письма к сфере естественной письменной речи обусловлено принципиальным положением о том, что фактура речи (то есть субстанциональные признаки, важнейший из которых – субстрат письма) релевантна для всего комплекса характеристик речевого явления: она является не только его внешней стороной, а определяет, где явно, а где неявно, многие его сущностные характеристики [11, с. 46–52]. В то же время мы, указывая на общность рукописного и компьютерного способов общения и объединяя их в единое понятие естественной письменной речи, выделяем электронные виды письма в особую разновидность естественной письменной речи, полагая, вслед за многими, что она по некоторым параметрам приближается к устной разговорной стихии [13; 21].

Сопоставляя две разновидности естественной письменной речи – традиционную и электронную – мы касаемся в основном жанрового аспекта их взаимодействия, а внутри него – и некоторых других сторон. Отметим, что, во-первых, в сфере новых информационных технологий активно развиваются многочисленные новые жанры, отсутствующие в естественной письменной речи (блоги, форумы, Википедия, «Живой журнал», социальные сети, «сетелитература», породившая «массового сетевого писателя», и др.), во многом из-за возможностей он-лайн-режима, что делает их близ-

кими к устной спонтанной речи (в первую очередь здесь надо назвать «чат») [16, с. 363 и далее]. Во-вторых, появляются параллельные формы – традиционные и компьютерные (письма рукописные и «э-мэйловские», частные записки и так называемые «смс-ки», обычные дневники и открытые интернет-дневники, телефонные книги рукописного формата и телефонные книги в сотовом телефоне, о которых речь пойдет ниже, и др.), при этом явно прослеживается векторная прямая от первых ко вторым, в которых сразу же появились специфические черты. Другими словами, происходит взаимодействие компьютерных форм как с письменной, так и с устной речью, что постоянно отмечается в различных исследованиях по данной теме [12]. Особенность компьютерных реализаций жанров заключается в том, что между первыми (параллельными рукописным жанрам) и вторыми (совершенно новыми) нет непроходимых границ: преобразования, которым подвергаются пришедшие из рукописной традиции жанры, настолько могут быть существенны, что подчас остается лишь общее название («журнал», «роман», «дневник»). Логика рассмотрения взаимодействия рукописных и компьютерных жанровых вариантов требует указать на обратное влияние второго на первое (и это должно быть «в-третьих»), но здесь, кроме проникновения некоторых электронных паравербальных средств в письменную речь, в основном, молодежи (смайликов и пр.), пока указать на что-нибудь более существенное не удастся.

Перейдем к сравнительному анализу двух вариантов телефонной книги.

Казалось бы, записи абонентов в сотовом и рукописном вариантах должны быть тождественны, поскольку двучленная структура («абонент – номер телефона») и функция записей идентичны, что предполагает отсутствие особой вариативности, но и здесь мы находим отличия, обусловленные различием

в канале связи и субстратах записи (бумага и дисплей). Жанр телефонной книги в сотовом телефоне находится на границе жанров рукописной сферы и компьютерных технологий, что отражается на различных сторонах нового явления.

1. Объекты записей.

1) Самый значительный и ядерный состав записей – список абонентов, и здесь мы видим определенные отличия электронного варианта от рукописного. В последних чаще встречаются записи с номерами телефонов официальных учреждений и организаций (территориальные управления, справочные службы, различные учреждения – детские, культурно-зрелищные, здравоохранения, а также сфера услуг – парикмахерские, магазины, салоны и т. п.): автовокзал, обл. больница, д/к 207, дет. поликлиника № 16, аварийная служба Ленинского района, ресторан «Волна» и др. В телефонные же книги мобильных они вносятся значительно реже, возможно, в связи с тем, что большинство организаций имеют лишь городской номер телефона, а мобильники рассчитаны скорее на номера сотовой связи, хотя и здесь мы встретились с записями подобных абонентов: «Книгомир»; «Гудлайн-сервис», ж/д вокзал, справка; «Космос», бассейн, больница и др.

В рукописную телефонную книгу почти никогда не записывают свой собственный номер телефона, а в электронной телефонной книге нередко находим запись номера домашнего телефона его владельца, в большинстве случаев она номинируется «дом», но также встречаются номинации «берлога»; «милый дом»; «отчий дом», «house», «WalaW», «крыша». И только в сотовом телефоне могут быть такие номинации неизвестных номеров, как: «и кто бы это мог быть»; «кто-то»; «молчун»; «?!»; «хбз»; «некто»; «чей номер?».

Мы заметили также такую особенность электронной телефонной книги, как наличие нескольких записей, имеющих отноше-

ние к одному и тому же абоненту (своего рода синонимичные ряды). В большинстве случаев языковая личность реагирует на это принципом создания либо уменьшительно-ласкательной формы, либо неологизма, либо дополнительных уточнений: мама, мамуля, мамочка, мать, мамулька; папа, папуля, папус, папаша, папенька, папик; МариНна, Маринчег, Маришка; Настя-демон, Настя Vo!).

2) Помимо номеров абонентов, владельцы сотовых телефонов включают и другие записи: около 80 % мобильных содержат в телефонной книге дополнительную информацию – в основном это номера «асек», пин-коды, адреса и т. п. Но и письменная телефонная книжка зачастую содержит дополнительные записи: расписание занятий, маршрутов транспорта, работы медицинских и других учреждений, кулинарные рецепты, напоминания о встречах и важных событиях, паспортные данные, номера абонентов пейджера (в более старых телефонных книгах), расчеты, вычисления и рисунки. Кроме того, в телефонную книгу могут быть вложены листочки с объявлениями, рекламой, визитками или номерами телефонов. Заметим, что этим общим признаком – назовем его «отсутствием чистоты жанра» – характеризуются вообще все явления естественной письменной русской речи, что особенно ярко проявилось в выработке народной письменной культурой особого жанра – «маргинальной страницы тетрадей» (в народной номинации – «последняя/задняя страница тетрадей»). Это было доказано в кандидатской диссертации и в ряде статей Н. Ю. Плаксиной [15].

2. Стабильность записей. Различия между сопоставляемыми вариантами одного жанра проявляются также в том, что имеет место тенденция к большей сохранности и неизменчивости в телефонной книге рукописного типа (могут быть исправления номера в случае его изменения, зачеркивания – в случае неактуальности связи с абонентом),

в телефонной же книге мобильного прослеживается гораздо более значительная частота изменения номинации (около 20 % владельцев мобильных, по данным опроса, часто изменяют уже внесенные записи в телефонной книжке).

3. По графико-пространственному параметру записи в обоих вариантах телефонных книг также имеют различие: в рукописной телефонной книге новые номера могут приписываться сбоку, сверху, снизу, то есть в зависимости от воли автора в удобном для него месте или там, где имеется свободное пространство (количество бумажных листов в телефонной книге ограничено), наезжать друг на друга и пр. Электронные виды коммуникации не имеют такой формы расположения текстов, поскольку: а) место неограниченно, б) всегда имеется возможность «потеснить» написанный текст, вставив нужный фрагмент в любом месте написанного текста, в) технически заданные свойства мобильного довольно жестко и определенно задают нормы расположения знаков.

4. Тип записи адресата. Письменный (рукописный) вариант телефонной книги (обычно называемой «записной книжкой») является более традиционным и стандартным, и, следовательно, принцип оформления в ней записи во многом сохраняет привычную, более нормативную форму. Преобладающей является следующая форма: фамилия, полностью или сокращенная, иногда инициалы, а также просто имена: Хрящева М. В., Пуерова. Р. П., Комисаров, Кирилл, Танюшка. В мобильнике создаваемые записи в большей степени проявляют личностное отношение автора к обладателям сохраняемых номеров.

В сотовом телефоне обнаруживается большое разнообразие номинаций. Кроме того, в телефоне возможно скрытие истинного имени (личность звонящего не всегда совпадает с записью, но об этом знает лишь автор).

Выделяются следующие разновидности наименований адресатов в телефонной книге мобильных.

- Никнеймы. Поскольку телефонная книга в мобильнике отражает общую тенденцию, свойственную электронной коммуникации, – замену реальных имен никами, постольку многие никнеймы «перекочевали» из интернет-пространства в телефонные книги мобильных: Гажго, нюROCK, звездочка, ла2 EveBrown, Ярик.

- Прозвища и ассоциативные характеристики, в том числе инвективные (вплоть до ненормативной лексики): Вадим-дурачок, Андрей-козлич, тОлпАеп!, Лена рыжая, долбанутая Ирка, Чебушка, надоедливый парень. Заметим, что эта особенность во многом социально обусловлена – она отражает нормы общения в молодежной среде, поэтому не будем настаивать на том, что это характерно для записных книжек именно сотовых телефонов. Тем не менее подчеркнем, что в рукописных телефонных книгах молодых людей такая «вольность» встречается редко. Видимо, мы все же обнаруживаем влияние электронного носителя на речевое поведение даже в записной книжке мобильного.

- Включение объективной уточняющей информации (должность, профессия, номер группы, факультет, место жительства абонента) для запоминания или дифференциации тезок: любимый тренер, староста, Люба х-063, Вадя х-061, Аня (хим), Аня (эконом), Ира из Москвы, Дима из Кировского, Маша 6 подъезд, Денис-Кубан, Соседка сверху, Аптека с Пушкина.

- Указание на предмет, понятие, человека, связанного с образом абонента: Толстый-на-БМВ (узнать имя!!!), Катина мама, Ирочка (Женя), nastja-genja, Аня танцы эконом, совесть дом, пароль почта, Ольга кедр.

- Различные грамматические формы, номинаций (прилагательные, глагольные императивные формы словосочетания, пред-

ложения: Кудрявый, друг мой, Позвонить!, Не брать!, Толстый-на-БМВ (узнать имя!!!), И кто бы это мог быть, сколько же нащоте, немец – Лена Овсянникова.

- Сокращения разных видов: с наличием или отсутствием точки (Катя Д., Аня Сп); сокращение до одной или нескольких букв (Елена Серг, Дима М.), с изменениями или без изменений (Кузя вместо Кузнецова, Кумпелек вместо Кумпель) и др.

5. Отступления от канонизированных написаний. В сотовых телефонах многочисленны орфографические ошибки, опiski (Адрей), «недописок» (Чей омер?), ненормативные слитные написания – без пробелов (девочкаса), имена собственные, написанные без заглавных букв (о вика, о-вита, рима). Последнее связано, прежде всего, с настройками самого телефона (для выбора заглавной буквы необходимо менять настройки ввода, а поскольку запись носит спонтанный характер, то автор набирает имена строчными буквами и не изменяет запись в дальнейшем). В рукописных же телефонных книгах Ф. И. О. пишется с заглавных букв, поскольку в них записи создаются вручную и зачастую на внесение нового номера в книжку выделяется большее количество времени.

В качестве одной из важнейших особенностей текстов жанра телефонной книги в мобильнике можно выделить влияние специфического интернет-языка, который получил название «жаргон падонкофф». Как известно, для него характерен стиль с нарочито неправильным написанием, когда авторы преднамеренно совершают орфографические и прочие ошибки. Назовем основные принципы этого стиля, встречающиеся в телефонной книге мобильника: замена в безударной (слабой) позиции гласных А на О, И на Е и наоборот (Атличный, соттона), замена парных согласных, особенно в начале или конце слова (Зтароста, Янчег, гажго, милый Друкк, Цыпленочег), замена глагольного ТЬСЯ на

ЦА или ЦЦА (дозвоницца), замена окончания -ОВ на созвучное ему -OF или -OFF (ХомякоOFF, ИванOF), сочетания СЧ на Щ, пропуски букв (сколько же нащоте). Замена букв цифрами, имеющими общие начальные буквы: Ч на цифру 4, Ш на цифру 6 (мамо4ка, кисто4ка, Саба), замена русского Ш на английский W по принципу графического сходства (WalaW) и прочие графические игры (ЛисЪ, КРЕСТИИна ЧебДом, Марина\$танцы, Hren' kakaya-to), игра с грамматическим родом: слова женского рода заменяются на средний (Мамо, Андрюшко).

Можно выделить две возрастные группы пользователей телефонами, несколько отличные по степени креативности и нормативности.

Первую группу составляют студенты 1–3 курсов (17–19 лет), чьим основным интересом является «общение ради развлечения», в связи с этим преобладает тип записи «номинация с особенностями» (никнеймы, прозвища, ласковые формы имен, активная языковая игра). Ко второй группе относятся студенты 4–5 курсов (20–21 год), когда в сферу интересов добавляется профессиональная направленность, многие студенты устраиваются на подработку, поэтому увеличивается количество записей по имени-отчеству, в большинстве случаев последующие записи новых контактов преобразуются в форму «имя-фамилия». Наблюдается некоторый спад игровых форм записей.

В целом же можно сделать осторожный вывод, что наша гипотеза, сформулированная в начале статьи, о том, что электронная коммуникация, к которой относится и телефонная книга сотового телефона, усиливает модификацию и трансформацию исходных жанровых признаков и увеличивает личностное начало в реализации жанра, – нашла определенное подтверждение, но для большей убедительности этого тезиса необходимо провести более основательное ис-

следование, поскольку социальная составляющая подвергнутого анализу материала явно корректирует это положение. Тем не менее можно утверждать, что электронный носитель расширяет возможности жанрового варьирования и что некоторые детерминанты модификации традиционных рукописных жанров, помещенных в сферу электронного существования, имеют общий характер: а) быстрота исполнения записей, усиливающая такую специфическую характеристику естественной письменной речи, как спонтанность; б) ощущение свободы и многократно усиленных возможностей оперативности в трансформации текста (можно бесследно стереть предыдущую запись, вставить в готовый текст любой фрагмент), что усиливает креативность, в частности, склонность к языковой игре (хотя, заметим, элементы регламентации объема и композиции текста техническими условиями, когда электронный механизм выступает как некая активная сила, в некоторой степени ослабляет индивидуальное, личностное начало (по сравнению с рукописным текстом); в) влияние различных электронных видов коммуникации друг на друга, в основном интернетовских традиций на другие виды; г)

во всех автоадресатных жанрах естественной письменной речи нормативность весьма ослаблена, а в телефонной книге мобильного автокоммуникативность усилена владельческим характером самого сотового телефона, и, следовательно, эта черта (анормативность) имеет еще более выраженный характер; д) пока электронные виды коммуникации в значительной степени – «дело молодых», что также определяет креативность, которая способствует жанровой модификации.

Все сказанное подтверждает положение о зависимости жанровых характеристик текстов естественной письменной речи от их материальной стороны, то есть от субстратных свойств [11, с. 17–18].

Если отвечать на вопрос о степени варьирования жанра телефонной книги при смене субстратного признака, то можно сделать вывод о том, что изменения жанра не коснулись жанрообразующих признаков, и, следовательно, в данном случае мы имеем дело с вариациями (модификациями), а не с вариантами (трансформацией) жанра, тем более – не с разными жанрами (что мы находим в других жанрах: «дневник», «сетелитература» и др.) [11, с. 61].

Литература

1. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук.: 10.02.01. – Челябинск, 2005. – 31 с.
2. Атабекова А. А. Сопоставительный анализ функционирования языка на англо- и русскоязычных Web-страницах : дис. ... д-ра филол. наук.: 10.02.19. – М., 2004. – 356 с.
3. Голев Н. Д. Глубинная динамика современной русской письменной коммуникации: дискурсивные и холистические тенденции // Человек, язык и текст: К юбилею Татьяны Викторовны Шмелевой: сб. ст. – Великий Новгород, 2011. – С. 317–329.
4. Гончаров М. В., Шрайберг Я. Л. Введение в Интернет. Ч. 3.: Интернет для науки, культуры и образования: учеб. пособие. – М.: ГПНТБ России, 2001. – 84 с.
5. Горошко Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=76>
6. Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000. – 47 с.
7. Данилец А. Общение в чатах. Лекция [Электронный ресурс]. – URL: <http://otrru.ru/Lekzii/ObshvChat.htm>
8. Емелин В. А. Виртуальная реальность и симулякры [Электронный ресурс]. – URL: <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>

9. Капанадзе. Л. А. Голоса и Смыслы. Избранные работы по русскому языку. – М., 2005. – 331 с.
10. Лебедева Н. Б., Зырянова Е. Г., Плаксина Н. Ю., Тюкаева Н. И. Жанры естественной письменной речи: студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка. – М.: Красанд, 2011. – 252 с.
11. Лепшеева Н. А. Жанровые особенности компьютерного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 43 (181). Филология. Искусствоведение. – Вып. 39. – С. 88–94.
12. Лысенко С. А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в интернет-коммуникации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Воронеж, 2010. – 184 с.
13. Носов Н. А. Манифест виртуалистики. – М.: Путь, 2001. – 17 с.
14. Плаксина Н. Ю. Маргинальная страница тетрадей как жанр естественной письменной русской речи: автореф. дис. ... канд.: 10.02.01. – Кемерово, 2009. – 23 с.
15. Резанова З. И. Позиции актуализированности метаязыкового сознания в ситуации виртуального общения (на материале интернет-текстов) // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2009. – Ч. II. – С. 354–478.
16. Сидорова М. Ю. Лингвистическая уникальность и лингвистическая банальность русского интернета // Филология и человек. – 2006. – № 1. – С. 71–81.
17. Сидорова М. Ю., Стрельникова Н. А., Шувалова О. Н. Обыденное метаязыковое сознание в Интернете // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография / отв. ред. Н. Д. Голев. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. I. – С. 400–459.
18. Скребнев П., Скребнев А. Некоторые особенности дискурса при коммуникации через компьютер [Электронный ресурс]. – URL: <http://newsletter.iatp.by/ctr7.htm>
19. Смирнов Ф. О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на англ. и рус. языках: дис. ... канд. филол. наук.: 10.02.20. – Ярославль, 2004. – 23 с.
20. Травин А. Электронная письменно-устная переписка [Электронный ресурс]. – URL: http://old.russ.ru/netcult/20011001_travin.html
21. Шевченко. И. С. Психологические особенности интернет-общения [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hl.htm>



УДК 78

А. О. Аракелова

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассматриваются предпосылки возникновения и развитие музыкального образования в России. Влияние деятельности европейских музыкальных заведений на процесс распространения и профессионализации образования в сфере культуры и искусства.

Ключевых слова: динамика системы образования, музыкальное искусство, профессиональное образование, консерватория.

A. O. Arakelova

SOME FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA

The article deals with the preconditions of occurrence and development of musical education in Russia. The influence of European music venues in the spread of education and professionalism in the field of culture and art.

Keywords: dynamics of education system, musical arts, professional education, conservatory.

Россия имеет достаточно своеобразный социальный и культурный контекст, в рамках которого развивалось содержание музыкального образования, создавались образовательные учреждения как ответ на потребность общества в приобщении к музыкальному искусству и потребность в профессиональных музыкальных кадрах.

Музыкальное образование правомерно рассматривать как явление, имеющее в своей основе, с одной стороны, народную музыкальную культуру, с другой – любительское музицирование в среде властей предрежащих и других состоятельных слоев общества. Возникший интерес к музыке проявлялся в распространении форм домашнего музицирования, создании хоровых коллективов,

оркестров, ансамблей, театров, что диктовалось потребностью общества, приводящей к необходимости удовлетворять ее при помощи музыкантов-исполнителей. Поэтому важным является рассмотрение предпосылок (среды, возможностей) возникновения музыкального образования в целом и профессионального в частности.

Корни музыкального образования в России уходят во времена принятия христианства, когда появилась необходимость в обучении певчих. Уже в XII веке в Смоленске, Владимире, Пскове, Рязани, Чернигове, Новгороде и других городах существовали школы церковных певчих [14, с. 68]. Большой вклад в развитие древнерусского хорового искусства внес Иван Грозный, создавший на базе

государевого хора высшую школу певческого искусства. В XVI–XVII веках открываются «братские» школы (в основном на юго-западе страны – Львов, Луцк, Киев и др.), в которых обучали не только богослужебному пению, но и музыке (в более широком смысле слова). XVIII век также явился периодом интенсивного открытия духовных семинарий, в учебный процесс которых в обязательном порядке вводились пение, изучение нотной грамоты, а для наиболее талантливых семинаристов – курс по управлению хором для подготовки к будущей регентской деятельности.

Как справедливо отмечают многие исследователи, музыкальное образование в допетровскую эпоху было весьма условным и, в основном, развивалось в народном или в древнерусском богослужебном направлении [8, с. 63].

Появление с конца XVII века в России иностранных музыкантов в качестве исполнителей и педагогов, обучение отечественных музыкантов за рубежом (Березовский М., Бортнянский Д., Фомин Е. и др.), проникновение с 80-х годов XVIII века европейского музыкального инструментария в Россию (струнные и духовые музыкальные инструменты, клавиры – клавесин, клавикорд, клавичембало и др.), знакомство с западно-европейской музыкальной литературой – все это положило начало сложным, но плодотворным процессам взаимодействия культур. Наступил этап в развитии музыкальной культуры России, метко названный «русской европейскостью» [9, с. 198].

Благодаря проводившимся Петром I реформам, возрастающей роли светской музыки сама музыка стала рассматриваться как обязательный компонент светского образования в среде состоятельных людей, наряду с обучением танцу, рисованию, фехтованию. Как правило, обучением музыке занимались зарубежные домашние учителя, среди ко-

торых были не только профессионалы, но и военнослужащие, имевшие навыки музицирования. Владение каким-либо музыкальным инструментом на уровне любительского музицирования в привилегированных условиях считалось проявлением «хорошего тона», при этом профессиональное занятие музыкой в дворянской среде не приветствовалось. Финдейзен Н. констатирует, что это была «эпоха, чрезвычайно суровая и жесткая в отношении внутренней политики государства, в музыкальной жизни знаменует зарождение серьезных основ в области музыкальной практики, творчества и науки» [15, с. 35]. Иными словами, в этот период создаются основы для существования светской профессиональной музыки.

В XVII–XVIII веках в Петербурге созданы придворный театр, военные оркестры, в 1701 году – Придворная певческая капелла. В г. Глухове в 1738 году открылась школа пения и инструментальной музыки. Создание глуховской школы было заметной вехой в становлении отечественного музыкального образования.

С целью воспитания будущих профессиональных певцов и регентов для участия в оперных постановках и хоровых концертах необходимы были педагогические кадры, в связи с чем при Придворной капелле была открыта специализированная школа для их подготовки. Одним из выпускников этой школы был Д. Бортнянский, деятельность которого в должности директора Придворной капеллы принесла существенные изменения в области содержания профессионального музыкального образования: помимо вокально-хоровой подготовки, обязательными предметами становятся сольфеджио, композиция, игра на различных инструментах, изучение языков, арифметики, литературы и др. Иными словами, постепенно формируется образовательная программа музыкантов-

исполнителей в области хорового и вокального исполнительства.

Развивается и инструментальное исполнительство – в 1740 году при Придворной капелле были учреждены Инструментальные классы под руководством Иоганна Гюбнера (первого капельмейстера – невоенного), ставшие, по мнению Н. Финдейзена, «первым музыкально-педагогическим институтом».

В 1760 году создаются Петербургская театральная школа, музыкальные классы Академии художеств, на базе которой в 1764 году было создано Воспитательное училище «для обучения юношества композиции, вокальной и инструментальной музыки» [15, с. 48]. Законодательные моды императорского двора, устраивавшего частые концерты и театральные представления, инициировали увлечение музыкой и у дворянства, и чиновной аристократии, которые «принялись культивировать музыку, заводить крепостные оркестры и театры», тем самым выводить музыку из круга исключительно придворных развлечений, делать ее доступной и востребованной в широких слоях русского общества, что, в свою очередь, еще острее поставило вопрос о подготовке профессиональных музыкантов [15, с. 54]. Можно сказать, что это был период, имевший условия для зарождения отечественного профессионального музыкального образования, в частности, отечественной скрипичной школы в лице руководителя скрипичных классов Академии художеств композитора и талантливого скрипача И. Е. Хандошкина [4].

На формирование системы музыкального образования в России самое непосредственное влияние оказала деятельность европейских музыкальных учебных заведений, созданных гораздо раньше российских. Так, например, в конце XVII века одной из известнейших консерваторий была Венецианская консерватория Пьета [7, с. 429],

вначале выполнявшая функции обучения музыке сирот и детей бедняков с целью привлечения средств в приют, а затем уже на профессиональной основе обучавшая музыке детей из семей различных сословий. Обязательными условиями профессиональной учебы в консерватории были: регулярное посещение занятий по обучению игре на музыкальном инструменте, хоровому и сольному пению и непременно выполнение домашних заданий. В консерватории функционировали хоры и оркестры девушек-сирот, для которых преподававший в ней А. Вивальди писал музыку. Широкой известностью пользовались и четыре Неаполитанских консерватории, основанные на протяжении XVI века и просуществовавшие до рубежа XVIII–XIX веков (консерватория Санта-Мария-де-Лорето, консерватория Сант-Онофрио-а-Капуана, консерватория Пьета-деи-Туркини, консерватория Повери-ди-Джезу-Кристо). Практически в течение всего XVIII века консерватории Италии поставляли композиторов и певцов во все страны Европы.

К концу XVIII века консерватория открылась в Париже. Именно по ее образцу созданы Пражская консерватория (1811), Венская (1817), Лондонская – Королевская академия музыки (1822), Миланская (1824). В 1820 году была основана Академия церковной и школьной музыки в Берлине, а в 1850 году была открыта Городская консерватория в Берлине.

В 1843 году при активном участии Ф. Мендельсона открывается Лейпцигская консерватория (в то время ее называли Лейпцигская школа музыки), в которой обучение было по классам композиции, фортепиано, органу, скрипки, пения. При этом было обязательным изучение других дисциплин: истории музыки, ансамбля, хорового пения и т. п.

В России первая половина XIX века характеризуется тем, что музыкальная куль-

тура стала проникать в самые широкие слои населения и социальные институты. В 30–50-х годах XIX века музыканты (хористы, оркестранты) получали вполне основательное профессиональное образование в Театральном училище Москвы, Придворной певческой капелле Петербурга, Театральном училище Петербурга, Синодальном училище Москвы. Помимо них обучение осуществлялось в музыкальных классах различных учебных заведений – университетах, театральных училищах, гимназиях.

Свой вклад в развитие музыкального образования внесли музыкальные классы И. Гляссера, музыкально-драматические курсы Е. Рангофа, специальная школа фортепианной игры С. Шлезингера, а также женские институты, культивировавшие обучение, в первую очередь, игре на фортепиано. Именно в их «фортепианных классах» складывается дошедший до наших дней комплекс дисциплин (специальность, сольфеджио, гармония, ансамбль, педагогическая практика обучающихся). Среди женских институтов особо выделялся Николаевский сиротский институт, деятельность которого положительно характеризовал посетивший его во время пребывания в Москве Г. Берлиоз.

В середине XIX века возросло внимание публики к оркестровой музыке. В 1835 году при Петербургском университете открылся специальный оркестровый класс, а в 1839 году трехгодичные оркестровые классы были организованы при Придворной певческой капелле Петербурга.

Педагогическая музыкальная практика в этот период была весьма обширна даже в российской глубинке (музыкальные классы существовали при женских институтах, воспитательных домах, театральных школах и других образовательных учреждениях).

Значительное влияние на процесс распространения и профессионализации музыкального образования продолжали оказывать

зарубежные музыканты, многие из которых приезжали в Россию не только с концертами, но и жили в ней подолгу в качестве педагогов. Среди таких зарубежных музыкантов – Ян Богумир Прач (Иван Прач), И. Геслер, М. Клементи, Д. Фильд (его учениками были М. Глинка, А. Верстовский, А. Гурилев, А. Дюбюк), А. Гензельт (среди его учеников – Н. Зверев, В. Стасов), И. Гунке, А. Кленгель, Л. Бергер, А. Герке и многие другие.

Деятельность названных зарубежных музыкантов на практике доказала возможность ассимиляции европейских достижений в области музыкального искусства и образования на российской почве без ущемления национальной самобытности, поскольку привнесенная ими в музыкальную культуру теория и практика учитывала российскую ментальность и эстетические вкусы – пример, достойный осмысления всеми желающими реформировать российское музыкальное образование².

² В середине XIX века в кругу русской интеллигенции разгорелись дебаты относительно места и роли России в мировом пространстве, возникшие в результате все возрастающего влияния Запада на отечественную социальную, в том числе и культурную сферу. Научно-критическая мысль того периода значительную часть представителей русской интеллигенции разделила на два полюса – «славянофилов», отстаивавших национальное самосознание России, идеалы православия, народности, духовности, и «западников», полагавших, что Россия находится во внеисторическом состоянии и многому должна научиться у Запада. К числу первых относили русского ученого, филолога, историка искусства Ф. И. Буслаева (1818–1897), филолога С. Шевырева, а также И. Киреевского и А. Хомякова, среди музыкантов – композиторов-кучкистов с их идейным вдохновителем В. Стасовым, ко вторым – К. Ушинского, Н. Пирогова, Л. Толстого, Т. Грановского, среди музыкантов – братьев Рубинштейнов и их многочисленных сторонников в Петербурге и Москве.

С позиций сегодняшнего дня можно считать, что к середине XIX века в музыкальной культуре России созрело некое подобие революционной ситуации – пришло осознание необходимости создания некоего социального института, который консолидировал бы общественные и профессиональные силы с целью профессионализации и дальнейшего развития музыкальной культуры России – музыкального образования, музыкально-просветительской деятельности, воспитания музыкально образованной публики.

В итоге в 1859 году при активном участии А. Г. Рубинштейна, под покровительством великой княгини Елены Павловны, создается Русское музыкальное общество (РМО), сыгравшее решающую роль в развитии всей отечественной музыкальной культуры (с 1873 года – Императорское русское музыкальное общество – ИРМО).

РМО явилось крупнейшим концертно-просветительским институтом дореволюционной России, созданным с целью развития музыкального искусства и профессионального музыкального образования. Уже на следующий год Комитет директоров РМО открыл самостоятельное отделение РМО в Москве (ММО, которым в разное время руководили Н. Г. Рубинштейн, С. И. Танеев, В. И. Сафонов, М. М. Ипполитов-Иванов и др.). Концерты Русского музыкального общества имели настолько большой резонанс, что уже в год создания РМО это подтолкнуло его руководителей к реализации проекта профессионального музыкального образования в России. Ранее, еще в 1852 году, А. Рубинштейн обратился в великой княгине Елене Павловне с инициативой создания в России Музыкального института (консерватории), которая к моменту создания РМО не была одобрена. Не дожидаясь открытия консерватории, Комитет директоров РМО по предложению А. Рубинштейна принял постановление о создании при РМО бесплат-

ных музыкальных курсов, которые были открыты в 1860 году первоначально по классу пения, а затем по классу фортепиано, скрипки, виолончели, сочинения, элементарной теории и хорового пения.

Период 1860-х годов становится этапом, положившим начало созданию национальной системы профессионального музыкального образования – открываются отделения РМО во многих крупных городах России, при них начинают создаваться музыкальные классы. Музыкальной общественностью осознается острая необходимость в отечественных педагогических кадрах, так как большая часть иностранных учителей, по высказыванию А. Г. Рубинштейна, «...очень бегло проходит скучные основные правила музыки и старается только, чтобы ученик выучил какую-нибудь модную пьесу; все же основные правила, без которых нельзя сделаться музыкантом, или пренебрегаются учителями вовсе, или изучение их продолжается самое незначительное время» [3, с. 91].

Подотчетные РМО музыкальные классы постепенно преобразуются в музыкальные школы, для которых (как и для других ступеней образования) в ИРМО разрабатываются программы по обучению игре на различных музыкальных инструментах, пению и руководству хором.

В 1862 году на базе музыкальных классов открывается Петербургская консерватория. У ее истоков стояла великая княгиня Елена Павловна, которая еще в 1844 году, во время гастролей в России Роберта и Клары Шуман, предложила им открыть в России консерваторию по образцу Лейпцигской, стремясь всячески сократить отставание России от Западной Европы [16, с. 95–96].

Консерватория не являлась государственным учебным заведением, тем не менее, по ее окончании выдавались дипломы «свободного художника», а окончившие ее имели право на причисление к почетным гражданам.

Организация учебного процесса в консерватории осуществлялась по примеру западноевропейских музыкальных учебных заведений. В первые годы создания консерватории А. Рубинштейн – ее первый директор – специально посещал Парижскую консерваторию с целью приобретения опыта по проведению экзаменов и знакомства с уровнем экзаменационных программ.

Вслед за Петербургской консерваторией в 1866 году открывается Московская консерватория. Директором был назначен Н. Г. Рубинштейн. У ее истоков, как и Петербургской консерватории, стояла великая княгиня Елена Павловна.

Основополагающими особенностями деятельности первых консерваторий были: совмещение в стенах одного учебного заведения всех уровней обучения (от начального до высшего) и соединение в одном учебном заведении всех основных специальностей в области музыкального искусства (исполнителей, композиторов и теоретиков).

Первые годы деятельности двух консерваторий были весьма непростыми не только из-за финансовых проблем. При создании консерваторий было много сомнений относительно содержания образовательных программ. Высказывались мысли о вреде массового производства музыкантов и о том, что обучение не будет учитывать национальные традиции, а будет ориентировано на немецкие методики, а также о том, что консерватории – это учреждения не для особо талантливых людей, которые в процессе обучения станут просто ремесленниками [5, с. 101].

Разногласия внутри профессионального сообщества возникали и по серьезным, принципиальным вопросам. Например, по вопросу о задачах музыкального искусства и образования и их развитии. Одна позиция в этом вопросе заключалась в абсолютизации задачи приобщения к серьезному искусству большого круга любителей музыки, распро-

странения в стране доступного массового музыкального воспитания слушателей. Сторонники другой позиции выступали за развитие, в первую очередь, профессионального музыкального образования, при этом не отрицая важности подготовки большого круга любителей музыки. Рубинштейн А. справедливо считал, что только при приоритете профессионального образования возможен подъем музыкального искусства на достойный уровень, развивающий не только само профессиональное искусство, но и слушателя. В начале 1860-х годов А. Рубинштейн, ратуя за открытие профессионального музыкального учебного заведения, писал, что «...музыкою в России занимаются только любители. Занимаясь музыкою только для собственного удовольствия, любитель, очевидно, при этом избегает всего, что может ему доставить неудовольствие...» [11, с. 47].

Реализацию идеи массового музыкального воспитания слушателей взяла на себя открытая в 1862 году по инициативе М. А. Балакирева и хорового дирижера Г. Я. Ломакина Бесплатная музыкальная школа, до возникновения которой, по мнению В. В. Стасова, в России «никто не думал о действительном музыкальном воспитании нашего народа, никто еще не раскрывал ему настежь двери, никто не посвятил ему всего своего времени и таланта» [13, с. 27].

Деятельность школы была аналогична деятельности существовавших в ту пору воскресных общеобразовательных и художественных школ и давала широкому кругу студентов, служащих, ремесленников и других категорий населения первоначальное музыкальное образование. Основатели школы видели ее задачу в музыкальном просвещении народных масс, разъяснении «глинчинской правды в музыке» и противодействии абсолютизации западноевропейской музыкальной культуры.

Бесплатная музыкальная школа возникла в значительной степени в противовес Петербургской консерватории, которая, по мнению В. В. Стасова, «высокомерно игнорировала русскую музыку и с презрением смотрела на русских композиторов, которых повально всех называла “дилетантами”... Она была в высшей степени консервативна, всего более признавала только общепризнанных “классиков” и не хотела знать ничего нового» [12]. Видимо, по отношению к первым годам существования консерватории такое обвинение в какой-то степени можно считать обоснованным. Но в целом позиция М. А. Балакирева и В. В. Стасова, заключающаяся в гипертрофированном опасении утраты национального своеобразия в музыкальном образовании, вряд ли была верной путеводной звездой, поскольку вела к противопоставлению идеологии доступного широкого общего музыкального образования – академическому профессиональному музыкальному образованию, что, по мнению Б. В. Асафьева, и стало одной из причин «лично-жизненного и общественного краха» М. А. Балакирева [1, с. 251].

Тем не менее, Бесплатная музыкальная школа в полной мере выполнила свою задачу приобщения широких народных масс к музыке (ее контингент исчисляется тысячами), ее учащиеся были востребованы в профессиональных коллективах (в хорах оперных театров, в Певческой капелле, коллективах РМО).

Линия Бесплатной музыкальной школы была продолжена. На идее приобщения к музыкальному искусству, и, в первую очередь, русской музыке, широких народных масс была построена вся деятельность В. В. Андреева, положившего начало профессиональному обучению игре на русских народных инструментах и организовавшего в 1887 году «Кружок любителей игры на балалай-

ках». В 1902 году Н. И. Привалов, соратник В. В. Андреева, открыл в Петербурге Бесплатные музыкально-хоровые классы для рабочих и их семейств, на которых обучались игре на балалайке, домре, гусях.

Идеи доступности и всеобщности музыкального образования возникали в разные исторические периоды. Реализовать их было непросто, одной инициативы было недостаточно, необходимы были не только средства, но и воля государственных деятелей. Именно по этой причине осталась неосуществленным проектом и идея А. Рубинштейна о всеобщем детском музыкальном образовании [6, с. 693].

Одним из вариантов реализации идеи доступности и всеобщности музыкального образования было создание Народных консерваторий – музыкально-просветительских учреждений, созданных в начале XX века.

Инициатива по созданию такого учебного заведения принадлежала Б. Л. Яворскому и Е. Э. Линевой³, а автором учебных программ был Б. Л. Яворский, который мыслил Народную консерваторию как новую школу, приобщающую к музыкальной культуре людей труда⁴, дающую им общее музыкальное образование⁵.

³ Е. Э. Линева с 1901 года была членом Музыкально-этнографической комиссии при Этнографическом отделе Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии Московского университета.

⁴ Изучение деятельности Народных консерваторий практически не осуществлялось по причине цехового консерватизма многих музыкантов, в том числе, довольно известных, ревниво охранявших устои сложившейся системы музыкального образования.

⁵ Само понятие общего музыкального образования было сформулировано именно Б. Л. Яворским одновременно с разработкой его научно-теоретических воззрений в области ладовой системы.

Первая Народная консерватория была открыта в Москве (1906) как секция при Московском обществе народных университетов – в период, когда первая русская революция открыла такую возможность. До революции 1917 года Народные консерватории были также открыты в Петербурге (1908), Саратове, Казани и др.⁶ Основной целью Народной консерватории было общее музыкальное развитие и распространение среди народных масс общих и специальных знаний о музыке.

Идея общего музыкального образования Б. Л. Яворского весьма значима и для настоящего времени – общее музыкальное образование должно быть общедоступным и основываться, по мнению Яворского, на хоровом пении, как наиболее доступной форме творческого самовыражения личности.

Если вернуться ко времени, когда возникло два взгляда на задачи музыкального искусства и образования, можно констатировать, что в течение более чем полувека существовали две точки зрения на музыкальное образование, признававшие необходимость как профессионального образования, так и необходимость всеобщего приобщения к музыкальному искусству. Только одна провозглашала интернациональную основу музыкального искусства и образования с приоритетом профессионального музыкального образования, вторая – приоритет доступности общего музыкального образо-

вания и национального своеобразия российской музыкальной культуры.

Первые годы и десятилетия существования профессиональных учебных заведений (консерваторий, музыкальных училищ) дали материал для размышлений о качестве этого образования, о перспективах его совершенствования.

Не оставил без внимания систему музыкального образования и Н. А. Римский-Корсаков, посвятивший 37 лет преподаванию в Петербургской консерватории, с 1874 по 1881 годы – руководству созданной М. А. Балакиревым Бесплатной музыкальной школой. В музыкальном искусстве он видел не только эстетическую ценность, но и средство народного просвещения, образование для него было неотделимо от воспитания. В своих статьях 1892 года, объединенных общим названием «О музыкальном образовании», он предложил свою типологию музыкального образования, во многом перекликающуюся с современной системой музыкального образования. По мнению Н. А. Римского-Корсакова, музыкальное образование должно осуществляться на трех уровнях.

1. Первый уровень – начальное общее музыкальное образование, которое можно получить в «подготовительном отделении музыкальной школы» (под подготовительным отделением имеется в виду современная музыкальная школа. – А. А.).

2. Второй уровень – обучение на специальном профессиональном отделении музыкальной школы, куда следует зачислять лиц со средними музыкальными способностями (в современном понимании – музыкальный колледж) и которое готовит «художников музыкального ремесла».

3. Третий уровень – «высшие курсы консерватории» (то есть консерватория) для

⁶ В первые годы советской власти народные консерватории открылись во многих городах (Витебске, Ташкенте, Ярославле и др.), в дальнейшем в связи с реорганизацией музыкальных учебных заведений они были преобразованы в государственные музыкальные учебные заведения. В 1961 году народная консерватория была открыта в Ленинграде, затем и в других городах СССР. Их функционирование было кратковременным.

обучения лиц, дарование которых превышает средние музыкальные способности, поскольку в консерватории формируется «концертный виртуоз, солист оркестра, оркестровой группы, концертмейстер, певец на главные роли... капельмейстер» [10, с. 61–63].

Подытоживая особенности периода зарождения и становления отечественной системы музыкального образования можно констатировать следующее.

1. В течение практически двух веков – с 1673 по 1862 годы – со времени первой попытки организации светского музыкального образования в России до открытия Петербургской консерватории – делались различные шаги по созданию профессиональных музыкальных учебных заведений, но они не приводили к желаемому результату.

2. Деятельность ИРМО и его региональных отделений положила начало формированию системы профессионального музыкального образования в России.

3. В дореволюционном музыкальном образовании обозначились две ветви:

- общее музыкальное образование и воспитание, которое можно было получить в общеобразовательных учебных заведениях для неимущих слоев общества (церковно-приходских школах, народных, ремесленных училищах), а также в учебных заведениях для состоятельных социальных слоев (гимназиях, реальных училищах, кадетских корпусах, институтах, академиях, семинариях, университетах);

- профессиональное музыкальное образование, которое реализовывалось в музыкальных школах с целью подготовки к продолжению обучения в музыкальном учебном заведении следующей ступени, в музыкальных училищах (профессиональных учебных заведениях, готовивших музыкальные кадры

для исполнительской деятельности, преподавателей музыкальных школ, регентов хоров, руководителей оркестров и ансамблей), а также консерваториях (профессиональных учебных заведениях, выдававших дипломы «свободного художника», являвшихся центрами музыкального образования, объединявших исполнительство, музыкальную науку и композицию).

Обе разновидности музыкального образования должны были осуществляться квалифицированными профессиональными музыкантами-педагогами.

4. В общественном сознании постепенно созревала будущая форма управления системой музыкального образования – централизованное государственное управление, контроль и финансирование. Выражая мнение многих музыкантов, профессор Московской консерватории К. Эд. Вебер указывал на необходимость создания Министерства изящных искусств, которое «держало бы все музыкальные учреждения, без исключения, твердой рукой и системой; вокруг него группировались бы, без сомнения, все лучшие силы нашего музыкального мира для поддержки надлежащего, всеми желаемого уровня музыкального образования» [2, с. 64].

Сама же система музыкального образования представлялась как объединение учебных заведений, в которых обучались бы и любители, и профессионалы (общее и профессиональное образование), только начинающие (элементарное музыкальное образование) и уже приблизившиеся к мастерству (среднее и высшее образование).

Такие взгляды уже в то время говорили о том, что музыкальное образование стало складываться в самостоятельный социальный «институт», центром которого стала «консерватория».

Литература

1. Асафьев Б. В. Их было трое... (Из эпохи общественного подъема русской музыки 50–60-х годов прошлого столетия) // Избр. тр. – Т. 3. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – С. 251.
2. Вебер К. Эд. Краткий очерк современного состояния музыкального образования в России. 1884–1885. – М., 1885. – С. 64.
3. Глебов И. Рубинштейн А. Г. – М., 1929. – С. 91.
4. История русской музыки: в 3 вып. / общ. ред. А. Кандинского, Е. Сорокиной. – М.: Музыка, 1999. – Вып. I. – С. 194–195.
5. Миронова Н. Реформа музыкального образования в контексте истории культуры // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии. Науч.-практ. конф.: 17–21 ноября 1992 г. / ред.-сост. Л. С. Дьячкова; РАМ им. Гнесиных. – М., 1994. – С. 101.
6. Миронова Н. А. Музыкальное образование // История русской музыки. – Т. 106: 1890–1917 годы. – М., 2004. – С. 693.
7. Музыкальный словарь Гроува. – 2-е рус. изд., исправ. и доп.; пер. с англ. – М.: Практика, 2007. – С. 429.
8. Николаева Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2000. – 63 с.
9. Рапацкая Л. А. Русская художественная культура. – М., 1998. – С. 168.
10. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки / вступ. ст. М. Ф. Гнесина; под ред. Н. Н. Римской-Корсаковой. – СПб., 1911. – С. 61–62.
11. Рубинштейн А. Г. О музыке в России // Литературное наследие. – М.: Музыка, 1983. – Т. 1. – С. 47.
12. Стасов В. В. Двадцатипятилетие Бесплатной музыкальной школы // Избр. соч.: в 3 т. – М.: Искусство, 1952. – Т. 3. – С. 79.
13. Стасов В. В. Три русских концерта // Статьи о музыке: в 5 вып. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 2. – С. 27.
14. Успенский Н. Д. Древнерусское певческое искусство. – М.: Сов. композитор, 1971. – С. 68.
15. Финдейзен Ник. Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века. – М.; Л., 1928. – Т. 2, вып. 4. – С. 35.
16. Шуман Р. Письма: в 2 т. – М.: Музыка, 1982. – Т. 2. / сост. Д. В. Житомирский. – С. 95–96.

УДК 37

Н. И. Гендина**ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ
И МЕДИАГРАМОТНОСТИ:
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И РОССИЙСКИЕ РЕАЛИИ**

Характеризуется деятельность ЮНЕСКО и ИФЛА в сфере подготовки человека к жизни в информационном обществе. Анализируются понятия и термины в сфере информационного и медиаобразования. Раскрываются проблемы адаптации для России учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для педагогов.

Ключевых слова: информационная грамотность, медиаграмотность, информационная культура личности, информационное образование, медиаобразование, ЮНЕСКО, ИФЛА, учебная программа для учителей.

N. I. Gendina

THE PROBLEM OF INTEGRATION OF INFORMATION LITERACY AND MEDIA LITERACY: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND RUSSIAN REALITY

The article characterizes the activities of UNESCO and IFLA in the sphere of person's information training for the life in the information society. Concepts and terminology of information and media education are analyzed. Problems of adaptation of Information Literacy Curriculum for Teachers in Russia on media and information literacy are considered.

Keywords: Information literacy, media literacy, person's information culture, information education, media education, UNESCO, IFLA, curriculum for teachers.

Введение. По заказу сектора коммуникации и информации ЮНЕСКО в 2011 году мною было проведено исследование по информационной грамотности и медиаграмотности в России. Его цель – анализ состояния в России информационной подготовки и медиаобразования, выявление их сходства и различия. Были проанализированы русскоязычные публикации по медиаобразованию и информационной подготовке за последние 20 лет (1990–2010 годы), с привлечением ряда наиболее ценных работ более раннего периода. В ходе исследования установлено, что анализ и обобщение многочисленных публикаций по информационной подготовке, рассредоточенных в различных областях знания (библиотековедение и библиографоведение, информатика, педагогика, психология, социология, журналистика и др.), ранее в России не предпринимались и выполнены впервые. Результаты этого исследования используются в данной статье в связи с анализом новых инициатив ЮНЕСКО – попыткой интегрировать два понятия – медиаграмотность и информационная грамотность в одно единое понятие – медиа- и информационная грамотность (МИГ), а также в связи с изданием учебной программы по обучению учителей медиа- и информационной грамотности. Появление такой программы породило вопросы о том, насколько сбалансированы

в ней разделы информационной грамотности и медиаграмотности, можно ли ее адаптировать к условиям конкретных стран. В данной статье предпринята попытка дать ответы на эти вопросы.

Вызовы и риски информационного общества. Информационное общество, атрибутом которого являются информационно-коммуникационные технологии, открывает для человека невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям, позволяет каждому человеку реализовать свой потенциал и улучшить качество жизни. В то же время информационное общество несет многочисленные риски и опасности. В условиях колоссальных объемов информации все труднее становится ориентироваться, получать и перерабатывать нужную информацию. Мощь современной информационной техники и технологии порождает опасность манипулирования сознанием и поведением человека, угрожает дегуманизацией. Поэтому в мире все сильнее осознается необходимость решения глобальной проблемы – подготовить людей к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в высокоавтоматизированной информационной среде, научить их эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий.

Потребность в информационной компетентности и специальной информационной

подготовке людей, особенно учащейся молодежи, усугубляется также резким увеличением объемов информации, неизбежным рассеянием информации, вызванным дифференциацией и интеграцией современной науки, быстрым устареванием знаний в связи со сменой научных и социальных парадигм.

Необходимость специальной информационной подготовки человека к жизни в информационном обществе подчеркивается в основных документах Всемирного саммита по информационному обществу, два этапа которого проходили в 2003 году в Женеве и в 2005 году в Тунисе [9].

Понятия и термины, характеризующие информационную подготовку человека. «Работа с информацией», «информационная подготовка человека» – это понятия интуитивно ясные, однако не имеющие четкого определения. Причина «размытости» и неопределенности границ этих понятий связана с многообразием видов информации (текстовая, аудиовизуальная, машиночитаемая и т. п.), множеством источников информации (статья, книга, патент, кинофильм, телепередача, web-сайт и т. д.), разнообразием техники и технологии тиражирования, обработки и передачи информации: от гусино пера, печатного станка Гуттенберга до электронных носителей типа флеш-карты, электронной книги и Интернета. В соответствии с эволюцией носителей и источников информации, сообразно развитию информационной техники и технологии менялась и информационная подготовка людей в различные исторические периоды, что находило отражение в терминологии. Многочисленные аспекты информационной подготовки человека получили отражение в разнообразных терминах и понятиях.

Условно можно выделить два основных направления:

1. Информационная подготовка, смысл которой выражается в таких понятиях и тер-

минах, как библиотечно-библиографическая грамотность, библиотечно-библиографические знания, культура чтения, информационная грамотность, информационная культура, информационная компетентность, компьютерная грамотность, цифровая грамотность, сетевая грамотность, интернет-грамотность, компетентность в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и т. п.

2. Медиаобразование, сущность которого отражают такие понятия и термины, как медиаграмотность, медиакомпетентность, медиатекст, медиакультура и др. Потребность в медиаобразовании еще более возросла с развитием так называемых «новых медиа» или электронных (сетевых) СМИ: интернет, интернет-телевидение, интернет-радио. Подобно тому, как в рамках информационной подготовки широко используются термины, отражающие ее отдельные направления (библиотечно-библиографическая грамотность, библиографическая культура, культура чтения, компьютерная культура, интернет-культура и т. п.), такая же дифференциация наблюдается и в сфере медиаобразования. Так, в словаре [8] зафиксированы дефиниции таких понятий, как видеокультура, аудиовизуальная (визуальная) грамотность, визуальная культура, культура медиазнаковая, культура фотографическая, культура экранная (киновидеокультура), медиакультура и др.

Если в области медиаобразования российская терминология практически полностью совпадает с англоязычными терминами, используемыми в международной практике, то в сфере информационной подготовки ситуация обстоит иначе. В сфере информационной подготовки в мире наибольшее распространение получил термин «информационная грамотность», чему во многом способствовало издание в 2006 году «Руководства по информационной грамотности

для образования на протяжении всей жизни», подготовленного Х. Лау, основателем секции информационной грамотности ИФЛА [11]. Однако как показал проведенный нами анализ русскоязычных публикаций за последние 20 лет, в России и странах СНГ термин «информационная грамотность» не получил широкого распространения. В русскоязычной литературе в качестве термина, интегрирующего всю совокупность сведений в области информационной подготовки граждан, наиболее активно используется термин «информационная культура личности», рассматриваемый в тесной связи со становлением информационного общества.

Теоретический фундамент информационной подготовки и медиаобразования в России. Информационная подготовка и медиаобразование в России основаны на достаточно мощной теоретической базе: во многих городах России ведутся научные исследования, выпускаются специализированные книжные и периодические издания (традиционные и электронные), защищаются диссертации, проводятся научные конференции, результаты которых отражаются в публикациях (табл. 1).

Таблица 1

Распределение публикаций по тематическим направлениям и видам изданий (1990–2010 годы)

Тематическое направление	В т. ч. по видам изданий		
	Диссертации	Книги	Статьи
Информационная подготовка	319	130	366
Медиаобразование	149	74	202
Итого публикаций	468	204	568
Всего	1240		

Результаты теоретических исследований аккумулируются в диссертациях, причем развитие теории информационной подготовки и медиаобразования в России сосредоточено в сфере педагогических наук. Общее представление о числе диссертаций, защищенных по информационной подготовке и медиаобразованию в России за 1990–2010 годы дает табл. 2.

Свидетельством внимания ученых и специалистов к информационной подготовке и медиаобразованию является проведение значительного количества научных конференций, специально посвященных этим проблемам. За 1993–2011 годы на территории России было проведено свыше 30 международных, всероссийских и региональных научных конференций по информационной подготовке, сопровождавшихся изданием сборников докладов (статей). Эти конференции проходили в городах: Краснодар, Судак, Москва, Кемерово, Новокузнецк, Самара, Санкт-Петербург, Пермь, Омск, Новосибирск.

Таблица 2

Распределение диссертаций по тематическим направлениям и ученым степеням (1990–2010 годы)

Тематическое направление	Количество диссертаций, в т. ч.:		
	Докторские	Кандидатские	Итого
Информационная подготовка	15	304	319
Медиаобразование	29	120	149
Итого	44	424	468

По медиаобразованию за 2002–2011 годы на территории России было проведено

свыше 20 международных, всероссийских и региональных научных конференций в городах: Москва, Белгород, Томск, Екатеринбург, Таганрог, Магнитогорск, Кемерово, Омск.

В ходе исследования выявлены ведущие ученые и педагоги, активно работающие в сфере информационной подготовки и медиаобразования, а также два научных центра, вносящих особый вклад в развитие теории и практики информационной подготовки и медиаобразования. Это научная школа «Медиаобразование и медиакомпетентность», действующая в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А. П. Чехова под руководством президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России профессора А. В. Федорова [6; 7] и научная школа «Формирование информационной культуры личности», действующая в НИИ информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств [3; 4; 5].

К сожалению, как показывает анализ, проблемы информационной подготовки и медиаобразования в России рассматриваются в публикациях и обсуждаются на конференциях изолированно, независимо друг от друга. Междисциплинарные исследования, интегрирующие теоретические достижения в области информационной подготовки и медиаобразования, в России пока отсутствуют. Следовательно, не происходит взаимодействия ученых и специалистов в области этих двух, параллельно и независимо друг от друга развивающихся, направлений.

Практика информационной подготовки и медиаобразования в России. Сначала следует сказать, что в данной статье не рассматривается существующая в России система профессионального образования, обеспечивающая подготовку профессионалов в области работы с информацией (информатиков,

программистов, библиотекарей, издателей, редакторов и др.) и в области массмедиа, СМИ (журналистов, работников кино, ТВ, радио, рекламы, режиссеров мультимедиапрограмм и др.). Речь пойдет об организации массового информационного и медиаобразования и просвещения.

Информационной подготовкой человека в России традиционно занимались наряду с семьей такие социальные институты, как образовательные учреждения (школы, колледжи, университеты) и библиотеки. В библиотеках всегда учили навыкам разыскания источников информации и пользования ими, в образовательных учреждениях – приемам извлечения, осмысления и интерпретации информации.

Представление о том, как развивались информационная подготовка и медиаобразование в России дает табл. 3.

Таким образом, обязательная информационная подготовка граждан в России осуществляется в общеобразовательной школе в рамках учебной дисциплины «Основы информатики и вычислительной техники», в средних специальных и высших учебных заведениях – за счет курса «Основы информатики» и ряда аналогичных учебных дисциплин («Информационные технологии», «Компьютерные технологии», «Программирование», «Новые информационные технологии и компьютерная техника» и т. п.). Все эти учебные курсы призваны ликвидировать компьютерную безграмотность и показать области применения персонального компьютера. Однако в задачи этих учебных дисциплин не входит формирование умений и навыков по ориентации будущих специалистов в профессиональных информационных массивах, вооружение их методами аналитико-синтетической переработки информации и самостоятельной подготовки информационных продуктов по профилю изучаемой специальности.

Таблица 3

Вехи информационного и медиаобразования в России

Информационное образование	Медиаобразование
1920-е годы – обучение в библиотеках работе с книгой в рамках ликвидации неграмотности	1920-е годы – зарождение кинообразования и развитие детского и юношеского журналистского творчества
1960-е годы – пропаганда библиотечно-библиографических знаний в библиотеках	1960-е годы – введение в общеобразовательные школы СССР факультативного курса «Основы киноискусства»
1974 год – внедрение в вузах курса «Введение в специальность», содержащего основы библиографии и информатики	1970–1980-е годы – развитие кино-, радио-, теле- и видеостудий при учебных заведениях, внешкольных учреждениях; создание лекториев при кинотеатрах и видеосалонах, клубов любителей кино, видео, юных журналистов и др.
1983 год – разработка Государственной библиотекой СССР им. В. И. Ленина «Примерного положения о системе пропаганды библиотечно-библиографических и информационных знаний»	
1985 год – введение в общеобразовательных школах СССР курса «Основы информатики и вычислительной техники»	1980-е годы – введение в общеобразовательные школы факультативного курса «Основы аудиовизуальной культуры»
	1987 год – появление термина «медиаобразование»
1990-е годы – появление факультативного курса «Основы информационной культуры личности» и т. п. в библиотеках	
1991 год – введение курса «Основы информатики» в вузах	
2001 год – принятие «Модельного стандарта деятельности публичной библиотеки», в котором впервые формирование информационных потребностей и информационной культуры своих читателей и всего местного населения выделено в качестве самостоятельного направления библиотечной деятельности и сопровождается перечнем конкретных мероприятий, проведение которых является обязательным	2002 год – введение в педагогических вузах России специализации «Медиаобразование»
2010 год – принятие «Модельного стандарта деятельности специальной библиотеки для слепых», в котором формирование информационных потребностей и информационной культуры читателей выделено в качестве самостоятельного направления библиотечной деятельности и является обязательным	

В отличие от информационной подготовки медиаобразование не является обязательным в системе образования и носит факультативный характер. Кроме общеобразовательной школы медиаобразовательные программы реализуются в системе дополнительного образования (в центрах и домах детского и юношеского творчества) и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т. д.).

В системе высшего профессионального образования государственная подготовка специалистов в области медиаобразования реализуется в России с 2002 года за счет введения в педагогических вузах специализации «Медиаобразование».

Свой вклад в информационную подготовку и медиаобразование вносят библиотеки. Располагая в своих фондах множеством разнообразных источников информации, библиотеки традиционно осуществляли обучение граждан поиску и навыкам работы с различными видами информации, преимущественно документальной. Для этого широко использовалось и используется информационное просвещение и пропаганда библиотечно-библиографических и информационных знаний. Информационное просвещение – это распространение информационных (библиотечно-библиографических, компьютерных) знаний с помощью воспитательных и пропагандистских мероприятий, направленных на формирование представлений о библиотеке, ее структуре, справочно-библиографическом аппарате, правилах пользования ими, продвижение книги и культуры чтения, а также ликвидацию компьютерной безграмотности пользователей. Оно реализуется через типичные формы и методы работы

библиотек: беседы и консультации с читателями по библиографическому разысканию и методике работы с литературой, лекции о библиотеке и правилах ее использования, экскурсии по библиотеке, книжные выставки, практические занятия по применению традиционных и электронных информационных ресурсов, включая Интернет, библиотечные уроки, деловые игры, информационные конкурсы, турниры и т. п.

В последние годы библиотеки России стали переходить от пропаганды библиотечно-библиографических и информационных знаний к формированию информационной культуры личности. Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе. Для формирования информационной культуры личности библиотеки стали вводить информационное обучение пользователей. Это обусловлено тем, что все виды информационного сервиса современных библиотек, базирующиеся на информационно-коммуникационных технологиях, практически невозможны без соответствующей информационной подготовки пользователей. Отсутствие информационной грамотности, низкий уровень информационной культуры пользователей признан одним из барьеров, существенно затрудняющим доступ к информации в современной электронной среде.

Сегодня во многих публичных библиотеках и библиотеках образовательных учреждений России не только ведутся традиционные библиотечные уроки, отдельные занятия по формированию информационной культуры, но и предпринимаются попытки внедрения самостоятельных учебных курсов по информационной подготовке, имеющих разные названия («Основы информационной культуры», «Основы информационной культуры личности», «Основы библиографических знаний», «Основы библиотечно-библиографической грамотности» и т. п.) и ориентированных на разные категории обучаемых (школьники младшего, среднего, старшего возраста, студенты и др.).

Переход библиотек от разрозненных библиотечных уроков и других форм информационного просветительства к целенаправленной информационной подготовке пользователей за счет введения специальных курсов преследует цель дать обучаемым целостное представление о системе информационных знаний и умений современного человека и является реакцией на стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и изменения в системе образования.

Как в сфере медиаобразования, так и в области информационной подготовки в России остро ощущается дефицит специалистов, владеющих технологией формирования как информационной, так и медиакультуры личности. Наиболее подготовленными в этой области являются представители таких профессий, как учителя и библиотекари, однако и они нуждаются в специальной дополнительной подготовке.

Информационная подготовка и медиаобразования: сходство и различие. Сопоставление содержания информационной подготовки и медиаобразования позволило вы-

делять как черты сходства, так и различия. Общими компонентами и для информационной подготовки, и для медиаобразования являются: представление об информационном обществе и многообразии существующих информационных ресурсов, овладение алгоритмами информационного поиска, овладение методами аналитико-синтетической переработки источников информации, овладение технологией подготовки различных информационных продуктов. Общим компонентом, характеризующим информационную компетентность современного человека, включая и медиакомпетентность, является компьютерная грамотность и навыки работы с ИКТ.

Различия между информационной подготовкой и медиаобразованием обусловлены спецификой объектов, на основе которых происходит обучение. Собственно информационная подготовка преимущественно связана с различными видами документальных информационных ресурсов, как в традиционной, так и в электронной форме, а также с особенностями их поиска, аналитико-синтетической переработки и подготовки на их основе каких-либо информационных продуктов. Медиаобразование базируется на специфических объектах – медиатекстах (кино, телепрограммы и т. п.), требующих для работы с ними владения специальными методами анализа: контент-анализом, структурным, сюжетным, автобиографическим, иконографическим, семиотическим, идентификационным, идеологическим, философским, эстетическим, этическим, мотивационным, культивационным, герменевтическим анализом, анализом медийных стереотипов, персонажей медиатекстов и др. [8].

Проблемы информационной подготовки и медиаобразования в России. В ходе анализа публикаций, в результате изучения и обобщения опыта образовательных учреждений и

библиотек России по информационной подготовке и медиаобразованию граждан был выявлен круг наиболее острых проблем:

1. Отсутствие целостной государственной концепции информационного образования и медиаобразования, охватывающей все ступени системы непрерывного образования. Вследствие этого идея информационной подготовки связывается преимущественно с ликвидацией компьютерной безграмотности и овладением навыками работы с персональным компьютером. Интегративные курсы типа «Основы информационной культуры личности», «Основы информационной культуры специалиста», «Основы медиакультуры» не являются обязательными в системе общего, среднего и высшего специального образования.

2. Параллелизм и нескоординированность на государственном уровне деятельности библиотек и образовательных учреждений по информационной подготовке и медиаобразованию. Каждый из этих социальных институтов осуществляет свою деятельность обособленно: библиотеки слабо учитывают требования к знаниям и умениям в работе с информацией, заложенным в учебных программах образовательных учебных заведений, а образовательные учреждения не опираются на возможности библиотек. В результате из-за нарушения принципов целостности, преемственности, дифференцированного подхода в обучении, а также из-за его дублирования страдает качество информационной подготовки учащихся.

3. Дефицит квалифицированных педагогических и библиотечно-информационных кадров, призванных обеспечивать информационную подготовку граждан и медиаобразование.

4. Разноуровневость и различная степень развитости инфраструктуры информа-

ционной подготовки в различных регионах России, включая различную степень оснащенности персональными компьютерами и подключение к скоростному Интернету библиотек и образовательных учреждений, а также недостаток в полноценных информационных ресурсах, на базе которых должно проводиться информационное обучение и медиаобразование.

Барьерами, сдерживающими развитие информационной подготовки и медиаобразования являются:

– отсутствие единого подхода к пониманию сущности информационной подготовки и медиаобразования. Информационная подготовка ассоциируется не только в массовом сознании, но и на уровне Министерства образования России и СНГ с компьютерной грамотностью и ИКТ-грамотностью. Наблюдается неоднозначность трактовки интегративного понятия «информационная культура личности», значительная терминологическая рассогласованность, снижающая эффективность работы представителей различных научных направлений по информационной подготовке;

– стихийность, факультативность, необязательность информационной подготовки и медиаобразования, реализуемой на базе библиотек;

– отсутствие в России центров, координирующих усилия многочисленных специалистов различных областей знания в целях развития информационной подготовки и медиаобразования граждан;

– дефицит современных учебно-методических изданий, включая электронные учебные пособия, необходимых для информационной подготовки и медиаобразования граждан.

Осознание и учет этих проблем имеют особое значение в контексте новых иници-

циатив ЮНЕСКО в сфере информационной и медиаграмотности.

Поиск интегративного понятия в сфере информационной и медиаграмотности. Как показывает анализ, на грани XX–XXI веков стремительное развитие ИКТ привело к значительному разнообразию (дифференциации) видов грамотности, связанных со сферой работы с информацией: компьютерной, сетевой, электронной, мультимедийной, визуальной и др. В каждом из этих прилагательных, как правило, отражается какое-то одно отличительное свойство того или иного вида информационной грамотности, чаще всего связанное со спецификой используемой техники, технологии либо вида информации. ИФЛА, как уже отмечалось, в своих рекомендациях предложила использовать в качестве обобщающего термина понятие «информационная грамотность». Вместе с тем, стремление отразить в одном термине потребность современного человека в различных видах информации и комплексном использовании разнообразных видов ИКТ обусловило введение в научный оборот новых понятий и терминов. Об этом, в частности, свидетельствует предпринятый нами анализ докладов, представленных на совместном заседании секций «Грамотность и чтение» и «Информационная грамотность» в ходе 75-й Генеральной конференции ИФЛА (Милан, 21–28 августа 2009 года). Оно было объединено темой «Библиотеки – двигатели различных видов грамотности XXI века» [2]. В числе таких обобщающих, интегративных понятий обсуждались понятия трансграмотности и мультимодальной грамотности.

По мнению **Susie Andretta из Лондонского Метрополитен-университета (Великобритания)** понятие «трансграмотность» объединяет широкий круг способностей, знаний и умений, необходимых человеку, живущему

в XXI веке: способность читать, писать и активно использовать возможности, предоставляемые СМИ, включая печать, телевидение, радио, кино, а также цифровые социальные сети. Приставка «транс» в термине «трансграмотность», подчеркивает автор, означает необходимость преодолеть «водораздел» между различными видами грамотности, присущими печатному, цифровому и реальному мирам, порождающим многообразие постоянно изменяющихся потребностей людей [10].

Попытка обоснования еще одного обобщающего понятия – «мультимодальная грамотность» сделана в докладе Broad Horizons и Sean Cordes из Западного Иллинойского университета г. Макомба (США). Говоря о мультимодальной грамотности, они имеют в виду совокупность четырех видов грамотности: информационной грамотности, визуальной грамотности, медиаграмотности и мультикультурной грамотности. Авторы подчеркивают, что успешность человека в информационном обществе во многом зависит от его владения широким диапазоном компетентностей, связанных с потреблением и созданием текстов в самых разнообразных форматах: визуальных, звуковых, письменных [12].

В этом контексте имеет смысл напомнить о том, что в России в качестве такого интегративного понятия используется понятие «информационная культура личности», позволяющее органично вписать информационную подготовку в сферу общей культуры личности.

Таким образом, исследователи в разных странах ощущают ограниченность терминов «информационная грамотность» и «медиаграмотность» и ищут новые обобщающие понятия, позволяющие отразить как многообразие источников информации, так и мно-

жество технологий, способов и приемов работы с информацией, знание которых необходимо современному человеку.

Интеграция понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность»: новые инициативы ЮНЕСКО и ИФЛА. В 2010–2011 годы ЮНЕСКО и ИФЛА приняли ряд мер, направленных на интеграцию понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность». По инициативе ЮНЕСКО 4–6 ноября 2010 года в Бангкоке (Таиланд) состоялось первое Совещание международной группы экспертов по проблемам разработки индикаторов медиа- и информационной грамотности. Оно было организовано Сектором коммуникации и информации ЮНЕСКО, Институтом статистики ЮНЕСКО и Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке. Как участник данного совещания, должна подчеркнуть, что впервые на международном уровне проблемы формирования информационной грамотности и медиаграмотности, а также разработки соответствующих индикаторов, характеризующих готовность человека к полноценной жизни в информационном обществе, обсуждались экспертами из обеих сфер (медиаграмотности и информационной грамотности) не порознь, а в комплексе, одновременно, за одним столом.

С позиции ЮНЕСКО создание целостной международной системы индикаторов медиа- и информационной грамотности позволит правительствам стран-членов ЮНЕСКО использовать их в целях определения уровня медиа- и информационной грамотности как всего населения, так и отдельных социальных групп для разработки политики и мер, направленных на повышение уровня этих видов грамотности. Информационная и медиаграмотность при этом рассматриваются как неотъемлемая характе-

ристика личности, сообщества, всей нации в процессах развития.

Издание учебной программы ЮНЕСКО по обучению педагогов медиа- и информационной грамотности. Следующей важной инициативой ЮНЕСКО явилось издание в 2011 году на английском языке учебной программы по обучению учителей медиа- и информационной грамотности [13].

Работа над программой была начата в 2008 году и осуществлялась международной группой экспертов по медиа и информационной грамотности (МИГ). Она подготовлена в духе преемственности с Грюнвальдской декларацией по медиаобразованию (1982 год) и Александрийской декларацией об информационной грамотности и образовании на протяжении всей жизни «Маяки информационного общества» (2005 год).

Как отмечает в предисловии к данной программе Я. Карклинс, заместитель Генерального директора ЮНЕСКО по коммуникации и информации, «программа имеет новаторский характер: во-первых, она опирается на современные тенденции конвергенции радио, телевидения, Интернета, газет, книг, электронных архивов и библиотек на общей платформе, и впервые представляет единый подход к МИГ; во-вторых, она создана с учетом потребностей учителей для интеграции в официальную систему их подготовки. Тем самым, она выступает в роли катализатора процесса, который должен охватить миллионы молодых людей и способствовать развитию их способностей» [13, с. 11].

Эта программа базируется на системном подходе к осмыслению вопросов медиа- и информационной грамотности. Цель программы – не только вооружить учителей компетенциями в области медиа и информационной грамотности, но и дать знания по технологии их трансляции среди

обучаемых. В настоящее время Учебная программа ЮНЕСКО издана только на английском языке.

Во введении к программе ее авторы (К. Уилсон, Э. Гриззл, Р. Туасон, К. Акъемпонг, Ч. Чун) подчеркивают, что ими принята попытка объединить две разные области: медийную грамотность и информационную грамотность под общим «зонтичным» термином «медиа- и информационная грамотность» (МИГ): «От индивидуального значения каждого термина мы перешли к общему понятию, сочетающему в себе элементы как медийной, так и информационной грамотности» [13, с. 18].

Если информационная грамотность, отмечают авторы, характеризует важность доступа к информации, ее оценки и этичного использования, то медийная грамотность делает акцент на способности понимать функции медиа, оценивать качество выполнения этих функций и вступать в рациональное взаимодействие с медиа для самовыражения.

Авторы программы хорошо осознают сложность ситуации, связанной с организацией обучения как информационной, так и медиаграмотности. Они выделяют два основных теоретических подхода, связанных с трактовкой соотношения понятий медийной грамотности и информационной грамотности. Для одних информационная грамотность – более широкая область исследований, составной частью которой является медийная грамотность; для других информационная грамотность – не более чем часть медийной грамотности, которая считается более широкой областью. Авторы программы обращают внимание на то, что в сфере информационной и медиаподготовки в мире по-прежнему используются множество различных терминов: информационная грамотность, библиотечная грамотность, грамотность в вопросах свобо-

ды самовыражения и свободы информации, цифровая грамотность, компьютерная грамотность, интернет-грамотность, грамотность в использовании электронных игр, кинограмотность, телеграмотность, новостная грамотность, грамотность в сфере рекламы, медиаграмотность.

Однако авторы показали не только отличия, но и точки соприкосновения между медиа- и информационной грамотностью. «Наша Программа обучения учителей медийно-информационной грамотности объединяет оба подхода» – отмечают создатели программы [13, с. 18–19]. Несмотря на различия в существующих теориях обучения медийной и информационной грамотности, все они связаны с компетенциями, направленными на развитие навыков поиска разнообразной информации и способности осмысленно взаимодействовать с медийными и информационными каналами, независимо от их конкретных форм и используемых технологий. ЮНЕСКО использует термин МИГ в попытке гармонизировать два разных понятия в связи с конвергенцией платформ. «Мы уверены, что в конечном итоге эта программа будет способствовать инновационному развитию и совершенствованию всех ступеней образования» – подчеркивается в Предисловии к программе [13, с. 12].

Международное совещание экспертов по вопросам адаптации для России учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для педагогов в Москве. Россия явилась первой страной, в которой прошло обсуждение проблем адаптации и пилотного запуска этой программы. 12 декабря 2011 года в Москве состоялось Международное совещание экспертов по вопросам адаптации для России учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности для педагогов. Орга-

низаторами совещания явились Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Бюро ЮНЕСКО в Москве, Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, Секция по информационной грамотности ИФЛА.

Совещание преследовало следующие цели:

- обсуждение вопросов адаптации и пилотного запуска учебной программы ЮНЕСКО в учебных заведениях, готовящих педагогов и библиотекарей в России, выработка рекомендаций по организации этой работы в России;

- содействие выработке оптимальных решений в этой сфере для развитых стран и развивающихся стран.

Наряду с российскими специалистами по медиа- и информационной грамотности в работе совещания приняли участие международные эксперты ЮНЕСКО и ИФЛА: С. Котилайнен, профессор университета г. Тампере (Финляндия), Х. Лау, профессор университета г. Веракруз (Мексика), основатель секции по информационной грамотности ИФЛА; М. К. Торрас Кальве, директор библиотеки университета г. Берген (Норвегия), председатель постоянного комитета по информационной грамотности ИФЛА, а также инициатор проведения совещания Е. И. Кузьмин – председатель Межправительственного совета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», председатель Российского комитета Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», президент Межрегионального центра библиотечного сотрудничества.

Исходя из целей совещания мною был предпринят анализ этой программы, результаты которого приводятся ниже.

Учебная программа ЮНЕСКО по обучению педагогов медиа- и информационной грамотности как объект анализа.

Программа представляет собой текст на английском языке объемом 192 страницы [13].

Структура программы включает:

- предисловие, характеризующее цели, задачи, этапы создания и перспективы использования программы;

- часть 1, содержащую описание программы обучения *и системы компетенций МИГ*;

- часть 2, включающую подробное описание базовых и дополнительных модулей программы обучения;

- глоссарий, включающий дефиниции 107 терминов.

Содержание анализируемой программы имеет иерархическую структуру: оно делится на модули, состоящие из блоков. Всего в программе имеется 9 базовых и 2 дополнительных модуля. В модули 3–5 включены три дополнительных блока (выделены в табл. 4 жирным курсивом), усиливающих, по мнению составителей программы, преимуществу обучения МИГ.

Медиаграмотность и информационная грамотность в учебной программе ЮНЕСКО: проблема дисбаланса разделов. Для того, чтобы дать ответ на вопрос о сбалансированности представления разделов медиа- и информационной грамотности в программе, нами был проведен анализ:

- 1) соотношения модулей и блоков;
- 2) соотношения компетенций, формируемых Программой;
- 3) соотношения терминов в составе глоссария.

Результаты анализа программы с точки зрения соотношения и сбалансированности разделов медиаграмотности и информационной грамотности представлены в табл. 4., которая также позволяет получить представление о содержательном наполнении программы.

Таблица 4

Соотношение разделов медиаграмотности и информационной грамотности

№ модуля	Медиаграмотность	Информационная грамотность
1.	Гражданская позиция, свобода самовыражения и информации, доступ к информации, демократический дискурс и обучение на протяжении всей жизни	
	Блоки 1. Представление о медиа- и информационной грамотности (МИГ). 2. МИГ и участие в общественной жизни. 3. Взаимодействие с медиа и другими поставщиками информации (информационными провайдерами). 4. МИГ: преподавание и обучение	
2.	Понимание новостей, медиа и информационной этики	
	Блоки 1. Журналистика и общество. 2. Свобода, этика и ответственность. 3. Как делаются новости: анализ критериев. 4. Процесс создания новостей: выход за границы, определяемые словами «кто, где, когда, почему и как»	
3.	Репрезентация в медиа и информации	
	Блоки 1. Представление новостей и сила изображения. 2. Профессиональные кодексы по разнообразию и репрезентации. 3. Телевидение, фильмы, книгоиздание. 4. Музыкальные клипы (видео) и репрезентации. 5. <i>Цифровой монтаж и компьютерное ретуширование</i>	
4.	Языки медиа и информации	
	Блоки 1. Чтение медиатекстов и информационных текстов. 2. Средства коммуникации и сообщения: новости печатные и транслируемые по радио и телевидению. 3. Жанры фильмов и повествования. 4. <i>Съемка с применением разных планов и ракурсов для передачи основной идеи</i>	
5.	Реклама	
	Блоки 1. Реклама, прибыль и регулирование. 2. Объявления социальной рекламы. 3. Реклама – творческий процесс. 4. Реклама и политическая арена. 5. <i>Транснациональная реклама и супербренды</i>	

Окончание таблицы 4

6.	Новые и традиционные медиа	
	Блоки 1. От традиционных медиа к новым медийным технологиям. 2. Использование новых медийных технологий в обществе: массовые и цифровые коммуникации. 3. Использование интерактивных мультимедийных средств, включая электронные игры в классе	
7.	Интернет: возможности и вызовы	
	Блоки 1. Молодежь в виртуальном мире. 2. Вызовы и риски	
8.	Информационная грамотность и библиотечная грамотность	
		Блоки 1. Концепции и области применения информационной грамотности 2. Учебная среда и информационная грамотность. 3. Цифровая информационная грамотность
9.	Коммуникация, медиа- и информационная грамотность и обучение – завершающий модуль	
	Блоки 1. Коммуникация, преподавание и обучение. 2. Теории обучения и МИГ. 3. Управление изменениями для создания в школах благоприятной среды для МИГ в школах	
10.	Аудитория	
11.	Медиа, технологии и глобальная деревня	
	Блоки 1. Право собственности на медиа в современной глобальной деревне. 2. Социально-культурные и политические аспекты глобализированных медиа. 3. Превращение информации в товар (предмет потребления). 4. Рост альтернативных медиа	

Анализ приведенных в таблице данных позволяет утверждать следующее:

1) Собственно информационной грамотности в программе посвящен лишь один модуль из одиннадцати – модуль № 8 «Информационная грамотность и библиотечная грамотность».

2) Общими для двух разделов (медиа- и информационной грамотности) являются три модуля: модуль № 1 «Гражданская позиция, свобода самовыражения и информации, доступ к информации, демократический дискурс и обучение на протяжении всей жизни», модуль № 7 «Интернет: возможности и вы-

зовы», модуль № 9 «Коммуникация, МИГ и обучение».

В целом, представленные в табл. 4. данные свидетельствуют о явном преобладании в программе раздела по медиаграмотности и наличии резкой диспропорции в представлении двух разделов в ущерб изложению материала по информационной грамотности.

О диспропорции разделов медиа- и информационной грамотности свидетельствуют результаты анализа глоссария. Общий объем включенных в глоссарий терминов – 107, при этом распределение (ранжированный ряд) терминов по тематическим направлениям выглядит следующим образом (см. табл. 5).

Таблица 5

Распределение терминов глоссария программы по тематическим направлениям

№ п/п	Тематическое направление	Кол-во терминов
1.	Медиа (СМИ), журналистика	49
2.	Политика	23
3.	ИКТ	15
4.	Педагогика (обучение)	9
5.	Информация, информационная грамотность	7
6.	Медиаграмотность	2
7.	Маркетинг	2
	Всего терминов	107

Таким образом, можно сделать вывод о явном преобладании в программе раздела «Медиаграмотность» и наличии резкой диспропорции в представлении двух разделов в ущерб изложению материала по информационной грамотности. Если исходить из задач пилотного запуска Программы в России, то с такой диспропорцией, на наш взгляд, нельзя согласиться. Два раздела программы – «Медиаграмотность» и «Информационная грамотность» должны быть представлены в сопоставимых (равновеликих) пропорциях.

Проблемы адаптации для России учебной программы ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности. Проведенное исследование состояния информационного и медиаобразования в России за последние 20 лет [1] позволяет утверждать, что Программа может быть адаптирована применительно к условиям РФ. Основанием для этого является наличие в России традиций информационного и медиаобучения; научных и образовательных учреждений, ведущих исследования по информационному и медиаобразованию; богатый опыт библиотек и образовательных учреждений по информационному и медиаобразованию.

Вместе с тем, адаптация Программы предполагает четкое осознание целого ряда проблем информационной подготовки граждан в России:

- отсутствие целостной государственной информационной политики и концепции информационной подготовки граждан;
- отсутствие единого подхода к пониманию сущности информационного и медиаобразования, преобладание технократического подхода, ориентированного преимущественно на ликвидацию компьютерной безграмотности граждан;
- разноразмерность и различная степень развитости инфраструктуры информационной подготовки в разных регионах России;
- стихийность, факультативность, необязательность информационного и медиаобразования в образовательных учреждениях РФ;
- дефицит квалифицированных педагогических и библиотечно-информационных кадров, медиапедагогов, призванных обеспечивать информационную подготовку граждан;
- дефицит учебно-методических изданий, необходимых для обучения и информационной подготовки граждан.

В связи с этим, на наш взгляд, задачами общегосударственного уровня в сфере информационного и медиаобразования России являются следующие:

- требуется государственный подход к организации информационной подготовки граждан для преодоления эпизодической, несистемной работы образовательных учреждений и библиотек, выполняемой преимущественно на инициативной основе;

- необходима разработка приоритетных национальных и региональных программ информационного и медиаобразования;

- необходима разработка национальных стандартов информационного и медиаобразования;

- требуется включение информационной грамотности (информационной культуры) и медиаграмотности в образовательные программы учебных заведений всех ступеней образования;

- необходима организация подготовки кадров по информационному и медиаобразованию через систему вузов культуры и искусств и педагогических вузов;

- необходимо проведение широкой информационно-разъяснительной работы через проведение конференций, семинаров, тренингов, объединяющих специалистов как в области информационной, так и медиаграмотности.

В заключение следует отметить, что все присутствовавшие на совещании эксперты отметили сложность и актуальность проблемы адаптации разработанной ЮНЕСКО учебной программы. Это объясняется тем, что практически нет ни одной страны мира, где бы формирование информационной и медиаграмотности велось целенаправленно, с единых позиций. До настоящего времени оба этих направления – информационная подготовка и медиаобразование – велись независимо, параллельно, практически не пере-

секаясь. Эти два направления, как правило, находятся в ведении разных социальных институтов – образовательных учреждений и библиотек, соответственно, ими занимаются представители разных специальностей – учителя, преподаватели колледжей и вузов, библиотекари. Принадлежность к разным профессиональным группам, естественно, порождает проблему терминологического барьера и необходимость создания единого понятийно-терминологического аппарата в сфере информационной и медиаграмотности.

Однако основная задача – это необходимость адаптации содержания программы в соответствии с российскими реалиями. Для этого необходимо создание творческого коллектива из числа российских специалистов из педагогических вузов, реализующих подготовку кадров по специализации «Медиаобразование», а также вузов культуры и искусств, выпускающих высококвалифицированных библиотекарей и специалистов в сфере кино-видеотворчества.

Зарубежные коллеги отметили важность работы по адаптации программы к специфике деятельности образовательных учреждений и библиотек России, указав на то, что если российские специалисты предложат механизм адаптации, то тем самым они покажут способ решения этой задачи для других стран, как развитых, так и развивающихся.

Организаторы совещания взяли на себя обязанность подготовить на основе высказанных суждений итоговый документ, чтобы представить его в Министерство образования и науки РФ и Министерство культуры РФ, в ведении которых находятся, соответственно, педагогические вузы и вузы культуры и искусства.

Литература

1. Гендина Н. И. Вклад библиотек в информационную подготовку граждан. Анализ деятельности образовательных учреждений библиотек России по информационной подготовке граждан // Библиотекосведение. – 2011. – № 5. – С. 30–37.

2. Гендина Н. И. Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта. По материалам докладов, представленных на 75-й Генеральной конференции ИФЛА «Библиотеки создают будущее, основываясь на культурном наследии» // Школьная библиотека. – 2009. – № 9–10. – С. 28–39.
3. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина и [др.]. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
4. Гендина Н. И. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учеб.-метод. пособие / Н. И. Гендина и [др.]. – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная б-ка, 2003. – 296 с.
5. Гендина Н. И. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности: учебно-методическое пособие / Н. И. Гендина и [др.]. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2008. – 352 с.
6. Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
7. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
8. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
9. Формирование информационного общества в XXI веке / сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». – СПб., 2006. – 640 с.
10. Andretta, Susie Transliteracy: take a walk on the wild side [Electronic resources] // World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures: Building on cultural heritage» (23–27 August 2009, Milan, Italy). – URL: <http://www.ifla.org>
11. Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning [Electronic resources]. – URL: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>
12. Horizons Broad, Cordes Sean. The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction [Electronic resources] // World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures: Building on cultural heritage» (23–27 August 2009, Milan, Italy). – URL: <http://www.ifla.org>
13. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (prepared by UNESCO) [Electronic resource] / Wilson Carolyn; Grizzle Alton; Tuazon Ramon; Akyempong Kwame; Cheung Chi Kim. – Paris, UNESCO, 2011. – 192 p., illus. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

УДК 37.013

М. В. Артюхов

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВУЗОВСКОГО СТАНДАРТА КОМПЕТЕНЦИЙ И ЕГО ОЦЕНКА В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ

В статье исследуются механизмы перехода деятельности вуза на формирование компетенций у студентов. Автор описывает стандарт вузовской модели компетенций, предлагает варианты балльно-рейтинговой оценки учебных достижений студентов на их основе, которые необходимы в будущей профессиональной деятельности.

Ключевых слова: компетенции, профессиональная готовность, компетентностная модель выпускника, условия формирования компетенций, балльно-рейтинговая система оценки.

M. V. Artyukhov

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE UNIVERSITY COMPETENCY STANDARD AND ITS ASSESSMENT IN THE PROCESS OF INNOVATIVE PRACTICES

The article presents the study of the mechanisms of university transition to the formation of student's competency. The author describes a University competency standard and provides options of a ranking-score system for assessment of students academic achievements required for their future careers.

Keywords: competency, professional commitment, graduate competency model, competency formation conditions, ranking-score system.

Модернизация образовательной системы современной России и, в частности, профессионального образования, основывается на интеграции образования и рынка труда, эффективном взаимодействии высшей школы с работодателями и профессиональными сообществами. Концепция Федеральной целевой программы развития образования до 2020 года предусматривает «введение новых государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентностного подхода в целях формирования образовательных программ, адекватных современным тенденциям, потребностям рынка труда и личности». Общая идея этого перехода применительно к стандартам образования состоит в следующем. Вначале определяется перечень компетенций, которым должен обладать молодой специалист. Затем подбираются образовательные технологии и виды учебной деятельности, в которых формируется каждая компетенция. После этого составляется перечень учебных дисциплин (курсов), обеспечивающих сочетание технологий и предметного содержания для формирования компетенции. И, наконец, устанавливаются критерии и методики объективного определения уровня соответствия подготовки выпускников заданным требованиям.

По мнению К. Юнга, личность никогда не может развернуться (наше – состояться), если человек не выберет сознательно свой собственный путь, который переживается человеком как объективная реальность с осознанием своего места в этой реальности.

Только через механизмы собственных внутренних противоречий и на их основе формируются потребности, мотивы, интересы, установки личности, то есть происходит профессиональное самоопределение и формируется готовность к профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность специалиста заключается в овладении теми компетенциями, которые необходимы для выполняемой деятельности. Известный советский психолог К. К. Платонов отмечал, что профессиональная готовность специалиста – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

В образовательном стандарте понятие компетенции является ключевым. Однако использование этого понятия создает определенную проблему, связанную с выявлением и формированием соответствующей требованиям времени, рынка труда и профессиональной деятельности совокупности необходимых компетенций. Какие компетенции необходимы, например, тому же бакалавру, кто их определяет?

Подготовка бакалавра и магистра отличается набором компетенций, но главным образом – степенью подготовленности к выполнению определенных функций. Бакалавр имеет базовую профессиональную подготовку по данному направлению. В магистерской подготовке, которая осуществляется на базе

бакалавриата, задается набор общенаучных и углубленных профессиональных компетенций. Таким образом, магистр получает образование более высокого качества и по сравнению с бакалавром приобретает дополнительные возможности в своей профессиональной деятельности: самостоятельно вести проекты, принимать нестандартные решения, заниматься научной и инновационной деятельностью.

Однако компетенции в профессии – предмет изменчивый и динамичный. На их содержание влияют такие факторы, как развитие науки, техники и технологий, региональная и отраслевая специфика, структура сосредоточения отраслей промышленности, состояние конкретных предприятий и отраслей. С учетом развития инновационной экономики профессиональные компетенции (требования к ним, содержание и их состав) будут меняться динамично, особенно в тех направлениях подготовки кадров, где техника развивается очень быстро. Меняются технологии – меняются компетенции – это уже закономерность. Компетенции работника 2008 года отличаются от компетенций того же работника в 2011 году, а к 2020 году они будут совсем другими.

На наш взгляд, в принципе следует говорить не о количестве разных компетенций, так как разные работодатели предъявляют различное их многообразие, иногда не совпадающее друг с другом, а об определенном кластере компетенций:

- инструментальных,
- нормативных,
- мировоззренческих,
- коммуникативных,
- общекультурных,
- профессионально-ценностных.

Сегодня вузам в рамках стандартов третьего поколения предлагаются к реализации по направлению подготовки две группы компетенций – общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК) компетенции.

Каждый вуз Российской Федерации озабочен проблемой наполнения данной модели

содержанием, ориентированным на региональные особенности сфер производства и рынка труда. Мы же лишь сошлемся на собственный взгляд и опыт по данной проблеме.

В рамках перехода на двухуровневую модель высшего образования рабочие группы НФИ КемГУ, разрабатывающие образовательные программы подготовки бакалавров на основе ФГОС-3, включены в серию методологических семинаров, проводимых нами, которые обеспечивают согласование концептуальных оснований и сущности понятий, определяющих новизну подготовки.

Перед участниками методологических семинаров стоят две задачи:

Продолжить согласование принципов вузовского стандарта компетенций и компетентностной модели выпускника (в дополнение к составу компетенций, установленных ФГОС-3 по направлениям подготовки) и условий, обеспечивающих в учебном процессе те изменения, которые необходимы для гарантированного формирования компетенций у каждого выпускника.

Определить в учебном процессе зоны (учебные площадки), обеспечивающие учебную и практическую образовательную ситуацию по включению студентов в профессиональную деятельность, и требования к этим зонам.

В основу работы групп был положен ряд тезисов, высказанных учеными Б. Д. Эльконым и Б. М. Островским.

Тезис 1. Проблемы образовательной ситуации в вузе сегодня:

- повышенная ответственность вуза в сфере трудоустройства выпускника в условиях регионального рынка труда;
- гипотеза – условием снятия проблемы в компетентностной подготовке (ФГОС-3) является обеспечение формирования специфической профессиональной компетенции, то есть «готовности выпускника к включению в трудовую профессиональную деятельность» с учетом условий регионального рынка труда.

Тезис 2. Определение профессиональной компетенции:

Компетенция – способность выстроить новое пробно-продуктивное действие, создать собственное новое действие, не имеющее опоры в прошлом.

Тезис 3. Опоры нового действия: процедурная основа, рельеф (контекст) ситуации, обстоятельства действия, намерение (вектор) действия субъекта.

Время для компетентностных процессов (процессов деятельности) – циклично и событийно.

Включение в деятельность обладает свойствами, оно:

- организовано в границах определенного материала;
- организовано в границах «знает – не знает»;
- продуктивное;
- коммуникационное.

Включение в деятельность может быть:

- частичное, демонстрационное, полное;
- собственное, а не привнесенное и подражательное.

На наш взгляд, компетентность включения в деятельность проявляется на трех усложняющихся уровнях:

- способность создавать самоорганизацию (описание структуры себя, организация своих действий или способность создавать свои действия);
- способность управления коммуникацией, установления связей и их поддержания;
- способность стратегически и проектно мыслить и действовать.

Общая компетентность деятельности – это подтвержденная способность действовать во всех трех уровнях с удержанием целостности функций по слоям.

Тезис 4. Компетентность включения в деятельность связана с развитием субъектности студента (способностью ставить свои цели и активно их достигать).

Вузовский стандарт формирования компетентностей – это общие принципы работы с компетенциями, отражающими требования к условиям (зонам, ситуациям) и обеспечивающими формирование способности студента, в конечном итоге, включиться в профессиональную деятельность.

В ходе проведенного семинара рабочая группа в составе представителей учебно-методического отдела филиала выдвинула ряд предложений о составе вузовского стандарта НФИ КемГУ и вариантах использования резервов учебного плана для организации в учебном процессе пространственных зон формирования профессиональной компетентности выпускников филиала. Основные подходы состоят в следующем:

- в целях формирования готовности выпускника к самостоятельному выходу на региональный рынок труда и включению в профессиональную деятельность дополнить состав компетенций ОК и ПК ФГОС-3 по направлениям подготовки бакалавров и внести в вузовскую компетентностную модель каждого профиля метакомпетенцию МК-1 «Включение в деятельность»;

- кроме того, стандарт вузовской модели компетенций, на наш взгляд, должен включать:

1) три блока компетенций: общекультурные (ОК), профессиональные (ПК) и метакомпетенции (МК) как комплексные результирующие в подготовке выпускника.

2) паспорт компетенции, в котором дано содержание уровней их освоения (пороговое, обязательное для каждого студента, повышенное), а также условия их формирования в учебных ситуациях и видах работ, описание диагностических процедур;

- стандарт метакомпетенции МК-1 должен иметь описание трех уровней «включения в деятельность»:

1) включение в типовую деятельность со знакомым содержанием, предусматривающим решение типовых профессиональных задач;

2) включение в новую деятельность с новым содержанием;

3) создание новой деятельности с новым содержанием самостоятельно и включение в нее.

В описании уровней освоения МК-1 предусматривается включение в деятельность индивидуальную и групповую (коллективную) как в качестве исполнителя, так и руководителя.

Средство формирования МК-1 – регламентация проектной формы организации учебной деятельности в ООП профиля.

Условия обеспечения – описание системы мест учебного процесса на протяжении всего срока обучения как цепи или последовательности зон – учебных площадок усложняющейся проектной работы группового характера с итоговым выходом на клиента, продукт и потенциального работодателя.

Для каждой зоны – проектной площадки в ООП описываются модели ситуаций включения в деятельность, взаимодействия с руководителем, коллективом исполнителей и клиентом, ситуации самостоятельного создания новой индивидуальной и коллективной деятельности в форме проектов.

Такие проектные площадки закрепляются за отдельным видом учебной работы и дисциплиной в учебном плане ООП профиля, тем самым становятся обязательными для освоения каждым студентом с оговоренным минимумом овладения МК-1.

Мы считаем обязательным условием определение зон и проектных площадок по видам учебной работы в учебных планах ООП профилей (8 семестров обучения):

Зона 1

1–2 семестр.

Дисциплина и курсовая работа «Введение в специальность» – проект включения в учебную деятельность с разработкой индивидуальной траектории достижений и показателей успешности учебной работы в 1–2 семестрах, итогом такой работы является реализация проекта и курсовой отчет.

Студент в результате индивидуальной работы осваивает проектную технологию организации своей деятельности и технику самоорганизации по включению в деятельность под руководством преподавателя, достигает заданного рейтинга в составе студентов.

Зона 2

3–4 и 5–6 семестр. Дисциплина и курсовая работа «Планирование и организация деятельности профессионального коллектива» (методика «Учебная фирма»). Выбор одного проекта из нескольких вариантов: научная, профессионально-предпринимательская, профессионально-педагогическая, общественно-волонтерская деятельность коллективного характера. Итог работы – реализация проекта и курсовой отчет.

В результате студент осваивает проектную технологию планирования и организации отдельного проекта профессиональной деятельности научного, производственного или общественно-политического характера в коллективе, осваивает техники самоорганизации по включению в самостоятельное создание и запуск профессиональной деятельности индивидуального и коллективного характера, накапливает достижения в портфолио, достигает планового рейтинга в составе студентов.

Зона 3

7–8 семестр. Комплекс учебно-производственных практик – индивидуальный или коллективный (как проект работы консалтинговой группы) проект включения в деятельность предприятия, предоставляющего место практики, реализация и отчет (например, проект работы консалтинговой группы на предприятии по проблеме).

Результат: студент осваивает проектную технологию планирования и организации проектов включения в профессиональную деятельность уже существующей организации с целью анализа и разработки предложений по совершенствованию деятельности организации, осваивает техники индивиду-

альной и групповой самоорганизации включения в деятельность.

Зона 4

7–8 семестр. Дисциплина и курсовая работа «Планирование профессиональной деятельности» – преддипломная практика – дипломное проектирование.

Клиенториентированный проект (индивидуальное или групповое исполнение) прикладного характера по заказу предприятия (организации): поиск клиента, принятие заказа, оформление договора (техническое задание, смета, план-график работы), выполнение, сдача заказа, отчетные документы. Защита итоговой выпускной работы как отчет о реализации проекта.

Результат: студент осваивает и демонстрирует владение проектной технологией получения заказа клиента и выполнение проекта индивидуального или коллективного характера по внедрению инновации в существующее производство, с учетом мероприятий по преодолению сопротивления коллектива.

Тезис 5. Условия обеспечения проектной формы организации учебного процесса.

Обеспечение управления и координации движения студентов в цепи разного рода проектов ООП.

Подготовка информационно-технологической базы и кадрового ресурса для накопления информации о результатах проектных работ, рейтинге, портфолио студентов в течение всей программы обучения. В вузе имеется разработанный ранее на факультете информационных технологий программный пакет накопительного учета успеваемости студентов (на основе балльно-рейтинговой системы), в том числе и формирования индивидуального портфолио.

Основными задачами балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов является:

- повышение мотивации студентов к активной систематической работе в течение изучения дисциплины;

- обеспечение текущего систематического контроля за выполнением и усвоением студентами учебного материала;

- получение четкой и дифференцированной оценки знаний, умений и навыков студентов;

- обеспечение объективности и прозрачности оценки знаний, умений и навыков студентов.

В вузовской практике рейтинг – это некоторая числовая величина, определяемая, как правило, по многобальной шкале и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год и т. д.).

Система контроля знаний в вузах в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов. Главный ее недостаток очевиден – она никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов. Ко второму курсу студенты начинают понимать, что домашние задания совсем необязательно сдавать в срок, что можно все принести и сдать в последнюю неделю. Такая штурмовщина не только многократно усиливает нагрузку на преподавателя и студента в конце семестра, но и имеет своим результатом непрочные знания. Об этом красноречиво свидетельствует, например, тестовый контроль по «выживаемости знаний» по дисциплинам, который проводится уже несколько лет подряд. Результат: на втором курсе студенты помнят только 20 % материала первого курса и еще меньше – на старших.

Кроме того, существующая система усредняет всех: и студент, сдавший все контрольные мероприятия досрочно, и студент, сдавший их лишь в зачетную неделю, формально одинаково успевают. При этом окончательная оценка по предмету (после экзамена) никак не учитывает «предысторию», содержит существенный элемент случайности.

Рейтинговая система оценки знаний в той или иной форме существует уже давно. Она применяется во многих западных университетах, а также в некоторых вузах нашей страны.

Предлагаемая балльно-рейтинговая система, на наш взгляд, эффективна в следующем. Во-первых, она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу; во-вторых, более объективно и точно оценивает знания студента за счет использования дробной шкалы оценок; в-третьих, создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения; в-четвертых, позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

В своей совокупности рейтинг подразделяется на различные виды, регулирующие порядок изучения учебной дисциплины и оценку ее усвоения. В их числе:

- рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу студента и его результаты на экзамене (зачете);
- совокупный семестровый рейтинг, отражающий успеваемость студента по всем предметам, изучаемым в данном семестре;
- заключительный рейтинг за цикл родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода;
- интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость студента в целом в течение какого-то периода обучения.

Для удобства сравнения рейтинги рассчитываются по 100-балльной шкале. Для перевода рейтинга в четырехбалльную оценку предлагается следующая шкала: от 1 до 49 – неудовлетворительно (2), от 50 до 65 – удовлетворительно (3), от 65,1 до 85 – хорошо (4), от 85,1 до 100 – отлично (5).

При 100-балльной системе общая оценка есть простая сумма оценок за отдельные

контрольные мероприятия. Во всех известных нам западных системах граница положительной оценки составляет половину от максимума.

Четырехбалльная (а в случае отсутствия экзамена – даже двухбалльная «зачет – незачет») система недостаточна для точной и тонкой оценки знаний, адекватной дифференциации и поощрения наиболее успевающих студентов. В рамках одной дисциплины кафедрам доступен только один способ поощрения – зачет-«автомат» или экзамен.

На основании семестрового или курсового рейтинга деканат может отчислить студента или переводить на следующий курс, назначать дифференцированные стипендии и применять более широко различные виды поощрения: скажем, лучший по рейтингу студент группы, несколько лучших в потоке и на курсе могут быть награждены ценными подарками.

При переходе на многоуровневую систему обучения возникает необходимость дифференциации студентов после третьего курса по их наклонностям и познавательным возможностям. Вот тут должны сыграть свою роль заключительный рейтинг (за цикл родственных дисциплин) и интегральный рейтинг (за весь трехлетний период обучения).

Все запланированные в течение семестра контрольные мероприятия по данной дисциплине оцениваются в очках по многобалльной шкале. Контрольные мероприятия (КМ) засчитываются, если оценка за них не меньше зачетной (около половины или больше от максимума).

Рейтинг по дисциплине есть сумма двух рейтингов: текущего и экзаменационного (зачетного).

Текущий рейтинг (точнее, рейтинг текущей успеваемости) равен сумме оценок за все КМ. Если этот рейтинг меньше определенного порогового уровня или же одно из КМ не зачтено, то студент не допускается к экзамену (зачету).

Следовательно, актуальной задачей является вовлечение студента в текущую работу и учет знаний.

За экзамен или зачет оценка (рейтинг) ставится отдельно по многобалльной шкале. Экзамен не засчитывается, если оценка за него меньше зачетной (половины от максимума). Если текущий рейтинг не меньше некоторого порогового уровня, то студент получает так называемый «автомат», то есть право не сдавать экзамен (зачет), за который ему автоматически ставится минимальное зачетное число очков.

Одной из особенностей рейтинговой системы является возможность варьирования ее некоторых параметров. Значение этих параметров выбирают преподаватели кафедры, читающие соответствующие дисциплины. Этими параметрами являются: максимальное и зачетное число очков по каждому КМ с учетом своевременности их представления. Главным параметром систем является число «N», равное сумме максимальных оценок за КМ, оно же равно максимально возможному текущему рейтингу и выражает (в процентах) долю оценки за самостоятельную работу студента в течение семестра в его итоговом рейтинге.

Чем больше КМ в рамках дисциплины, тем система эффективнее. Но не следует искусственно увеличивать их число. Если число КМ мало, то можно, например, разбивать большие задания на более мелкие, отдельно оценивать выполнение типового задания и его защиту. Вообще, КМ трактуется достаточно широко – это любой вид деятельности в течение семестра, по которому можно объективно оценить всех студентов группы. Сейчас КМ – также модуль в дисциплине.

Все «правила игры» студенту объявляются заранее, и они не меняются в течение семестра. Наконец, у всех студентов есть возможность повысить свой рейтинг за счет дополнительных видов работ – таких, как участие в олимпиаде, написание и защита

реферата и т. д., в результате чего их текущий рейтинг может теоретически даже и превысить «N».

Точно также и на экзамене следует предусмотреть пакет дополнительных вопросов и задач (выходящих за рамки программы), за счет которых студент может и превзойти номинальный максимум на экзамене.

В итоге рейтинг студента по дисциплине не может быть даже больше 100. Ведь 100 – это тот максимум, который можно набрать, выполняя все своевременно и безукоризненно в рамках программы.

Кстати, этот же принцип заложен в систему других рейтингов (семестрового, интегрального). За счет сдачи необязательных (факультативных) работ он может быть и больше ста.

Некоторые специалисты считают данную систему слишком простой, одномерной. Предлагают вместо одного вычислять два, три, пять параллельных рейтингов по каждой дисциплине и в целом отражающих знания студента отдельно по теории и практике, его способности к воспроизведению, переносу и трансформации полученных знаний. Все это, конечно, так, и несколько чисел лучше характеризуют объект, чем одно. Но на первом этапе следует, на наш взгляд, ограничиться одномерным рейтингом, планируя, однако, в будущем ввести в систему не только количественную, но и качественную дифференциацию студентов по их познавательным возможностям.

Значительно расширен диапазон учитываемой деятельности студентов, включая и внеучебную, и творческую. Система очень гибкая, содержит несколько параметров, которые назначаются кафедрами самостоятельно. Выбирая эти параметры, кафедры могут приспособить систему к своим традициям, к своей специфике. Наконец, несмотря на такой «плюрализм», система четко описана, и все ее разнообразие конкретных реализаций подчиняется нескольким единым принципам.

Первый: все рейтинги вычисляются по 100-бальной шкале. Второй: 100-балльная оценка пересчитывается в четырехбалльную по шкале 50–70–85. Отсюда вытекает третий принцип: зачетный уровень на экзамене и зачете должен быть равен половине максимального. И четвертый: уровень допуска должен быть также равен половине максимального (числа «N»). Пятый: студент, заслуживший «автомат», получает за экзамен максимальное зачетное число очков (иначе он будет в худшем положении, чем не имеющий «автомат»). И, наконец, шестой: баллы за несвоевременное выполнение КМ вычитаются не отдельно, а при вычислении рейтинга текущей успеваемости. Все остальное – дело самих кафедр. Разумеется, сами кафедры определяют обязательные и необязательные КМ, назначают баллы за них.

Традиционные системы контроля и оценки знаний и умений «грешат», по нашему мнению, одним существенным недостатком. Этот недостаток состоит в том, что все «нити» контроля и «рычаги» управления находятся в руках преподавателя. Это лишает обучающегося инициативы, самостоятельности и самостоятельности в учебе. Причины этого лежат на поверхности. Как показывают наблюдения, преподаватели очень часто нарушают элементарные требования, предъявляемые к контролю знаний и умений. Вместо плановости и систематичности контроль обретает черты непредсказуемости и внезапности. Объективность контроля на практике зачастую превращается в субъективную предвзятость, но, тем не менее, ее можно исключить, если предоставлять студентам право на индивидуальный темп продвижения по программе и самостоятельный выбор варианта изучения курса.

Пытаясь устранить эти недостатки, можно прийти к выводу о необходимости применения рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений в технологии проблемно-модульного обучения. Основ-

ная ее особенность заключается в передаче «нитей» контроля освоения модулей дисциплины от преподавателя к обучающемуся. В рейтинговой системе обучающийся сам распределяет, учитывает и накапливает свои баллы, полученные в каждом КМ. В этой системе не существует «отличников», «ударников» и т. д., а есть первый, второй, десятый, сотый по уровню достигнутых учебных результатов.

В заключение скажем, что:

- система контроля знаний в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов. В этом случае первый помощник совершенствования системы контроля знаний является ПЭВМ. Применение ПЭВМ позволяет создать рейтинговую систему контроля знаний для более объективной и точной оценки степени достижений в усвоении знаний;

- при разработке более совершенных систем рейтингового контроля знаний необходимо учитывать последние достижения в психологии, педагогике и медицине;

- разработка рейтинговой системы контроля знаний может быть основана на теории поэтапного формирования умственных действий и умений П. Я. Гальперина. Следовательно, можно разрабатывать дидактические цели обучения, в соответствии с ними устанавливать уровни усвоения знаний, разрабатывать спецификацию знаний, умений, навыков и готовить систему тестов для проверки фактических результатов по достижению поставленных целей;

- рейтинговые системы контроля знаний могут создаваться на основании подсчета коэффициента усвоения знаний по темам, входящим в дисциплину, а также с учетом этих коэффициентов по всем дисциплинам учебного плана и с учетом важности каждой дисциплины в учебном плане по специальности.

В заключение приводим действующие в вузе образцы документов.

Таблица 1

Экзаменационная (зачетная) балльно-рейтинговая ведомость

Факультет _____ Группа _____ Курс _____				Профиль _____ Семестр _____				
Дисциплина _____ Преподаватель _____ Дата _____								
№	ФИО студента	№ зачетной книжки	Накопленный рейтинг к итоговому контролю	Рейтинговый балл за зачет	Рейтинговый балл за экзамен	Итоговый рейтинговый балл/буква	Итоговая 5-балльная оценка (прописью)	Подпись экзаменатора
ИТОГО: Отлично _____ Хорошо _____ Удовлетворительно _____ Неудовлетворительно _____ ВСЕГО: _____ Не явилось _____ Не допущено _____ Подпись зам. декана _____ Дата _____					Таблица для пересчета итогового рейтингового балла в 5-балльную оценку			
					Итоговый рейтинговый балл		5-балльная оценка	
					85,1–100		Отлично	
					65,1–85		Хорошо	
					50,1–65		Удовлетв.	
					<50		Неудовл.	

Таблица 2

Примерная рейтинговая ведомость дисциплины

Новокузнецкий филиал-институт ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» Факультет _____	
Рейтинговая ведомость дисциплины Учебный год 201__ / 201__ Дисциплина (практика) _____ Преподаватель _____ Обеспечивающая кафедра _____	Группа _____ Курс ____ Семестр ____ Недель ТО в сем. _____ Профиль _____ Выпускающая кафедра _____
Значение проходного рейтинга для дисциплины в семестре _____	

Окончание таблицы 2

№	Студент (ФИО)	Накопленный рейтинг за предыдущие семестры	Информация о контрольных точках	Фактический балл/фактическая дата сдачи					Баллы за пересдачу точек текущего контроля	Баллы за пересдачу точек рубежного контроля	Фактический рейтинг	Накопленный рейтинг к итоговому контролю	Рейтинговый балл за экзамен/зачет	Баллы за пересдачу экзамена/зачета	Итоговый рейтинг	
				Текущий контроль № / дата			Рубежный контроль № модуля УД/дата									
				1	2	...k	1	2								3
				№ занятия												
				Форма проведения												
				Макс. балл												
Дата сдачи по плану																

Литература

1. Давыдова Л. Н. Зачетно-рейтинговая система контроля и оценки результатов обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://iii04.pfo-perm.ru/Data2004/DConf04/DavidovaLN.htm>
2. Мартыненко О. О. Внедрение кредитной системы в Российском вузе: первые результаты. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005. – 70 с.
3. Пиралова О. Ф. Методология исследования оптимизации профессионального обучения в системе многоуровневого образования. – М., 2010. – 80 с.
4. Пресс И. А. Интеграция классических информационных технологий как педагогический базис модернизации современной образовательной системы // Роль бизнеса в трансформации российского общества – 2010: сб. тр. V Международного конгресса. – М.: Global Conference, 2010. – С. 496–498.
5. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
6. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. – 2-е изд., доп. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

УДК 159.9.072

М. С. Яницкий, А. В. Серый

ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен обзор методов, применяющихся в исследованиях ценностно-смысловой сферы личности. Приводится типология методик изучения ценностно-смысловой сферы личности. На примере конкретных методик анализируется проблема выбора психодиагностического инструментария для изучения ценностных ориентаций и личностных смыслов как параметров личностного развития.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, ценности, ценностные ориентации, система личностных смыслов, методы исследования.

M. S. Yanitsky, A. V. Sery

THE BASIC METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PERSONAL VALUE-SEMANTIC SPHERE

The article provides an overview of methods used in research of the personal value-semantic sphere. It gives the typology of methods of studying the personal value-semantic sphere. On the example of specific methods it analyses the problem of the choice of psychodiagnostic tools for study of values and personal meaning as the parameters of personal development.

Keywords: value-semantic sphere, values, value orientation, system of personal meanings, methods of research.

Центральное место во многих теориях личности занимает ее ценностно-смысловая сфера, задающая параметры личностного развития. Так, в концепции А. Маслоу система ценностных ориентаций личности выступает в качестве основного регулятора активности личности и направленности ее развития. Роджерс К. полагал, что осознание личностного смысла собственного поведения является условием «психологически здорового развития». Коген Р., интегрирующий в своей теории «развивающегося “Я”» подходы Ж. Пиаже, Л. Колберга, А. Маслоу, Э. Эриксона, Дж. Ловинджера и др., в качестве движущей силы личностного развития выделяет, прежде всего, развитие смысловых систем, служащих источниками поведения личности [9]. В этой связи весьма важным становится вопрос о выборе операционализируемых показателей развития, которые могут быть положены в основу построения прогностической модели.

Категориальный строй ценностно-смысловой парадигмы личностного развития может быть представлен такими элементами, как: объект, детерминанты, процессы, механизмы, цель и результат развития.

Объектом, и, одновременно, детерминантой личностного развития в рассматриваемой парадигме является ценностно-смысловая сфера личности, а более конкретно – уровень ее сформированности и зрелости.

В качестве ведущего процесса личностного развития может рассматриваться формирование собственного и уникального, независимого внутреннего мира личности – процесса, который различными авторами обозначается как индивидуализация, автономизация или же самоактуализация.

Механизмом, движущей силой личностного развития здесь выступает интернализация – сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей

в своей деятельности. Кроме того, интернализация подразумевает принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результата своей собственной деятельности.

Целью и результатом личностного развития в данном случае будет являться зрелая автономная личность, обладающая такими интегральными характеристиками, как аутентичность и интенциональность, отличающаяся осмысленностью и продуктивностью жизни и деятельности. Соответственно, в качестве наиболее обобщенного показателя развития личности может рассматриваться достигнутый уровень развития ценностно-смысловой сферы и ее индивидуальные особенности.

На данных теоретических основаниях и методологических подходах сегодня базируется диагностика индивидуальных особенностей ценностных ориентаций и смысловой сферы личности. Нам представляется возможным условно разделить существующие методики исследования ценностно-смысловой сферы личности на следующие основные блоки:

1. Методики диагностики ведущей, доминирующей ценностной ориентации, личностной направленности, либо мотивационной тенденции (тесты Оллпорта-Вернона-Линдсея, Эдвардса и др.);

2. Методики, направленные на исследование целостной системы или иерархии ценностных ориентаций личности (тесты Рокича, Фанталовой, Шварца, Сенина, Инглхарта, Шледера);

3. Проективные методы изучения ценностно-смысловой сферы личности (методики Кантрила, Оллпорта-Гилеспи, аксио-биографическая методика Вардомацкого);

4. Методики изучения процессов и уровня личностного развития, позволяющие судить о сформированности ценностно-смысловой сферы (САТ, УСК);

5. Методики исследования жизненных целей, уровня осмысленности жизни и смысло-жизненных ориентаций (РІЛ, СЖО, МПС);

6. Методика изучения системы личностных конструкторов (ТРР).

Разработанный в 1931 году на основе теории Э. Шпрангера тест ценностных предпочтений Г. Оллпорта, Ф. Вернона и Г. Линдсея долгое время оставался практически единственной общепотребительной методикой диагностики ценностных ориентаций личности [1]. Для каждого из шести идеальных типов Шпрангера авторами была выделена та или иная ведущая, определяющая личностный тип ценность:

1. Полезность – для экономического типа личности;

2. Форма или гармония – для эстетического типа;

3. Открытие истины – для теоретического типа;

4. Любовь к людям – для социального типа;

5. Единение (мистическое с тотальностью мира) – для религиозного типа;

6. Власть – для политического типа.

На основе ранжирования возможных ответов на ряд косвенных вопросов по принципу их личного предпочтения, а также выбора более приемлемых вариантов из списка альтернативных утверждений строится профиль конкретного человека по шести указанным ценностям. Тест обладает высокой надежностью и конструктивной валидностью, однако все многообразие ценностей каждой отдельной личности в данном случае жестко ограничено шестью абстрактно-теоретически выделенными типами ценностных предпочтений.

Для выводов о ценностях индивида использовался также тест личностных предпочтений А. Эдвардса (EPPS – Edwards Personal Preference Schedule), разработанный на основе классификации основных социогенных потребностей Г. Мюррея, автора тематиче-

ского апперцепционного теста (ТАТ). Тест Эдвардса построен по принципу попарных сравнений отдельных высказываний, характеризующих личные предпочтения обследуемого. Опросник состоит из 225 пар сравнений, образующих 15 шкал: мотивация достижения; принятие авторитетов; любовь к порядку; демонстративность; автономия (независимость); аффилиация (терпимость к другим); самовосприятие; принятие опеки; доминирование (самоутверждение); чувство вины; готовность опекать других; радикализм (толерантность к новому); стойкость в достижении целей; гетеросексуальность; агрессивность. На основе подсчитанных «мотивационных индексов» конструируется личностный профиль, представляющий собой количественную степень выраженности приведенных предпочтений [28].

Корнилова Т. В., Парамей Г. В. и Ениколов С. Н. адаптировали данный опросник на российской выборке, интерпретировав личностные предпочтения Эдвардса как «мотивационные тенденции», индикаторы представленных в самосознании предпочитаемых взаимодействий с окружающими, а не как внутренние потребности или побудительные силы [8].

К этой же группе тестов можно отнести ряд методик, позволяющих установить различные типы направленности личности, но не изучающих ее ведущие ценности непосредственно. В частности, О. Ф. Потемкина, основываясь на работах К. Г. Юнга и Э. Фромма, предлагает две методики диагностики социально-психологических установок личности, направленные соответственно на выявление «процессуальной-результативной» направленности и ориентаций на «альтруизм-эгоизм», а также ориентаций на «свободу-власть» и «труд-деньги» [14]. Автор приводит следующие характеристики личности при преобладании описываемых установок:

1. «Ориентация на процесс». Процессуальная направленность, препятствующая ре-

зультативности. Неспособность преодолеть негативное отношение к рутинной работе, необходимой для достижения результата.

2. «Ориентация на результат». Результативная направленность. Способность достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

3. «Ориентация на альтруизм». Направленность на альтруистические ценности, часто в ущерб себе. Общественная ориентация, наличие которой отличает зрелого человека.

4. «Ориентация на эгоизм». Встречается довольно редко. Отсутствие характерно для людей «интеллигентных профессий».

5. «Ориентация на свободу». Главная ценность – свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание «свободы» и «денег».

6. «Ориентация на власть». Больше свойственна представителям сильного пола, очень часто – это производственники.

7. «Ориентация на труд». Труд приносит больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Время используется для того, чтобы что-то сделать, включая выходные дни, отпуск и т. д.

8. «Ориентация на деньги». По словам автора, обычно бывает в двух случаях: когда деньги есть и когда их нет.

Наряду с ценностными ориентациями и целевыми установками у человека существуют установки на определенные комплексы тех или иных качественно однотипных эмоций. Собственно эмоция всегда является продуктом оценки, это ценностная реакция. Положительная эмоция, возникающая при удовлетворении какой-либо потребности, выступает как некоторая самостоятельная ценность. Часто ее субъективная значимость возрастает настолько, что человек начинает стремиться к ней уже независимо от потребностного состояния, формируется особое психологически обусловленное тяготение к определенным переживаниям, то есть фор-

мируется эмоциональная направленность личности.

Додоновым Б. И. была предложена классификация «ценных» эмоций, благодаря которой возможно определение эмоциональной направленности личности [5]. На этой основе им разработан опросник эмоциональной направленности личности (ЭНЛ), выявляющий следующие типы эмоциональной направленности:

1. «Альтруистические эмоции». Эти переживания возникают на основе потребностей в содействии, помощи, покровительстве другим людям. Альтруистические эмоции люди могут испытывать и не помогая другим реально, а лишь отождествляя себя в воображении с тем или иным благородным героем.

2. «Коммуникативные эмоции». Базируются на основе потребности в общении. Возникают в процессе общения как реакция на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости (иметь друга, сочувствующего собеседника и т. п.).

3. «Глорические эмоции». Связаны с потребностью в самоутверждении, в славе. Типичная эмоциональная ситуация – реальное или воображаемое «пожинание лавров».

4. «Практические эмоции». Переживания, вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения. Такие эмоции связаны с осознанием того, что совершаешь нечто нужное и полезное, с удовлетворением от того, что работа выполнена хорошо.

5. «Пугнические эмоции». Возникают на основе потребности в преодолении опасности, формируют интерес к борьбе.

6. «Романтические эмоции». Стремление ко всему необычайному, необыкновенному, таинственному.

7. «Гностические эмоции». Связаны не просто с потребностью в получении любой новой информации, а с потребностью

в «когнитивной гармонии», заключающейся в том, чтобы в новом и неизвестном отыскать знакомое, приведя, таким образом, всю информацию к «общему знаменателю». Типичная эмоциональная ситуация, возбуждающая гностические эмоции, – это проблемная ситуация.

8. «Эстетические эмоции». Отражение потребности человека в гармонии с окружающим, которая представляет собой «соответствие, совпадение мер человека и мер предметов», переживание чувства красоты.

9. «Гедонические эмоции». К этой категории относятся эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте.

10. «Акзигитивные (аквизитивные) эмоции». Возникают в связи с интересом к накоплению, «коллекционированию» вещей, выходящему за пределы практической нужды в них.

Собственно ценностные ориентации определяются направленностью личности на ту или иную систему ценностей. Среди методик изучения целостной иерархической системы ценностных ориентаций личности сегодня наиболее распространен тест М. Рокича (RVS – Rokeach Value Survey), разработанный им в 1973 году [31].

Данная методика основана на приеме прямого ранжирования терминальных (ценностей-целей) и инструментальных ценностей (ценностей-средств). Предлагаемые списки ценностей были сформированы в ходе анализа литературных данных (для терминальных ценностей) и лингвистического анализа (для инструментальных ценностей).

Существуют различные способы проведения теста Рокича:

1. Испытуемому поочередно предлагается два набора по 18 карточек в каждом с напечатанными на них названиями ценностей (терминальных и инструментальных), и дается задание разложить их в порядке важности,

рассматривая данные ценности как основополагающие принципы, которыми он лично руководствуется в жизни.

2. Исследуемому предъявляются два списка по 18 ценностей в каждом, отпечатанные на листах бумаги в алфавитном порядке, и предлагается поставить против каждого обозначения соответствующее ранговое число от 1 до 18 по степени их субъективной важности.

В ряде вариантов теста исследуемому предлагается проранжировать списки ценностей как бы не от своего имени, а с точки зрения себя в более старшем возрасте, идеальной личности, близкого человека и т. п. Подобные инструкции позволяют изучить представления личности о соотношении образов «Я реальное», «Я идеальное», «Я социальное».

Полученная в результате исследования индивидуальная иерархия ценностей может быть разделена на три равные группы: предпочитаемые, значимые (ранги с 1 по 6), индифферентные, безразличные (7–12) и отвергаемые, незначимые (13–18 ранги иерархии).

На русском языке тест Рокича адаптирован А. А. Гоштаутасом, А. А. Семеновым, В. А. Ядовым и модифицирован Д. А. Леонтьевым [10]. В ходе адаптации теста список ценностей, подлежащий ранжированию, претерпел определенные изменения по сравнению с первоначальным вариантом, исходя из представления о культурологических различиях в ценностях россиян и американцев. Так, например, «спасение души» было заменено на «счастье других». Однако проверка полноты отражения базовых ценностей россиян авторами отечественных версий теста Рокича не проводилась.

Индивидуальная иерархия ценностных ориентаций, как правило, представляет собой последовательность достаточно хорошо разграничиваемых «блоков». Леонтьев Д. А. приводит возможные группировки ценно-

стей, объединенные в блоки по различным основаниям и представляющие собой своего рода полярные ценностные системы.

Терминальные ценности:

1. Конкретные жизненные ценности (здоровье, работа, друзья, семейная жизнь) – абстрактные ценности (познание, развитие, свобода, творчество).

2. Ценности профессиональной самореализации (интересная работа, продуктивная жизнь, творчество, активная деятельная жизнь) – ценности личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, развлечения, семейная жизнь).

3. Индивидуальные ценности (здоровье, творчество, свобода, активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь) – ценности межличностных отношений (наличие друзей, счастливая семейная жизнь, счастье других).

4. Активные ценности (свобода, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, интересная работа) – пассивные ценности (красота природы и искусства, уверенность в себе, познание, жизненная мудрость).

Инструментальные ценности:

1. Этические ценности (честность, непримиримость к недостаткам) – ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, чуткость) – ценности профессиональной самореализации (ответственность, эффективность в делах, твердая воля, исполнительность).

2. Индивидуалистические ценности (высокие запросы, независимость, твердая воля) – конформистские ценности (исполнительность, самоконтроль, ответственность) – альтруистические ценности (терпимость, чуткость, широта взглядов).

3. Ценности самоутверждения (высокие запросы, независимость, непримиримость, смелость, твердая воля) – ценности принятия других (терпимость, чуткость, широта взглядов).

4. Интеллектуальные ценности (образованность, рационализм, самоконтроль) – ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (жизнерадостность, честность, чуткость).

Согласно Д. А. Леонтьеву, задача исследователя заключается в том, чтобы в каждом случае уловить индивидуальную закономерность субъективного структурирования испытуемым своей системы ценностных ориентаций. Если ни одной закономерности выделить не удастся, то, по его мнению, это свидетельствует о несформированности у испытуемого системы ценностных ориентаций (в частности, в подростковом и юношеском возрасте), либо о фальсификации ответов [10].

Как показывает практика, процедура ранжирования ценностей вызывает у многих исследуемых определенные затруднения. Предполагается, что методика Рокича может использоваться при работе с детьми в возрасте старше 10 лет. В то же время, специфика изучаемой сферы, сложность и неоднозначность составляющих тест понятий, требующих серьезного осмысления, дают возможность, по нашему мнению, применять тест Рокича в первую очередь для обследования студентов и лиц с высшим образованием.

К недостаткам методики можно отнести неоднозначность критериев ранжирования – одни испытуемые учитывают степень насыщенности ценностей, другие же ориентируются только на их абсолютную значимость. Поэтому для конкретизации критериев ранжирования испытуемым предлагается учитывать не только значимость ценности, но и степень ее реализованности. Для этого после завершения ранжирования обоих списков испытуемому предлагается оценить в процентах степень реализованности каждой из ценностей в его сегодняшней жизни.

Методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различ-

ных жизненных сферах» (УСЦД) также позволяет решить проблему неоднозначности оснований при определении индивидуальной значимости той или иной ценности [22]. Процедура ранжирования в данном случае заменена парными сравнениями 12 ценностей:

- 1) активная, деятельная жизнь;
- 2) здоровье (физическое и психическое);
- 3) интересная работа;
- 4) красота природы и искусства (переживание прекрасного);
- 5) любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- 6) материально обеспеченная жизнь (материальные блага, отсутствие материальных затруднений);
- 7) наличие верных и хороших друзей;
- 8) уверенность в себе (отсутствие внутренних противоречий);
- 9) познание нового в мире, природе, человеке (расширение кругозора);
- 10) свобода (независимость в поступках и действиях);
- 11) счастливая семейная жизнь;
- 12) творчество (возможность творческой деятельности) [23].

Испытуемым предлагается последовательно сравнить эти ценности попарно – каждую с каждой, сначала на основе большей значимости, большей привлекательности, а затем – на основе более легкой достижимости, большей доступности. Таким образом, в баллах оцениваются одновременно и субъективная «ценность» каждой ценности, и ее доступность. Такой подход позволяет установить наличие внутреннего конфликта в той или иной сфере, показателем чего будет являться значительный разрыв в ней между показателями «Ценность» и «Доступность» по какому-либо понятию в случае, когда его ценность больше доступности. Индекс расхождения «Ц – Д» (R) понимается автором как показатель рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере,

свидетельствующий о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, блокады основных потребностей, внутреннего дискомфорта, внутренней конфликтности, а также об уровне самореализации, внутренней идентичности, интегрированности, гармонии [23].

Шварц Ш., опирающийся на позицию М. Рокича в понимании ценностей, также отказался от процедуры их ранжирования. В опроснике Шварца каждая ценность оценивается по семибалльной шкале. Список терминальных ценностей был расширен им до 30, а инструментальных – до 26, при этом в их число была включена только 21 ценность из 36 теста М. Рокича. В каждой стране, где проводится исследование по данному опроснику, можно также добавлять до шести специфических для данной культуры ценностей [7].

Шварц Ш. и Билски В. выдвинули гипотезу о наличии у людей любой культуры «универсальных мотивационных типов» – «доменов», в которые объединяются ценности в соответствии со своим содержательным наполнением. Такие домены выделялись ими исходя из наличия и соотношения трех блоков универсальных человеческих нужд: потребностей индивида как биологического организма, потребностей в средствах скоординированного социального взаимодействия, потребностей выживания и благополучия групп. В ходе исследований в двадцати странах на этой основе ими были экспериментально выделены десять «мотивационных типов», фактически представляющих собой совокупности входящих в них близких ценностей, различные типы ценностных систем [32].

В нашей стране на основе теоретических положений М. Рокича о системе ценностей личности И. Г. Сениным был предложен подобный собственный опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) [19]. Данная мето-

дика состоит из 80 утверждений, которые оцениваются по пятибалльной шкале, исходя из их важности для исследуемого.

Опросник Сенина позволяет оценить выраженность восьми терминальных ценностей (собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности), а также их представленность в различных сферах жизни (профессиональная деятельность, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения). Результаты теста выражаются в виде индивидуального профиля, отдельно для шкал терминальных ценностей и жизненных сфер [18].

Методика Р. Инглхарта основана на концепции А. Маслоу. Как уже отмечалось, в гуманистической психологии группы ценностей (как и блоки потребностей) образуют вертикальную иерархию. Маслоу А. выделяет две основные группы ценностей: высшие Б-ценности (бытийные, ценности «развития», присущие самоактуализирующимся людям) и низшие Д-ценности (дефицитные или гомеостатические, регрессивные, защитные ценности, обусловленные тревогой и фрустрацией). Инглхарт Р. также разделяет «материалистические» (физиологические) и «постматериалистические» ценности, преобладание которых в том или ином обществе отражает стадию его общего экономического и социального развития [29]. Данные типы ценностных ориентаций имеют различное происхождение, объясняемое им «гипотезой недостаточности» и «гипотезой социализации». В то же время, в классификации Инглхарта постматериалистические ценности практически распадаются на две группы – социальные и ценности самоактуализации, обусловленные соответственно направленностью на «присоединение» либо саморазвитие. Развивая это положение,

А. П. Вардомацкий дополняет концепцию Р. Инглхарта «гипотезой идеализации». Однако такая точка зрения, предполагающая, по нашему мнению, существование трех основных типов ценностных ориентаций, так и не нашла отражения в экспериментальных исследованиях [3].

Метод «аксиометрии», используемый Р. Инглхартом и позволяющий определить распространенность соответствующих типов ценностных ориентаций в том или ином обществе, основан на выборе респондентами наиболее важной ценности из предлагаемого списка, включающего ценности-индикаторы материалистической либо постматериалистической ориентации. При этом направленность на ту или иную систему носит взаимоисключающий характер. Такой подход вызывает вполне обоснованную критику. Как показывает Г. Г. Дилигенский, половина или больше опрошенных не могут быть отнесены ни к «материалистам», ни к «постматериалистам», поскольку системы ценностей, выделенные Инглхартом в качестве альтернативных, фактически таковыми не являются [6].

Как утверждает Б. Шледер, типология Инглхарта сегодня находится в центре критики и определяется как во многом недифференцированная и неисторическая. В качестве альтернативной он предлагает концепцию Х. Клагеса, различающего, с одной стороны, ценности общественного долга и признания (дисциплина, порядок и послушание), а с другой – ценности самореализации (творчество, самоутверждение, свобода) [25]. Развивая свою типологию, Х. Клагес различает нормоцентрическую и аутоцентрическую ориентацию. В первом случае доминирует отношение к общественным нормам, а во втором – отношение к собственному «я». На основании этого подхода Б. Шледером разработана соответствующая методика диагностики структуры ценностных ориентаций личности. Однако, по нашему мнению, мо-

дели, используемые Р. Инглхартом и Б. Шледером, не противоречат друг другу, являясь взаимодополняющими, и фактически отражают существование трех основных типов ценностных ориентаций, соответствующих витальным, социальным потребностям и потребностям самореализации.

Все приведенные тесты не охватывают всю полноту ценностных представлений человека, так как опираются на заданный извне, ограниченный, пусть и достаточно широкий их перечень. Этих недостатков лишены многие проективные методики, широко используемые для изучения и фиксации ценностей, а также для проверки полноты используемых в опросниках их списков. К числу проективных техник, позволяющих изучать особенности ценностной сферы личности, можно отнести метод незаконченных предложений, сочинение, свободное высказывание на заданную тему и т. п. При использовании подобных методов имеется возможность изучать как осознаваемые, так и неосознаваемые ценностные предпочтения, которые другими методами не фиксируются [21].

Одним из таких методов является проективная техника изучения ценностей молодежи и студентов, предложенная Г. Оллпортом и Дж. Гилеспи. Исследуемым ими предлагалось написать собственную «автобиографию будущего», например, на 30 лет вперед. Обработка таких автобиографий осуществляется методом контент-анализа, что, в частности, позволяет выявить существующие различия в системе базовых ценностей представителей тех или иных культурных групп [16].

Вардомацкий А. П. разработал и апробировал подобную методику изучения «жизненных ценностей» в форме полуструктурированного аксио-биографического интервью. Данная методика позволяет выявлять систему ценностных координат, свойственную той или иной социальной группе. Испытуемым после разъяснения понятия «событие» пред-

лагается в свободной форме зафиксировать 15 наиболее важных для них жизненных событий, как уже произошедших, так и будущих. Затем в ходе интервью последовательно проясняется ценностное содержание зафиксированных респондентом событий. В результате для каждого исследуемого составляются списки жизненных ценностей в индивидуализированных формулировках, на основе группировки которых осуществляется построение системы ценностей исследуемой общности. К недостаткам методики автор относит ее большую трудоемкость и субъективность интерпретации результатов [3].

Однако любая попытка систематизации, количественной обработки проективных тестов неизбежно вновь приводит к шкалированию ценностей, и выводы о ценностях испытуемого скорее представляют субъективные обобщения и интерпретации исследователя, сделанные им на основе собственных представлений, а не объективные показатели личностных смыслов респондента, кристаллизующихся в ценностях. Наиболее перспективным путем решения этой проблемы нам представляется использование для диагностики личностных ценностей и личностных смыслов методик исследования особенностей индивидуального сознания, позволяющих изучать то уникальное значение ценности (личностный смысл), которое оно приобрело для обследуемого индивида в результате его жизненного опыта.

Достаточно распространенным методом для исследования смыслового отношения индивидуума к объектам и явлениям действительности является метод семантического дифференциала. Техника, разработанная Ч. Осгудом, предназначена для измерения различий и интерпретации понятий испытуемыми, в результате чего становится возможным анализ индивидуальных и групповых социальных установок, ценностных ориентаций, личностных смыслов, различ-

ных аспектов оценки элементов и явлений объективной действительности и самооценки. Осгудом Ч. была предложена трехфакторная модель семантического дифференциала, позволяющая объяснять от 50 до 65 % дисперсий оценок: фактор оценки (шкалы типа «хороший-плохой», «приятный-неприятный», «красивый-уродливый»), фактор силы («сильный-слабый», «большой-малый» и т. п.) и фактор активности «быстрый-медленный», «активный-пассивный» и т. п.). Преимуществами семантического дифференциала являются его компактность, возможность бланковой работы с большими группами испытуемых, возможность стандартизации индивидуальных и групповых результатов, снятие речевых штампов заданными экспериментатором шкалами. В то же время, недостатками данного метода являются ограниченность возможного набора оценочных шкал, возможное наличие незначимых и возможное отсутствие значимых для испытуемого оценочных шкал. Для частичного нивелирования недостатков оценки стимулов определенной предметной области предлагается создание специализированных семантических дифференциалов [20].

Менее компактной для проведения, но в то же время позволяющей избежать недостатков метода семантического дифференциала и получить более целостное представление о системе смысловых отношений индивидуума к ценностям является техника репертуарных решеток Дж. Келли (TRP, RGT – Repertory Grid Technique). Данная техника представляет собой метод изучения индивидуально-личностных конструкторов, опосредующих восприятие и самовосприятие при анализе личностного смысла различных понятий. Согласно Дж. Келли, конструктор характеризуется тем, чем два или несколько объектов сходны между собой и, следовательно, отличны от третьего объекта или нескольких других объектов [30]. Биполярность

конструктов дает возможность получить матрицу взаимоотношений между ними, позволяющую провести математический анализ, который выявляет структуру смысловых параметров, лежащих в основе восприятия данным человеком себя и других людей, объектов и отношений [24].

Ориентация на собственную, «автономную» систему ценностей, интенсивное переживание человеком наличия смысла жизни, связанное с осознанием им ответственности за результаты своей деятельности, в наибольшей степени характерны для самоактуализирующейся личности.

Измеряющий уровень самоактуализации «опросник личностных ориентаций» (POI – Personal Orientation Inventory) был создан американским психологом и психотерапевтом Э. Шостром в 1963 году. POI разрабатывался на основе теории самоактуализации А. Маслоу, концепции психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта Ф. Перлза и Р. Мэя, идей К. Роджерса и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии. В России адаптация теста POI была осуществлена Л. Я. Гозманом и М. В. Крозом и М. В. Латинской [4].

В данном варианте методика Э. Шостра претерпела существенные изменения, фактически авторами был создан оригинальный психодиагностический инструмент, который получил название «Самоактуализационный тест» (САТ). САТ состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера; испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует его представлениям или привычному способу поведения.

САТ измеряет самоактуализацию как многомерную величину. Основными, базовыми шкалами САТ являются «шкала ком-

петентности во времени» и «шкала поддержки».

Высокий уровень «компетентности во времени» свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить «настоящим», то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Концептуальное основание для включения этой шкалы в тест содержится в работах Ф. Перлза и Р. Мэя.

Уровень «поддержки» соответствует степени независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя – внешняя поддержка»). Теоретической основой данной шкалы служили в первую очередь идеи Д. Рисмена об «изнутри» и «извне» направляемой личности [17].

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные двенадцать шкал ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов:

1. «Шкала ценностных ориентаций» измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

2. «Шкала гибкости поведения» диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

3. «Шкала сензитивности к себе» определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексировывает их.

4. «Шкала спонтанности» измеряет способности индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства.

5. «Шкала самоуважения» диагностирует способность субъекта оценить свои до-

стоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

6. «Шкала самопринятия» регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков.

7. «Шкала представлений о природе человека» свидетельствует о склонности оценивать людей в целом положительно.

8. «Шкала синергии» определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей.

9. «Шкала принятия агрессии» свидетельствует о способности индивида принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

10. «Шкала контактности» характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми.

11. «Шкала познавательных потребностей» определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

12. «Шкала креативности» характеризует выраженность творческой направленности личности.

Последние две шкалы отсутствуют в ROI и были включены в САТ Л. Я. Гозманом и М. В. Крозом исходя из представления, что уровень творческой направленности личности является одним из концептуально важных элементов феномена самоактуализации.

Для оценки собственно системы ценностей наибольшее значение имеют первые две дополнительные шкалы, оценивающие соответственно сами ценности самоактуализирующейся личности и особенности их реализации в поведении, а также шкала внутренней-внешней поддержки ценностей, к которой относится 90 вопросов из всех 126 пунктов теста.

Необходимо отметить, что Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская фактически полностью отождествляют «внешнюю поддержку» ценностей с экстернальным локусом контроля. По нашему мнению, такая интерпретация является не вполне корректной.

Действительно, связь модели Д. Рисмена с концепцией локуса контроля Дж. Роттера, основанной на склонности человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности собственным усилиям либо внешним силам, представляется достаточно очевидной. Согласно теории Дж. Роттера, существуют два крайних типа локализации контроля поведения: интернальный и экстернальный. В первом случае человек считает, что происходящие с ним события прежде всего зависят от его личностных качеств, таких как компетентность, целеустремленность, уровень способностей, и являются закономерным результатом его собственной деятельности. Во втором случае человек убежден, что его успехи или неудачи являются закономерным результатом таких внешних сил, как везение, случайность, давление окружения, другие люди и т. п. [15].

«Ориентированный извне» и «ориентированный изнутри» типы личности явно отличаются между собой по степени принятия на себя ответственности, однако сам Дж. Роттер, отдавая себе отчет в возможном смешении понятий, провел четкие границы между своей концепцией и типологией Д. Рисмена. По его мнению, Д. Рисмен рассматривал «локус ценностей» у людей с позиции – заложены ли они (ценности) в самом индивиде или принадлежат другим. Поведение людей, «ориентированных изнутри», регулируется внутренними интернализированными целями и ценностями, а людей, «ориентированных извне», – ценностями, внешними по отношению к ним. Для концепции Дж. Роттера неважно, откуда возникают ценности и цели, его интересовал «локус ожиданий» у лю-

дей – уверенность в своей силе и способности реализовать свои цели, либо вера в других, в случай или судьбу. По мнению К. Муздыбаева, различие между концепциями Д. Рисмена и Дж. Роттера состоит в том, что первый имеет дело с механизмами социального контроля, а второй – индивидуально. К. Муздыбаев подчеркивает, что оба типа социального характера Д. Рисмена вполне могут быть контролируемы как интернально, так и экстернально [15].

Уровень интернальности, то есть степень независимости и самостоятельности человека в достижении своих целей, развития чувства личной ответственности за происходящие с ним события, является одной из важнейших социально-психологических характеристик личности. Оценка уровня субъективного контроля позволяет установить степень принятия личностью ответственности, что является необходимым условием осознания смысла собственной жизни и формирования целостной системы ценностных ориентаций. Общий уровень принятия ответственности, как уже отмечалось, может соответствовать уровню внутреннего личностного принятия, интернализированности ценностных представлений.

Наиболее известной методикой оценки меры принятия ответственности является шкала локуса контроля Дж. Роттера. На основе шкалы Роттера и других методик оценки интернальности-экстернальности, Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина и А. М. Эткинд создали собственный опросник уровня субъективного контроля (УСК) [2]. В отличие от шкалы Роттера УСК позволяет измерить уровень интернальности не только в области производственных отношений, но и в сфере межличностных и семейных отношений, а также болезни и здоровья.

Система ценностей человека представляет собой осознаваемую, интернализированную часть системы его личностных смыслов. Ре-

зультат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой смысло-жизненные ориентации человека. Крамбо Дж. и Махолик Л., на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла, в 1964 году разработали тест «Цель в жизни» (PIL – Purpose in Life) [26]. Цель жизни авторы теста определяют как переживание индивидом ее «онтологической значимости». PIL состоит из трех частей: 20 утверждений с двумя полярными вариантами окончания, оцениваемыми по семибалльной шкале; 13 незаконченных предложений; задания изложить свои устремления и цели в жизни, а также успешность их реализации. Данная методика количественно измеряет наличие цели жизни и позволяет тем самым диагностировать степень «экзистенциального вакуума», субъективного ощущения утраты смысла, являющегося следствием «экзистенциальной фрустрации», то есть неудачи в поиске человеком смысла жизни.

Позднее Дж. Крамбо создал еще один тестовый инструмент, рассматриваемый им в качестве дополнения к PIL, – шкалу поиска смысло-жизненных целей (SONG – Seeking of Noetic Goals) [27]. Эта шкала направлена на измерение силы мотивационной тенденции к поиску смысла жизни. Методика включает 20 описаний действий, переживаний или состояний, которые оцениваются по семибалльной шкале в зависимости от того, насколько они характерны, типичны для испытуемого.

На русском языке тест PIL впервые был адаптирован К. Муздыбаевым в 1981 году. На основе версии К. Муздыбаева Д. А. Леонтьевым был разработан и адаптирован еще один отечественный вариант PIL, названный им тестом осмысленности жизни (ОЖ).

В результате исследования факторной структуры теста ОЖ Д. А. Леонтьевым и М. О. и О. Э. Калашниковыми было установлено, что осмысленность жизни личности не является внутренне однородной струк-

турой [13]. По их мнению, выделенные ими факторы представляют собой составляющие смысла жизни личности. На основании полученных при факторном анализе результатов тест осмысленности жизни был преобразован в многомерный тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [12]. Данная методика представляет собой 20 симметричных шкал-вопросов, состоящих из пары целостных альтернативных предложений с одинаковым началом. Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля:

1. «Цели в жизни». Характеризует целеустремленность, наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом. Содержание этой шкалы совпадает с представлением о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить.

3. «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Измеряет удовлетворенность прожитой частью жизни, оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

4. «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)». Характеризует представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни.

5. «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни». Отражает убежденность в том, что человеку дано контролировать

свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, убежденность в том, что жизнь человека подвластна сознательно-му контролю.

Тест СЖО позволяет, таким образом, оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Несмотря на хорошую теоретическую проработанность и практическую применимость тест Д. А. Леонтьева, тем не менее, не лишен ряда недостатков. Так, распределения признаков, измеряемых тестом СЖО, имеют правую отрицательную асимметрию, то есть распределение, отличное от нормального. Это обусловлено спецификой измеряемых характеристик – у большинства людей показатели осмысленности жизни выше средних значений. «Скошенность» распределения, как известно, накладывает определенные ограничения на выбор методов статистической обработки данных, поскольку в этом случае шкалу измерения можно считать лишь интервальной. Серьезной проблемой является и то, что распределения по шкалам теста представляют собой первичные, нестандартизированные показатели, и, соответственно, смещены относительно друг друга, что затрудняет сопоставление значений признаков по этим шкалам.

Возникает также вопрос о методологической обоснованности самого параметра общей осмысленности жизни, используемого Д. А. Леонтьевым. Как следует из результатов ОЖ, полученных по данной методике, низкая осмысленность какого-либо из временных локусов может в определенной степени компенсироваться высокой осмысленностью других, что представляется достаточно спорным. Например, трудно согласиться с тем, что отсутствие осмысленности настоящего может, тем не менее, соответствовать нормальной общей осмысленности жизни.

Леонтьевым Д. А. была создан и другой инструмент, позволяющий исследовать ряд особенностей смысловой сферы личности – методика предельных смыслов (МПС) [11]. Эта методика предназначена для исследования «динамических смысловых систем сознания» (ДСС), под которыми автор понимает относительно устойчивые и автономные иерархически организованные системы, включающие в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующие как единое целое. Процедура исследования представляет собой структурированную серию вопросов и ответов. Предлагаемые вопросы имеют вид «Зачем люди делают.?». Вначале вопрос задается по отношению к какому-либо повседневному занятию (исходной категории), затем, последовательно, – по отношению к даваемым ответам. Последовательность вопросов и ответов (цепь) заканчивается при выявлении предельного смысла, когда испытуемый уже не может ответить на вопрос «зачем?». В дальнейшем экспериментатор возвращается к оставленным ранее разветвлениям ответов и аналогичным образом прослеживает их до предельного смысла. Подобная процедура повторяется несколько раз с другими исходными категориями.

Обработка проводится тремя способами: структурным, содержательным и проективным анализом. Структурный анализ осуществляется при помощи следующих количественных показателей, отражающих степень зрелости и развитости индивидуального мировоззрения:

1. Число предельных категорий (предельных смыслов, конечных категорий в цепи).
2. Число узловых категорий (узловых смыслов, точек, в которых несколько цепей сливаются в одну).
3. Индекс связности полученной структуры (отношение числа узловых категорий к числу предельных).

4. Число всех сформулированных испытуемым неповторяющихся категорий.

5. Средняя длина цепей (среднее арифметическое длин всех цепей).

6. Продуктивность (отношение числа неповторяющихся категорий, названных испытуемым, к числу исходных категорий).

Содержательный анализ (контент-анализ) направлен на выявление сравнительной частоты встречаемости различных типов категорий: децентрированные (категории, субъектом которых выступают другие люди); рефлексивные (описывающие не практическое действие, а психическое отражение), негативные (выражающие прямое отрицание).

Проективный анализ представляет собой содержательную интерпретацию полученных смысловых цепей и структур в плане отражения в них глубинных личностных особенностей смысловой сферы испытуемых.

Подводя итог обзору существующих на сегодня методов диагностики ценностно-смысловой сферы личности, следует отметить, что ни одна из описанных методик по отдельности не позволяет дать целостную характеристику уровня ее развития. В большинстве случаев недостаточно проработаны критерии и нормативы такого развития, отсутствуют интегральные показатели сформированности и уровня развития ценностно-смысловой сферы личности. Одновременное использование батареи тестов лишь отчасти решает эту проблему. Взаимодополняемость тестов, возможная при разработке специально подобранного «пакета», комплекса из перечисленных методик, на практике представляет собой достаточно сложную задачу, поскольку многие из них имеют различные и трудно совместимые теоретико-методологические основания. Сказанное определяет необходимость разработки специальной модели оценки уровня развития личности в контексте ценностно-смысловой парадигмы.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т.: пер. с англ. / под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М., 1985. – Т. 2. – 336 с.
2. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 152–162.
3. Вардомацкий А. П. Аксио-биографическая методика // Социологические исследования. – 1991. – № 7. – С. 80–84.
4. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест: учеб. пособие / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 44 с.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
6. Делигенский Г. Г. Социально-политическая психология. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
7. См.: Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
8. Корнилова Т. В. Апробация методики А. Эдварса «Список личностных предпочтений» на российских выборах / Корнилова Т. В., Парамей Г. В., Ениколопов С. Н. // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 142–151.
9. См.: Крайг Г. Психология развития: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
10. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
11. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.
12. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
13. Леонтьев Д. А. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев, М. О. Калашников, О. Э. Калашникова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 1. – С. 150–155.
14. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 641–648.
15. См.: Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
16. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. – СПб.: КСП+, М.: Ювента, 1998. – 345 с.
17. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество // Социологические исследования. – 1993. – № 7. – С. 144–151.
18. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991. – 19 с.
19. Сенин И. Г. Разработка модифицированного варианта «Опросника терминальных ценностей» // Психология и практика. Ежегодник РПО. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 1. – С. 287–288.
20. См.: Серкин В. П. Методы субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЧЕЛА, 2008. – 378 с.
21. Смирнов Л. М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей // Психол. журн. – 1996. – Т. 17, № 1. – С. 157–168.
22. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психол. журнал. – 1992. – Т. 13, № 1. – С. 21–29.
23. Фанталова Е. Б. Методика «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» // Журнал практического психолога. – 1996. – № 2. – С. 32–37.
24. Франсела Ф. Новый метод исследования личности: пер. с англ. / Ф. Франсела, Д. Банистер. – М., 1987. – 221 с.

25. Шледер Б. Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2, № 20, – С. 47–56.
26. Crumbaugh J. C. The PIL Test: Administration, Interpretation, Uses Theory and Critique / J. C. Crumbaugh, R. Henrion // International Forum for Logotherapy. – 1988. – Vol. 11(2). – P. 76–88.
27. Crumbaugh J. C. The Seeking of Noetic Goals Test (SONG): A complementary Scale to the Purpose in Life Test (PIL) // Journal of Clinical Psychology. – 1977. – Vol. 33(3). – P. 900–907.
28. Edwards A. Edwards Personal Preference Schedule. Manual. – N. Y., 1976.
29. Inglehart R. The silent revolution in Europe: intergenerational change in post-industrial societies // American Political Science Review. – №. 65. – P. 991–1017.
30. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. – N. Y.: Norton, 1955. – V. VIII. – 1210 p.
31. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. – San Francisco: Josey-Bass Co, 1972. – 214 p.
32. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 58, № 5. – P. 550–562.

УДК 378.047:62

Т. И. Шалавина, М. В. Артюхов

ИСХОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Дана характеристика меняющихся социально-экономических условий, современных образовательных и профессиональных ценностей, определены базисные квалификации личности, особенности современного профессионального труда, экспериментально выявлены социально-экономические и организационно-педагогические предпосылки активизации социально-профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: активизация, социально-профессиональное самоопределение, исходные предпосылки, базисные квалификации, профессиональные ценности.

T. I. Shalavina, M. V. Artukhov

STARTING CONDITIONS FOR ACTIVIZATION OF SENIOR PUPILS' SOCIO-PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE PRESENT

Changing social and economic conditions, modern educational and professional values are characterized. Basic personal qualifications, peculiarities of modern professional labor are determined. Socio-economic and pedagogic conditions for activation of senior pupils' socio-professional self-determination are revealed.

Keywords: activation, socio-professional self-determination, starting conditions, basic qualifications, professional values.

Постоянно изменяющиеся условия российского общества предъявляют дополнительные требования к профессиональным качествам человека. В этой связи, одной из отличительных особенностей нашего общества в этот период является необходимость перестраивать деятельность в разных областях, поскольку имеющиеся образцы и нормы в социальной и профессиональной практике приходят в противоречие с новыми условиями. Разрешение этого противоречия связано с социально-

профессиональным самоопределением личности в мире деятельности, с выбором позиции, отношений в интересах своего развития.

Активный поиск новых подходов к проблеме формирования социально-профессионального самоопределения школьников отечественными учеными и практиками не прекращается уже на протяжении многих десятилетий. Вот и на очередном этапе общественного развития, когда пошатнулась не только российская экономика, но и многие мировоззренческие устои общества, когда размытость социально-экономических перспектив развития общества выдвигает на первый план вопрос подготовки не профессионалов узкого профиля, а мобильных специалистов, владеющих несколькими смежными профессиями, проблема социально-профессионального самоопределения школьников приобретает новое звучание.

В условиях динамизма сегодняшних социальных процессов, отсутствия четких ориентиров и прогнозов в социально-трудовой сфере, возрастания социальной и психологической напряженности чрезвычайно важно не дать школьникам занять агрессивно-нигилистическую позицию, а оказать психолого-педагогическую помощь в социально-профессиональном самоопределении, что способствовало бы удовлетворению их духовных и материальных потребностей, максимальной реализации их образовательных и профессиональных ценностей, развитию их природных способностей и личностных качеств.

Реформирование экономики, неподготовленность современной молодежи к новым требованиям политической, социально-экономической, кадровой ситуации, социальная отчужденность, негативные явления в семейных отношениях, борьба отдельных групп населения за выживание — все это способствует возникновению само-

развивающейся модели поведения молодежи. Статистические индикаторы и данные исследований последних лет показывают, что наиболее уязвимые слои и группы населения попытались адаптироваться к стрессовым ситуациям с помощью доступных компенсаторов в виде алкоголизма и наркомании, вызывающих рост преступности.

Утрачивается культ труда и профессионализма, идеальный образ жизни профессионала зачастую подменяется идеальным образом жизни. Коммерциализация отношений в обществе обеспечивает возможность получения значительных доходов людьми, не обладающими соответствующим образованием, квалификацией, компетенцией, что закономерно влечет за собой смещение ориентации молодых людей от общественно-производственной к предпринимательской сфере. Подчас стремление молодых людей в поисках более высокого заработка к не всегда адекватному их способностям, интересам, жизненным планам выбору профессии препятствует самореализации их личности в профессиональном отношении.

Большинство подростков имеют высокую ориентацию на продолжение образования после окончания школы. В 1996 году намеревалось продолжить образование 68 % учащихся 10–11-х классов, в 2000 году — 80 %. В 2005 году около 90 % выпускников школ считают необходимым получить высшее образование.

Стремление современных подростков получить высшее образование подтверждается и тем, что они посещают различные курсы по подготовке в вузы.

Выпускник школы сегодня стоит перед трудным выбором. Если раньше приоритетным был образ профессионала, связанный с образом конкретных людей, их профессиональной карьерой, то сейчас этот образ заменяется на «идеальный образ жизни», например, американский или «новых русских».

Сейчас становится важным, насколько та или иная профессия может выступать как средство достижения «идеального образа жизни».

Кроме того, мир профессий в современном обществе имеет особенность: на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм, и вследствие этого молодому человеку необходимо уже овладевать не одной профессией, а несколькими смежными профессиями, если он стремится устроить свою профессиональную карьеру более успешно. Поэтому студенты вузов зачастую учатся сразу по нескольким специальностям, либо сразу после окончания одного вуза поступают в другой для получения дополнительной профессии.

Анализ опыта развитых зарубежных стран показывает, что в них рынок образовательных услуг на 30 % состоит из образования взрослых: второе образование, переподготовка, повышение квалификации. Поэтому этот опыт необходимо учитывать нашей системе образования, тем более что глубина прогноза потребностей рынка труда в наших российских условиях (со стороны успешного, крепко стоящего на ногах работодателя) – максимум 2–3 года. При таком прогнозировании после третьего курса студенты вуза уже будут задумываться о собственной переквалификации.

Исследования Российского союза товаропроизводителей и Академии профессионального образования позволили выявить нехватку по уровням квалификации кадров: среди специалистов с высшим и средним профессиональным образованием она составляет 8,4 %, среди рабочих – 19,9 %, причем основную потребность предприятия испытывают в рабочих высшей и средней квалификации – 12,7 %.

Эти данные говорят о том, что даже в условиях медленно обновляющихся технологий и развития производства (что характерно для нынешнего состояния промышленно-

сти) в базовых отраслях существует дефицит квалифицированных кадров. При более интенсивном обновлении производства, тенденции которого проявляются в последние годы, можно ожидать возрастания спроса на квалифицированную и высококвалифицированную рабочую силу. Об этом свидетельствует и такой показатель, как возрастной состав работающих. «Молодежная» группа среди них – до 30 лет – составляет 22,9 %, в то время как потенциально «пенсионная» группа – от 50 лет – составляет более значительный компонент структуры – 32,7 %. Последнее говорит о том, что уже имеющийся в настоящее время дефицит кадров в будущем может возрасти.

На сегодняшний день эффективность занятости специалиста на рынке труда зависит не только от качества его профессиональных характеристик, но и от наличия ряда универсальных компонентов личности, имеющих, в основном, внепрофессиональный характер и носящих название «базисных квалификаций». Причем развитие этих компонентов личности становится потребностью современного человека, условием его выживаемости в конкурентной борьбе в разных сферах приложения своих сил.

Учитывая социально-экономическую ситуацию в России, анализируя направление технического прогресса, а также законы развития человеческой цивилизации, мы определили следующие базисные квалификации, которыми должен обладать специалист для повышения своей конкурентоспособности на рынке труда:

- способность к функциональной адаптации в быстро меняющейся реальности;
- готовность к самостоятельному проектированию и реализации своей профессиональной деятельности на системных началах;
- умение и способность коммуницировать с людьми и произведениями их цивилизации, в том числе умение работать в команде;

- стремление, умение и навыки непрерывного саморазвития и самообразования;
- умение и способность находить, анализировать и обрабатывать информацию;
- целеустремленность;
- творческий подход к делу;
- самостоятельность;
- способность к принятию нестандартных решений;
- стрессоустойчивость;
- способность к оправданному риску;
- владение «сквозными умениями» пользования персональным компьютером и базами данных;
- понимание эргономики и экономики бизнеса и т. д.

Таким образом, современный усложнившийся мир требует принципиально новых способов ориентации в действительности. В быстро меняющемся социально-экономическом пространстве необходимы гораздо более быстрое освоение новой реальности, большая реактивность, динамика, мобильность, умение действовать методом проб и ошибок. В таком случае акцент в системе образования должен сместиться в сторону подготовки специалиста, владеющего универсальным умением действовать вне рамок формального образования, в меняющихся социальных, экономических и культурных условиях.

Проведенный нами анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что значимость приобретения социального положения, выбор социальных ролей, позиций во всех сферах жизнедеятельности в сознании молодежи переплетается с выбором профессии. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и избрание определенного жизненного пути, поиск своего места в процессе общественного производства, полное включение себя в жизнь социального целого на основе определения своего призвания и вы-

бора основного вида деятельности в жизни. Профессиональное самоопределение имеет социальный характер, выбор профессии непосредственно определяет и выбор социального положения.

Учитывая эту взаимосвязь, вполне логично рассматривать социальное и профессиональное самоопределение как единый процесс. Взяв за основу системный и личностно-деятельностный подходы, мы даем следующее определение: социально-профессиональное определение представляет собой процесс познания и формирования личностью своего отношения к социокультурной и профессиональной среде, построение человеком себя и осознанный выбор субъектной, социально-профессиональной позиции в различных жизненных ситуациях и сферы будущей профессиональной деятельности.

Социально-профессиональное самоопределение постоянно связано с ситуацией осмысленного выбора: своего места в жизни, нравственных принципов, социальных и профессиональных ценностей, будущей профессии и т. д., что предполагает наличие собственной субъектной позиции в различных жизненных ситуациях.

Под субъектной позицией мы, основываясь на исследовании Г. И. Аксеновой, понимаем интегральную характеристику личности, отражающую ее активно-избирательное отношение к самому себе, к миру и жизни в целом [1]. Эта позиция актуализирует развитие человека, способствует построению собственной жизни.

Социально-профессиональная позиция видится нам как устойчивая система отношений личности к жизни, культуре, к миру труда и профессий, к окружающим ее людям и к самой себе. Под процессом построения себя мы понимаем физическое и духовное становление личности, это потребность личности в самосовершенствовании и саморазвитии. Процесс построения себя мы связываем

прежде всего с развитием рефлексивных процессов. Подросток, осознавая свои реальные достижения и недостатки («Я-реальное»), стремится к самосовершенствованию («Я-идеальному»). В своем стремлении к построению себя он выступает как субъект собственного развития, то есть отличается устойчивой социально-профессиональной позицией, системой жизненных ценностей, которыми он руководствуется при целеполагании, планировании и регулировании своих действий и адекватной оценке их результатов.

В процессе социально-профессионального самоопределения молодежи важно учитывать особенности современного профессионального труда. К ним относятся: методологичность труда, динамичность его содержания, интенсивность труда, информатизация, уровневая интеллектуализация, выполнение трудовых функций как базис целостной трудовой жизни, повышенная ответственность в труде.

Для выявления психолого-педагогических предпосылок, способствующих активизации социально-профессионального самоопределения старшеклассников, мы сочли необходимым исследовать самооценку старшеклассниками различных сторон их жизни, ценностные ориентации, коммуникативную сферу, жизненные планы и жизненные стратегии. Было опрошено 520 учащихся старших классов школ г. Новокузнецка Кемеровской области.

Учащимся прежде всего был задан вопрос: «Собираетесь ли Вы после окончания школы поступать в вуз?» Результаты опроса показали, что стремление старшеклассников получить высшее образование по-прежнему является безальтернативным: «да» ответили 87 % учащихся, «нет» – 4 %, «еще не определился» – 5 %, «Другое» – 4 %.

Результаты ответа на вопрос: «Как Вы оцениваете различные стороны Вашей жизни?» представлены в табл. 1.

Таблица 1

Самооценка старшеклассниками различных сторон их жизни, в %

Сторона жизни	Хорошо	Средне	Плохо	Затрудняюсь
Материальное благосостояние	21,0	55,8	20,3	2,7
Здоровье	40,2	51,6	6,7	1,4
Учеба	36,1	36,6	8,3	18,9
Работа	16,0	20,7	20,8	42,2
Зарплата	8,8	21,4	30,5	39,1
Жилищные условия	36,6	42,1	17,7	3,4
Отношения в семье	61,8	28,8	5,6	3,6
Отношения с любимым человеком	47,9	20,1	9,6	22,2
Общение с друзьями	75,6	20,6	2,2	1,4
Возможности для проведения отпуска, каникул	30,4	39,9	24,2	5,2
Проведение свободного времени	48,8	38,6	8,7	3,6
Участие в общественно-политической жизни	10,5	21,8	36,8	30,7
Возможности занятия спортом, физкультурой	35,5	33,9	21,2	9,2
Внешний вид	54,1	38,8	2,6	4,3
Жизнь в целом	49,2	41,9	5,4	3,3

Как видно из табл. 1, у учащихся наблюдается достаточно высокая степень оптимизма по всем позициям. При объективно невысоком уровне доходов и материального положения эти позиции также оцениваются респондентами довольно высоко. Так, более половины опрошенных оценивают свое материальное положение как среднее. Такой оптимизм кажется особенно чрезмерным, учитывая, что 63 % опрошенных имеют собственный среднемесячный доход менее 4000 рублей. Отсюда можно сделать вы-

вод об отсутствии у молодых людей чувства приниженности, фрустрированности и апатии, а напротив, – об их выраженной внутренней готовности активно двигаться в направлении достижения жизненных целей.

Весьма положительно оцениваются молодежью также отношения в семье, с любимым человеком и общение с друзьями. То есть первичная коммуникативная среда (близкое окружение) оценивается молодыми людьми как весьма благоприятная. Вероятно, с этим связана оптимистичная оценка своей досуговой сферы (87 %), своего внешнего вида (93 %) и жизни в целом (91 %). Очевидно, такой оптимизм связан не только со спецификой возрастной психологии, но и с нахождением в точке стартовой позиции. Ответы «плохо» преобладают только в оценке старшеклассниками своего участия в общественно-политической жизни. По сути, это «плохо» означает фактическое неучастие и индифферентное отношение к этой стороне жизни. Думается также, что даже та степень тревожности и низкая самооценка, которая в незначительной степени присутствует в ответах, являются не фрустрирующими, а наоборот, стимулирующими факторами, указывающими на высокую степень готовности действовать и конкурировать, ответственности за собственную судьбу.

Из всего контекста ответов следует еще одна особенность – отсутствие социально-возрастной идентичности, а именно: молодежь не определяет себя как специфическую социальную группу (как, например, врачи, учителя, пенсионеры); их цели вполне «взрослые», за их ответами чувствуются вполне «взрослые» самостоятельность, ответственность, решительность.

Вызывает интерес расстановка приоритетов жизненных ценностей выпускников школ. Ответы на вопрос: «Что Вы считаете для себя наиболее ценным в жизни?» распределились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Ценностные ориентации старшеклассников общеобразовательных учреждений

Ценностные ориентации	Учащиеся	
	ранг	в %
Материальный достаток	1	66,9
Успешная карьера	2	55,4
Верные друзья, общение	3	44,0
Счастливая семейная жизнь	4	38,8
Здоровье	5	30,0
Возможность творческой самореализации	6	17,0
Общественное признание	7	13,2
Возможность путешествовать	8	7,1
Возможность управлять людьми	9	5,6

Как видно из табл. 2, главными ценностями для выпускников школ являются материальный достаток, успешная карьера, верные друзья и общение. Немаловажное значение для старшеклассников имеют счастливая семейная жизнь и здоровье. В то же время возможность творческой самореализации и общественное признание не занимают существенного места в предпочтениях молодых людей. Малозначимыми для них остаются отдых, путешествия, а также возможность управлять людьми.

Что касается социально-профессионального самоопределения, то в обозримом будущем (3–5 лет) их жизненных и профессиональных планов нет конкретной профессии и места работы, а есть привлекательная статусная позиция: хорошее место и хорошая зарплата вообще. Поэтому молодые люди при поступлении подают документы сразу в разные вузы и на разные специальности, стремясь во время обучения получить параллельно еще какое-либо образование. Это может говорить о недостаточной осознанности образовательного выбора. В то же время возможность продолжения своего образования

допускают 82 % опрошенных старшеклассников.

Важной педагогической предпосылкой активизации социально-профессионального самоопределения школьников является обновление содержания образования. Курс на радикальное обновление содержания образования диктуется прежде всего необходимостью привести его в соответствие с новыми образовательными потребностями, а также с мировыми образовательными стандартами, особенно – в гуманитарной составляющей содержания образования. Глубокие цивилизационные сдвиги в развитии человечества в начале XXI века, переосмысление многих фундаментальных представлений о человеке, обществе, природе предопределяют интенсивный поиск новой образовательной политики во всех развитых странах.

Отказ от технократического начала, стремление к гуманизации и гуманитаризации, дифференциации и индивидуализации образования, к раскрытию целостной картины мира заставляют делать вывод в пользу принципиально новых интегративных курсов, вариативных программ и учебников, разнообразных факультативов и предметов по выбору, что во многом обеспечивает в общеобразовательных учреждениях разного уровня предпрофильную подготовку в 8–9-х классах и профильное обучение в старших классах. В настоящее время идет разработка новых учебных программ и учебников нового поколения.

Переход гимназий, лицеев, ряда общеобразовательных школ на профильное обучение в старшем звене, несомненно, активизирует проблему социально-профессионального самоопределения старшеклассников, способствует осознанному, правильному выбору ими своего профессионального пути и социальной позиции.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам выявить социально-экономические и организационно-педагогические предпосылки активизации социально-

профессионального самоопределения старшеклассников. К первым относятся:

- повышенные требования рынка труда к современному специалисту – быть конкурентоспособной, инициативной, творческой личностью, владеющей «базисными квалификациями», имеющими внепрофессиональный характер;

- нарастание латентных (скрытых) процессов в сфере занятости (противоречия между спросом и предложением, отсутствие прогнозирования на рынке труда, реальное существование первичного (неквалифицированная и низкооплачиваемая работа для студентов и мигрантов) и вторичного рынка труда (спрос на высококвалифицированных специалистов со стажем не менее 3–5 лет), сложности в трудоустройстве и оплате труда и др.;

- особенности современного профессионального труда, его динамичность и нестабильность мира труда и профессий, замена монопрофессионализма полипрофессионализмом, что требует готовности к самопознанию, самосовершенствованию, самообразованию, самореализации и рефлексии на протяжении всей жизни;

- снижение возможностей участия молодежи в экономическом развитии, уменьшение социальной ценности труда (резкое падение престижа многих общественно важных профессий, культивирование идеологии «легких денег»);

- осложнение демографической ситуации и ухудшение медико-биологических параметров состояния здоровья молодежи.

К организационно-педагогическим предпосылкам мы отнесли:

- структурные изменения в сети общеобразовательных учреждений, обусловленные профильной и уровневой дифференциацией;

- обновление содержания образования на основе учета образовательных потребностей и требований мировых образовательных стандартов (гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, индивидуализация, инте-

грация), создание сети учреждений дополнительного образования;

- отрыв образовательной системы от потребностей рынка труда;

- потребность личности в интеллектуальном и социально-профессиональном раз-

витии, ориентир на культуру, духовность в социально-профессиональной деятельности.

Этот вывод определяет исходные позиции и дальнейшее направление исследования.

Литература

1. Аксенова Г. И. Субъект-субъектные отношения в учебном процессе высшей школы / Г. И. Аксенова, В. П. Сверидова // *Общепедагогические проблемы образовательного процесса в высшей школе. Тезисы докладов межвузовской конференции.* – Рязань: Изд-во РГПУ, 1996. – С. 91–101.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. – Т. 4.: *Детская психология* / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика 1984. – 433 с.
3. Касаткина Н. Э. Особенности профильного обучения старших школьников в регионе / Н. Э. Касаткина, О. Б. Лысых, Е. Л. Руднева // *Профильное и профессиональное самоопределение старшеклассников: теория и практика: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., 17–18 декабря 2008 г.: в 2 ч.* – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2008. – Ч. I. – С. 15–18.
4. Концепция профильного обучения старшей ступени общего образования // *Народное образование.* – 2002. – № 9. – С. 29–40.
5. Мордовская А. В. Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (С использованием материалов этнопедагогики народа саха). – М.: Academia, 2000. – 176 с.
6. Поляков В. А. Социально-педагогические программы перехода от учебы к работе // *Выпускник, рынок, профессиональная карьера: мат-лы обл. науч.-практ. конф.* – Кемерово, 1994. – С. 11–15.
7. Чистякова С. Н. Актуальные проблемы педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников в современных условиях // *Система профессиональной ориентации молодежи в Кузбассе. Тезисы Всерос. науч.-практ. конф.* – Кемерово, 2001. – С. 8–14.

УДК 37.013

Е. Е. Адакин

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье предлагается прогностическая модель развития творческого потенциала студентов-заочников, включающая творческую учебно-познавательную деятельность и условия развития творческого потенциала личности. Исследованы основные этапы прогностической модели: социальный, психологический и воспитательный.

Рассмотрены три основные группы педагогических условий, обеспечивающих результативность процесса: научно-методическая, организационная и дидактическая.

Адекватность и эффективность предложенной модели подтверждена в ходе реального педагогического процесса.

Ключевые слова: прогностическая модель; творческий потенциал личности; педагогические условия; учебно-познавательная деятельность; педагогический процесс.

E. E. Adakin

THE PROGNOSTIC MODELING OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN THE EXTERNAL EDUCATIONAL SYSTEM UNDER MODERN CONDITIONS

The prognostic model of the external students' creative potential development, including creative educational cognitive activity and the conditions for the development of personality's creative potential is presented in this article. The basic stages of the prognostic model are under research here: social, psychological and educational upbringing ones.

Three general groups of pedagogical conditions are examined, which provide the results of the process. These groups can be divided into scientific, methodic, organizational and didactic ones.

The fact that this model is adequate and effective was proved in the real pedagogical process motion.

Keywords: the prognostic model, personality's creative potential, pedagogical conditions, creative educational cognitive activity, pedagogical process.

На современном этапе развития производства, науки, образования специалисты различных областей знания стремятся прогнозировать, предвидеть, проектировать будущее их развитие.

Наш анализ работ по педагогическому прогнозированию показал, что в прогнозировании развития системы высшей школы мало уделено внимания прогностическому моделированию заочного образования. Прогностические проекты затрагивали, в основном, какую-либо одну из сторон системы заочного обучения.

Разрабатываемая нами прогностическая модель развития творческого потенциала студентов в высшей школе может быть отнесена по типологии прогнозов к педагогическим, поскольку содержит определение путей достижения желательных результатов на основе заранее заданных целей. Такая прогностическая модель представляет в обобщенном виде ориентиры того, что именно желательно и почему.

Прогнозирование может быть осуществлено в двух его формах:

- в постановочной предсказательной форме желательных перспектив;
- в форме решений проблем достижения этих перспектив.

В данной работе мы рассматриваем первую из указанных форм – *постановочную*.

В процессе предварительных исследований была уточнена структура и содержание прогностической модели развития творческого потенциала студентов-заочников, включающая: творческую учебно-познавательную деятельность, условия развития творческого потенциала личности.

В модели нами разработаны цели, содержание и особенности осуществления мотивационного, содержательного и операционного компонентов творческой учебно-познавательной деятельности; раскрываются механизмы творческой учебно-познавательной деятельности, самопознания, самореализации и становления творческой индивидуальности, согласованное действие которых организует процессуальность развития личности студента более высокого уровня; сформированность творческого потенциала; личностные новообразования.

При построении модели развития творческого потенциала студентов-заочников в воспитательно-образовательной деятельности мы исходили из следующих методологических требований к исследованию:

- учет непрерывного изменения исследуемых элементов и педагогической системы в целом;
- выделение факторов, определяющих результаты процесса, и установление взаимосвязи основных и произвольных факторов.

Представленная прогностическая модель развития творческого потенциала студентов базируется на целостном подходе, который определяет несводимость целого к простой сумме частей, целое обуславливается объединением частей в сложные комплексы с взаимовлиянием частей.

При построении модели развития творческого потенциала студентов мы ориентировались на взаимодействие внутренних психологических механизмов развития личности и внешних способов педагогического влияния. Содержательный компонент модели развития творческого потенциала студентов в воспитательно-образовательной деятельности нами представлен следующим образом (рис. 1).

Бинштейном факта, что отношения личности не только проявляются в деятельности, но и формируются в ней [1], а поэтому важнейшей предпосылкой для развития творческого потенциала студента следует считать включение его в творческую деятельность. Рассматривая творческую деятельность как один из компонентов развития творческого потенциала, в которой развитие личности безгранично, мы предполагали, что именно творческий потенциал предоставляет студенту возможность для активизации себя.

Творческая учебно-познавательная деятельность является высшим уровнем учебно-познавательной деятельности студента, результатом и одновременно важным условием дальнейшего развития личности. Исследова-



Рисунок 1. Содержательный компонент творческого потенциала у студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза

Первый блок модели включает творческую учебно-познавательную деятельность. Мы исходили из установленного С. Л. Ру-

ния А. П. Тряпицыной позволяють утверждать, что данный вид деятельности, обеспечива-ет проявление сущностной характеристики

творческого потенциала как способа самореализации личности преподавателя и студента, как «механизма» саморазвития личности [2]. Нас, в первую очередь, интересует процесс развития творческого потенциала в результате создания психолого-педагогических условий для развития студента.

При создании условий для творческой учебно-познавательной деятельности мы предварительно проанализировали, как работают определенные студенческие группы и индивидуумы. Мы учитывали, что взаимодействие зоны «актуального развития» и «зоны ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому) способствует развивающей творческой деятельности. «Зона актуального развития» включает действия, которые студент уже усвоил и может использовать без посторонней помощи. Она содержит и возможность для следующих достижений, входящих в «зону ближайшего развития». С управления деятельностью эти возможности могут стать предпосылками для дальнейшего развития, которые представляют теперь «зону актуального развития» на новом уровне [3], а потому для систематического воспитания у студентов способности к творчеству, творческой деятельности надо ставить перед ними высокие и постоянно повышающиеся требования.

По нашему мнению, прогностическая модель развития творческого потенциала студентов-заочников включает следующие этапы: социальный, психологический и воспитательный.

Дидактической целью на *социальном этапе* является развитие мотивационного компонента творчества; на *психологическом этапе* – развитие коммуникативных способностей личности, а также способностей к самоорганизации своей деятельности; на *воспитательном* – развитие содержательно-операционного компонента творческого потенциала студентов в воспитательно-образовательной деятельности. Представлен-

ные этапы не взаимоисключают друг друга, а напротив, дополняют и детализируют.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить единство трех компонентов творческой учебно-познавательной деятельности: мотивационного, содержательного и операционного. Данная структура воспитательно-образовательной деятельности носит достаточно обобщенный характер и, в определенной степени, включает в себя другие, более конкретные структурные элементы, такие как, например: побудительный, действенно-операционный, личностно-результативный и т. д., на которые указывается в других исследованиях.

Мотивационный компонент творческой учебно-познавательной деятельности, выступая побудительной силой познавательной деятельности, характеризуется прежде всего эмоционально-положительным отношением к содержанию и процессу деятельности, что проявляется в повышении интеллектуального уровня и характеризуется любопытством, чувствительностью к проблемам, удивлением в обнаружении противоречий, повышенной работоспособностью и самоотдачей, уверенностью, радостью познания, творческим интересом, чувством увлеченности, стремлением к творческим достижениям. Это нашло свое выражение в выборе работ творческого характера, в желании выполнять дополнительные задания, в постановке вопросов, направленных на углубление знаний, в поглощенности деятельностью при выполнении заданий, в умении мобилизовать себя на преодоление трудностей, возникающих в процессе творческой учебно-познавательной деятельности. Взаимосвязь мотивов и целей деятельности имеет важное значение для развития творческого потенциала студентов-заочников. Превращение целей в мотив деятельности является значительной ценностью воспитательно-образовательного процесса, поскольку объективно значимая

цель становится личностно значимой, субъективно принятой студентом [4].

Поставленная цель развития творческого потенциала студентов-заочников в педагогическом процессе может быть реализована только через конкретное содержание образования с применением соответствующих средств, методов, форм обучения и воспитания. Выготский Л. С., Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. связывали «решающие сдвиги в развитии» прежде всего с совершенствованием содержания образования. Кроме того, исследователи отмечают, что овладение *содержательным компонентом* воспитательно-образовательной деятельности играет важную роль в развитии качеств личности, делает деятельность студента целенаправленной, до конца осознанной, творческой. Овладение содержательной стороной воспитательно-образовательной деятельности оказывается необычайно значимым, так как содержательный компонент предполагает, прежде всего, вооружение студентов определенным багажом знаний, а знания являются основой ориентировки в действительности, условием осуществления вектора действия [5, с. 20]. Знания, которые лежат в основе умственного и творческого развития студентов, обеспечивают его базу, способствуют осознанию целей, определяют степень продуктивности процесса и результата совершаемой деятельности, помогают развитию произвольности поведения.

Содержательный компонент воспитательно-образовательной деятельности способствует усвоению студентами опыта творческой деятельности. Единственно возможным способом передачи опыта творческой деятельности, как считает И. Я. Лернер, являются педагогические конструкции в виде построенных преподавателем творческих задач, в процессе самостоятельного решения которых студенты накапливают опыт поиска способа решения. При этом часть

знаний усваивается не в ходе воспроизведения готовых истин, а как продукт поиска [6]. Если воспитательно-образовательный процесс нацелен на творчество, то репродуктивные компоненты в нем должны осуществляться «как составляющие собственно творческого процесса, где “творческие компоненты” играют направляющую (определяющую) роль» [2, с. 29]. Таким образом, содержательный компонент характеризуется наличием осмысленности, глубины и прочности знаний, критичности, самостоятельности и доказательности в процессе их восприятия, способностью к установлению связей и взаимосвязей между фактами и явлениями, процессами, постоянным взаимодействием старых и новых знаний, созданием системы знаний, использованием их в новых условиях.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме позволил выявить и отразить в представленной модели педагогические возможности, способствующие успешной реализации процесса развития творческого потенциала студентов. К ним мы отнесли:

- учет и использование индивидуальных особенностей и возможностей студентов;
- использование творческого потенциала преподавателя;
- сотворчество как ведущий вид воспитательных взаимодействий и отношений;
- диалогическое взаимодействие субъектов учебного процесса;
- творческую атмосферу и др.

Разработанная нами прогностическая модель развития творческого потенциала студентов представлена в табл. 1, где по вертикали выделены цели, функции, содержание деятельности по этапам, формы, методы, программно-методические средства, критерии эффективности развития творческого потенциала, дополняющие по характеру направления деятельности вуза.

Таблица 1

Прогностическая модель формирования творческого потенциала студентов-заочников

Компоненты модели	Содержание
Цели: • социальные • психологические • дидактические • воспитательные	Осуществление формирования образа «мира» Изучение образа «Я» Обеспечение творческой учебно-познавательной деятельности Создание творческой атмосферы в воспитательно-образовательном процессе вуза
Функции: • обучающие • развивающие • воспитывающие	Обучение специальным знаниям, умениям творческой деятельности Помощь в развитии творческой индивидуальности Стимулирование положительного отношения к формированию творческого потенциала
Содержание деятельности по этапам • поисково-экспериментальный • констатирующий • формирующий	Координация работы всех участников воспитательно-образовательного процесса по формированию философского сознания Изучение динамики развития творческого потенциала в процессе воспитательно-образовательного процесса вуза Разработка программ самопознания, самореализации и творческой индивидуальности студентов-заочников
Формы • организация воспитательно-образовательного процесса • организация научно-исследовательской деятельности • организация деятельности во внеучебное время	Проблемные лекции, лабораторно-практические и семинарские занятия, учебные практики, благодаря которым студент осознает воспринятое, запоминает близко к оригиналу учебный материал (<i>I уровень – воспроизводящий</i>) Научные конференции, олимпиады, защита реферата, учебно-исследовательская работа студентов, экспедиции, благодаря которым студент применяет знания и способы деятельности по образцу или в сходной ситуации (<i>II уровень – интерпретирующий</i>) Совместная работа с организациями социума: совместные практики, экспедиции, конкурсы, научные конференции, в процессе которых студент творчески применяет знания и способы деятельности (<i>III уровень – творческий</i>)
Методы: • диагностики • формирования качеств личности • организации деятельности • контроля и самоконтроля	Методы изучения личности Подготовка сквозных программ по развитию творческого потенциала, проведение имитационных игр, научные конференции, олимпиады, практики Методы проблемного обучения: эвристическая беседа, учебная дискуссия, эмпатии, частично-поисковый, проблемно-диалогический, «дедуктивного исследования», коллективного генерирования идеи (прямая «мозговая атака», обратная «мозговая атака», синектический шторм) и др. Решение творческих задач, квалификационное тестирование

Окончание таблицы 1

Средства	Модуль-блочные схемы формирования творческого потенциала, карты познавательной активности
Критерии	
• познавательный компонент (ценностное отношение к формированию творческого потенциала) • эмоциональный компонент (мотивы творческой деятельности, влияние среды) • деятельностный компонент (направленность на творческий характер деятельности) • волевой компонент (способы творческой деятельности)	Устойчивая потребность в знаниях по изучаемым предметам; знание требований, которые творческая деятельность предъявляет к личности студента; знание возможностей воспитательно-образовательного процесса для личностного развития студента; владение информацией о творческом потенциале, способностях творческой деятельности Состояние, характеризующее положительное, устойчивое отношение к творческой деятельности Изучаемая область знаний связана с творческой деятельностью, потребность в творческой деятельности, активная позиция в овладении знаниями о творчестве; о «Я» – реальном, и «Я» – идеальном; о своей творческой индивидуальности, о самореализации, самопознании Уверенность в преодолении трудностей в овладении творческой деятельностью; умение формулировать цели и задачи развития творческого потенциала

Характеристика компонентов творческой учебно-познавательной деятельности предполагала определение средств, приемов, форм организации творческой деятельности. Приоритетными являлись те из них, которые обеспечивали оптимизацию сотворческого взаимодействия, активизировали самореализацию студентов, помогали становлению творческой индивидуальности в воспитательно-образовательном процессе вуза.

В основу творческой учебно-познавательной деятельности мы положили субъект-субъектные отношения, что являлось обязательным фактором, поскольку происходила взаимодополняемость и взаимообогащение деятельности преподавателя и студентов. В условиях, когда студент занимает позицию субъекта деятельности, от ее начала до завершения осуществлялось самонастраивание, саморегуляция, самоорганизация. В подобной позиции субъекта активная целенаправ-

ленная, сознательная деятельность студента, выполняющая учебно-познавательную творческую задачу, создавала особую, внутреннюю предрасположенность к учению. На основе субъект-субъектных отношений возможности педагогического процесса определялись единством эрудиции преподавателя, его мастерства в организации своей деятельности и самостоятельной деятельностью студентов, стремящихся реализовать свои способности. В этом случае происходила единая по своим целям и мотивам деятельность, которая характеризовалась высокими результатами. Преподаватель, опираясь на активность и самостоятельность студентов, всецело полагался на творческие возможности совместной деятельности, прогнозируя высокие результаты. Перед студентами открывались перспективы нестандартной деятельности, возникали желание вносить новое в свой учебный опыт, предлагалось несколько решений. Свободный выбор заданий,

использование своих возможностей, обогащение деятельности друг друга благодаря познаниям, полученным из различных источников за пределами учебного процесса, – все это способствовало развитию творческого потенциала студентов.

Организация творческой деятельности была возможна двумя путями:

1. Стратегия развития, идущая извне, понимаемая как вмешательство во внутренний мир студента, навязывание ему выработанных способов, норм деятельности и поведения.

2. Развитие, идущее изнутри, предполагающее стимулирование активности, самостоятельности, ответственности студента, проявление уважения к его личности, раскрытие заложенных в нем возможностей, раскрытие творческого потенциала.

В данной работе мы определили в качестве ведущих стратегий обе стратегии развития, так как они соответствовали гуманистической парадигме образования, где выступали в единстве проявление творческого потенциала человека и рост личности, развитие у нее способности и желания быть самой собой. В рамках такого подхода преподаватель должен был беречь индивидуальность, уникальность каждого студента и помогать проявиться личностным силам таланта, человечности, помочь студенту обнаружить то, что в нем уже заложено. В результате такого подхода открывался путь к самоактуализации личности.

Мы в результате теоретического анализа пришли к выводу, что управлять творческим процессом можно и необходимо. Управление состоит в том, чтобы, зная особенности каждого человека, создать ему такие условия, в которых ему было бы комфортно работать. Управлять творческой учебно-познавательной деятельностью можно не только внешне, создавая соответствующие

условия для раскрытия творческой индивидуальности студента, но и внутренне, развивая интеллект, эмоции, воображение, общение, отношения.

Динамика процесса развития творческого потенциала была отражена через но-вообразования личности – «Я – реальное» и «Я – идеальное» – посредством формирования философского сознания, самопознания, самореализации и становления творческой деятельности. В процессе развития творческого потенциала студентов мы придавали важное значение *философскому сознанию*. Связь мировоззрения студента с его творчеством выражалась в осуществлении творческой учебно-познавательной деятельности на основе соответствующих убеждений в необходимости, при решении каждой задачи, выполнении каждого задания искать новые, оригинальные, ранее неизвестные технологии, подходы, решения. Студент, ориентированный на необходимость постоянного поиска новых решений, должен был стремиться к этому сознательно. Целенаправленность творческой деятельности органически связана с творческой сущностью процесса формирования мировоззрения. Знания превращаются в убеждения только тогда, когда они из общезначимых становятся знаниями «для себя», «своими знаниями», то есть истинными, а добывание, открытие истины всегда процесс творческий, так как личность по-своему нестандартно оценивает приобретаемые знания, основываясь на уже имеющихся сформированных взглядах, жизненном опыте, принимая эти знания как «свои» или не принимая. Личность каждый раз как бы вновь открывает для себя давно открытые обществом истины, «творит» свой мир, свое мировоззрение, развивая вместе с тем творческое мышление [7].

В процессе формирования философского сознания важную роль играет *самопознание*

личности. Действие механизма самопознания основано на самовосприятии, самоанализе, самосравнении как соотношении себя с другими. Существенным источником самопознания для личности выступает общение и творческая учебно-познавательная деятельность. В результате интегративной работы познания и собственного отношения человека к тому, что он узнает о себе, возникает оценка и самооценка себя. Осуществление механизма самопознания выступает предпосылкой осуществления механизма самореализации. Механизм самореализации направлен на овладение: способами саморегуляции; технологиями, обеспечивающими реализацию учебного процесса; способами решения изобретательных, проблемно-познавательных, практических и учебно-творческих задач; на выполнение творческих заданий, стимулирующих развитие знания, фантазии, воображения, рефлексии; ориентацию на субъект-субъектные связи [8, с. 77–79].

Общими способами самореализации для студента выступают активность, творчество. Важнейший элемент механизма – готовность студента к самореализации, способность самостоятельно ставить и достигать цели собственного развития. В процессе самореализации развивается *творческая индивидуальность* студента. Творческая суть человеческого созидания – вот главное в индивидуальности человека. А проявляется она в творческих, жизненных устремлениях, основное содержание и смысл которых состоит в активном поиске, новациях, обращенных во внешний мир, мир – как совокупность субъективных деяний, включающих творение человеком самого себя [9]. Уже в процессе самореализации проявляются особенности студента. В деятельности, в которой он открывает для себя возможность проявить себя, становится человеком, совершающим акт творчества. Речь идет о субъективности,

в процессе которой студент, во-первых, познает радость творчества; во-вторых, приобретает навык самовыражения, поиска собственных замыслов и их претворения на практике; в-третьих, раскрывает свою индивидуальность [10].

Развитие творческой индивидуальности непременно предполагает активное включение самого студента в этот процесс. Преподаватель помогает студенту приблизиться к пониманию своих особенностей, природных по происхождению, получивших в общественной жизни определенную форму и выражение, и учит использовать их продуктивно, творчески. В результате разработки личных способов и приемов творческой деятельности у каждого студента возникают свои способы деятельности. Соединение неповторимых черт конкретного человека с особенностями творческих поисков, присущих этому человеку и с творческими качествами личности образует в результате творческую индивидуальность студента. Среди механизмов развития творческой индивидуальности важнейшими для нас являются следующие: воображение, разнообразие понятий, концепций и др. Свобода выбора позволяет высвободить любопытство, поиск, исходя из собственных интересов. Методологическая рефлексия дает возможность осмысливать свои и приобретаемые знания на уровне современной науки [11].

На основании вышеизложенного, процесс развития творческого потенциала студентов мы определили как поиск способов развития самого себя, развитие качеств, присущих творческой личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, позволяющая достигнуть прогрессивных и личностно значимых результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Мы считаем возможным говорить о таких личностных новообразованиях студента, как «Я – реальное» и «Я – идеальное». Человеку для его творческой деятельности необходимо представление о сущности творческого потенциала и процесса его развития, что позволило бы оптимально его организовать. Следовательно, осознание студентом объективной значимости своих возможностей и способностей в настоящее время («Я – реальное») является необходимым для дальнейшего личностного развития. Отношение к самому себе включает помимо самооценки постоянную потребность в самопознании, так как познание самого себя начинается с познания своих способностей, возможностей. Доказательством этого тезиса являются результаты исследований Торренса и Брауна, которые выявили прямую зависимость между уровнем сформированности творческого потенциала личности и степенью внутреннего осознания своих творческих качеств, открытия их значимости для себя [12]. Знание о себе реально активизирует развитие способности к прогнозированию, которая играет огромную роль в становлении и развитии личности.

При построении модели развития творческого потенциала у студентов-заочников в условиях вуза мы выделили три группы педагогических условий, обеспечивающих результативность этого процесса: научно-методическая, организационная, дидактическая.

К *научно-методической группе* относятся:

- обеспечение анализа психофизиологических качеств и свойств личности студента с целью индивидуального и дифференцированного подхода к нему в процессе развития творческого потенциала;
- моделирование условий, ситуаций, в которых проверяются и развиваются личностные качества студента;

- разработка содержания, форм и методов развития творческого потенциала студентов и др.

К *организационной группе* относятся:

- интеграция деятельности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса на методическом и дидактическом уровне;
- построение процесса развития творческого потенциала студентов на принципах гуманизации, демократии, личностно-ориентированной направленности и др.

К *дидактической группе* относится:

- наличие достаточно оснащенной научно-методической базы для проведения учебных занятий и самостоятельной работы студентов-заочников в процессе развития творческого потенциала;
- учебные программы всех курсов вуза, обеспечивающие развитие творческого потенциала студентов.

Обеспечение процесса развития творческого потенциала студентов невозможно без обоснованного, мобильного и практического использования критериально-оценочного аппарата, позволяющего для каждого студента определить уровень развития творческого потенциала в зависимости от его индивидуальности, стартовой готовности к определению и возможности в дальнейшем контролировать повышение этого рейтинга в ходе формирующего эксперимента, направленного на развитие творческого потенциала. С этой целью нами были разработаны критерии успешности развития творческого потенциала и проведена экспертиза эффективности ее формирования.

Разработанная прогностическая модель была положена в основу пробного эксперимента, проведенного на базе нескольких высших учебных заведений. В целях успешного внедрения данной модели нами была создана педагогическая технология развития творческого потенциала студентов-заочников. Результативность внедрения данной модели отражена в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты внедрения элементов педагогических технологий
в воспитательно-образовательный процесс вуза**

Название этапов внедрения	Результаты	
	Учебная деятельность	Методическая деятельность
1 этап – теоретический	-	Изучена теоретическая, научно-методическая литература по педагогическим технологиям
2 этап – организационно-подготовительный	Разработана учебно-методическая документация, направленная на использование в воспитательно-образовательном процессе элементов педагогических технологий	Разработан и утвержден перечень составных элементов УМК по дисциплине с использованием педагогической технологии
3 этап – практический	Внедрены в воспитательно-образовательный процесс элементы педагогических технологий, используются разнообразные дидактические материалы (аудиовизуальные, метод. указания, технологические карты и др.), внедрена система контроля, отражающая выполнение требований ФГОС	Созданы УМК по дисциплине. Разработаны тестовые задания, опросники, технологические карты и др. Разработаны и апробированы дидактические материалы
4 этап – контрольный	Проведены контрольные срезы, направленные на выявление эффективности использования в воспитательно-образовательном процессе элементов педагогических технологий	Проведена региональная научно-практическая конференция, по которой проанализированы теоретические и прикладные аспекты проблемы внедрения элементов педагогических технологий в воспитательно-образовательный процесс вуза. Проведены методические семинары на кафедрах института. Проанализирован опыт работы кафедр на заседаниях научно-методического совета. Проведено обучение преподавателей спецдисциплин на потоке «Преподаватель высшей школы»

Полученные в ходе исследования результаты показали адекватность и эффективность модели.

Мы отдаем себе отчет в том, что некоторые из позиций, предложенных в работе, нуждаются в дальнейшем освещении, а многие сделанные нами выводы требуют дальнейшей проверки и дополнительного подтверждения. Однако говоря об общей проблеме, мы преследуем главную цель – представить педагогическую модель формирования твор-

ческого потенциала студентов-заочников. Поэтому мы надеемся, что наши подходы будут интересны преподавателям высшей школы, которые понимают, что молодые специалисты, интеллигенция XXI века, должны иметь не только отличные знания, обладать практическими навыками, но и уметь адаптироваться в новых социально-экономических условиях благодаря сформированному творческому потенциалу.

Литература

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3.
2. Тряпицына А. П. Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – Л.: ЛГПУ, 1991. – 396 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 423 с.
4. Шумилин А. Г. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
5. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Педагогика, 1994. – 131 с.
6. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. – М.: Знание, 1982. – 191 с.
7. Красношлыкова О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования. – Кемерово; М., 2005. – 281 с.
8. Рындак В. Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 330 с.
9. Пилюшина Н. Ю. Становление творческой индивидуальности учителя в условиях обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1994. – 210 с.
10. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
11. Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика: мат-лы республ. конф. – Оренбург: Южный Урал, 1993. – 400 с.
12. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: МПА, 1995. – 189 с.

УДК 37(094)

Т. В. Яковлева

ТРАДИЦИИ КАК МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ МОРАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

В статье рассматривается преемственность как философская категория, отражающая объективную закономерность бытия. Анализируются формы традиционно-ориентированной деятельности: обычаи, социальные привычки и навыки. Определяется характер взаимодействия обычаев и традиций.

Ключевые слова: социокультурные традиции, обычаи, навыки, стереотип поведения.

T. V. Yakovleva

TRADITIONS AS A MODEL OF MORAL REGULATION SYSTEM

This article considers continuity as a philosophical category which reflects natural objective law of existence and analyses types of traditionally orientated activities: customs, social habits and skills. It also determine the character of customs and traditions interaction.

Keywords: socio-cultural traditions, customs, skills, behaviour stereotype.

Традиция – «ключ к пониманию главного в строении человеческих обществ...»

M. Wilson

Одним из актуальнейших вопросов теории культуры, имеющих первостепенное значение на протяжении всей истории ми-

ровой культуры, является проблема культурного наследия [об этом см. 1, с. 385–438; 16, с. 8–24; 12, с. 147–229].

В тексте национального доклада по культурной политике Российской Федерации отмечено, что «основными целями культурной политики являются сохранение национального наследия и передача его... будущим поколениям» [7, с. 186]. Без прошлого нет настоящего, без настоящего нет будущего, лишь обрета первое, укрепляя второе, можно двигаться в третье.

Значит, пока мы не научимся беречь то, что получено в наследство от предшествующих поколений, мы не будем иметь культурных основ общественного прогресса, мы не встроимся в общечеловеческий ритм естественно-исторического развития.

Требование возрождения, восстановления традиций является, с нашей точки зрения, стратегическим для концепции обновления российской действительности и национальной цивилизации.

Практический опыт поколений и рациональное сознание, «здоровый смысл», действующий в пределах данной социально-психологической и этнической общности, проявляются через посредство таких форм традиционно-ориентированной деятельности, как обычаи, социальные привычки и навыки. Привычки, так же как и навыки, приобретаются в результате повторения действий. Но, в то же время, как навыки, являясь способом достижения целей, могут отвечать разным потребностям. Привычное действие отвечает одной определенной потребности, требующей выполнения именно данного действия. Отсюда можно сделать вывод: повторяющаяся, привычная деятельность, привычка, указывает на сохранение потребности в этой деятельности. Привычки, стихийно впитывая в себя определенное общественное, нравственное поведение, играют роль закрепительного фактора. Таким образом, формируется социальный стереотип как «схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении

или объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий большой устойчивостью. Он выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием условий и предшествующего опыта» [15]. К тому же, по существу, сводится и социальное значение обряда (как навыка действий), обычая.

Однако ряд исследователей отмечают, что традиция прямо и непосредственно устанавливает связь между действиями и духовными качествами. Причем весьма важно, что в этой связи духовное качество всегда ставится в положение причины соответствующего действия.

В связи с вышесказанным нам представляется целесообразным рассмотреть систему традиций как общественного явления, не с точки зрения простой передачи положительного опыта (как это обычно рассматривается в литературе), а как *системы моральной регуляции личности индивидуума в коллективе*.

Каждый человек начинает осознавать окружающий мир, опираясь на выработанные тысячелетним опытом «фигуры общественного сознания» [11], категории гуманитарных и естественных наук, апробированные ценностные ориентации. В сфере практики ему так же предлагаются к усвоению определенные орудия труда, производственные навыки, технологии и т. д. Это и есть самые разнообразные значения, каждое из которых – «ставшее достижением моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многосторонности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения, как обобщенного “образа действия” нормы поведения и т. п.» [8, с. 299]. Таким образом, исследуя диалектику развития человечества, мы сталкиваемся с такой философской категорией, как преемственность.

Развернутый теоретический анализ сущности преемственности на основе диалектической концепции развития впервые был проведен Гегелем, который, разрабатывая закон отрицания, дал глубокую постановку вопроса об объективной необходимости преемственности в процессе развития. Противопоставив диалектическое отрицание метафизическому, он первым в истории философии обосновал вывод о закономерности преемственности в процессе снятия: «снятое есть вместе с тем и сбереженное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но отнюдь не уничтожено вследствие этого» [4, с. 99]. Отсюда вытекает важнейший вывод, к которому пришел Гегель: диалектически понятое отрицание предполагает не только отмену, разрушение, уничтожение старого, но и развитие того рационального, что было уже достигнуто на предыдущей ступени развития. В «Науке логики» он отмечал: «другое есть, по существу, не пустое отрицательное, не нечто... а другое первого, отрицательное непосредственного; оно, следовательно, определено как опосредованное, вообще содержит внутри себя определение первого. Тем самым, по существу, также сберегается и сохраняется в другом. Удерживать положительное в его отрицательном, содержание предпосылки в ее результате, – вот что есть самое важное в разумном познании» [4, с. 307–308]. Но, связывая преемственность с саморазвитием абсолютной идеи (с позиции диалектического идеализма), Гегель отказывал в развитии природе и отрицал тем самым преемственность как атрибут развития материального мира.

В противоположность идеалистической диалектики материалистическая диалектика рассматривает преемственность как необходимое проявление бесконечного процесса саморазвития материи, как объективную закономерность бытия, отражаемую в процессе развития познания. «Преемственность –

это связь между различными этапами или степенями развития как бытия, так и познания, сущность которого состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, то есть при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [2, с. 7].

Лотман Ю. М., рассуждая о сохранившихся в культуре посредством преемственности элементах архаики, трактует их как органические формы, обеспечивающие целостность человеческой культуры как таковой [10]. Таким образом, преемственность выступает как объективная связь между новым и старым в процессе развития.

Без анализа преемственности нельзя понять диалектику развития, взаимосвязь между отрицаемым и отрицающим, между старым и новым, ибо каждое явление есть единство тождества и различия. Если каждая вещь, каждый процесс, отличаясь от других, вместе с тем имеет что-то общее с другими вещами, процессами, то уже отсюда следует вывод, что именно наличие этого общего необходимо обуславливает преемственность и как частное ее проявление – повторяемость в процессе развития данного явления.

Рассуждая о традиции, мы будем говорить о преемственности как эволюционных, количественных изменениях (при которых удерживается сама структура, воспроизводимая вновь и вновь в рамках данного качества), и здесь она будет основой повторяемости.

Необходимо отметить, что нас интересует прогрессивная линия направления изменений (в процессе преемственности): при включении старого в новое, подчинение первого второму на основе повышения уровня организации целого. Этот тип преемственности можно назвать поступательным, так как его сущность состоит в сохранении и развитии

на качественно новых уровнях положительных результатов, достигнутых на предыдущих этапах истории человеческого общества.

Однако преемственность – «это не только преемственность материальных ценностей, но и процесс передачи идей, знаний, доктрин, то есть всего того, что мы относим к ценностям духовности» [17, с. 6], так, категория «преемственность» близко соприкасается с понятием «культурное наследие», которое в свою очередь неразрывно связано с целым рядом других категорий теории социально-культурной деятельности: культурные ценности, традиции, новаторство и др.

Именно традиция выступает как система действий, передающихся из поколения в поколение и формирующих мысли и чувства людей, вызываемые у них определенными общественными отношениями.

«Основа ценностных форм человеческого бытия, по всей вероятности, представляет собой социально-культурные нормы, то есть те стороны и свойства практики и культурной жизни, которые носят характер регулярной повторяемости, так как выражают устойчивые связи человеческой жизнедеятельности, необходимые условия синхронизации и координации их практического опыта» – отмечается в [6, с. 132].

С точки зрения Ю. М. Лотмана, «наличие у человечества ненаследственной памяти вызвало... необходимость существования кодирующей системы... которой и стала система традиций» [10, с. 341].

При этом, «общая обрядово-этическая поэтическая символика восходит в конечном счете, к единству этносоциальных представлений, формировавшихся и усложнявшихся по мере становления и развития этноса» [18, с. 20].

Если, основываясь на рассуждениях М. Евзлина [5], систему традиций рассматривать, как программу действий, то традиции (по терминологии Юнга) будут сродни

«архетипам» и явятся «представительными условиями всякого отдельного случая», и «которые инстинктивно наделяют формой и влияют на наши мысли, чувства и действия» [5, с. 203].

Вместе с тем, выделяя в процессе анализа традиций такие моменты, как: 1) обязательность системы действий коллектива, воплощающих в себе мысли и чувства, необходимые для осуществления тех или иных общественных отношений; 2) необходимость материального закрепления этих действий и 3) превращение этих материально закрепленных действий в достояние других возрастных групп, других поколений людей, вступающих в данные общественные отношения, – мы не можем ограничиться только этими признаками традиций, ибо они еще не дают нам возможность провести сколько-нибудь четкую грань между понятиями «традиция», «обычай», «обряд» и т. д.

Определение традиции, данное нами в первом его приближении, недостаточно и в том отношении, что оно не схватывает некоторые, весьма существенные, ее признаки, в частности, свойства приобретать и определенную стабильность, устойчивость, и известную самостоятельность, подвижность.

Отсюда вытекает необходимость определения характера взаимодействия обычая и традиции.

Следует отметить, что конечная цель традиций сводится к тому, чтобы ввести деятельность нового поколения в то русло, по которому развивалась деятельность старших поколений. Этой цели, казалось бы, успешно можно достигнуть, предписав молодому поколению конкретные приемы действий в определенных ситуациях. В известной мере такие предписания в традициях содержатся. Но не это составляет их существенную особенность. Деятельность, связанная с любыми традициями столь многогранна, столь бесчисленны конкретные по-

ступки, ее составляющие, что единственным путем управления этими поступками остается формирование качеств, способных регулировать поведение людей.

В отличие от традиций, обычай всегда дает детальные предписания поступка в конкретной ситуации и вместе с тем не предъявляет требований к духовным качествам человека. Обычай весьма подробно регламентирует то, что следует или не следует делать в данной обстановке, и не указывает, каким нужно быть. Каждый обычай нашей жизни имеет свой смысл, но этот смысл не выражается в формуле обычая [14, с. 542–545]. Разумеется, целесообразность такого действия имеет объяснение, но, оно, повторяем, не содержится в формуле, предписывающей это действие. Попробуйте спросить несколько человек, неукоснительно соблюдающих, например, порядок приема гостей, о смысле, целесообразности этого порядка, и вы наверняка получите различные толкования. Вместе с тем, есть много обычаев, особенно среди запрещающих определенное действие, целесообразность которых столь однозначно понимается всеми, что не возникает никаких разночтений [13].

Обычай вводит поведение молодого поколения в русло, проложенное старшими поколениями через детальную регламентацию действий в конкретных ситуациях, то есть обычай действует как механизм стереотипа. Традиция эту задачу решает иначе – через регламентацию духовных качеств, необходимых для правильного, с точки зрения данного общества, поведения в той или иной сфере общественной или личной жизни (по мнению П. Г. Богатырева, традиция – «предварительная цензура» [3]). Но, значит, любое духовное качество вырабатывается только в процессе деятельности, и обычай, требуя выполнения детально предписанных им действий, формирует духовные качества.

Обычай и традиции выполняют две общие для них социальные функции: быть средством стабилизации утвердившихся в данном обществе отношений и осуществлять воспроизводство этих отношений в жизни новых поколений. Но эти функции обычаи и традиции осуществляют различными путями; обычаи непосредственно, путем детальных предписаний действий в конкретных ситуациях стабилизируют определенные звенья общественных отношений и воспроизводят их в жизнедеятельности новых поколений. Традиции, в отличие от обычаев, прямо обращены к духовному миру человека, они выполняют свою роль средств стабилизации и воспроизводства общественных отношений не непосредственно, а через формирование духовных качеств, требуемых этими отношениями.

Идейным содержанием, то есть формулой обычая, всегда бывает правило поведения – детальное предписание поступков в конкретной ситуации. Идейным содержанием, формулой традиции всегда выступает норма или принцип поведения. Последние, в отличие от правил, указывают общее направление поведения и, самое главное, духовные качества, необходимые для утверждаемого ими характера поведения (например, бережливость). Обычай жестко фиксирует действия или запрет какого-то действия. Его цель – реализация строго регламентированного действия. Традиция не имеет жесткой связи с конкретным действием в определенной ситуации. Поскольку духовные качества, утверждаемые традицией, необходимы для любых конкретных действий. Реализация этих действий не самоцель, как это имеет место в обычае, а средство для формирования черт духовного облика человека, требуемых традицией.

Основанием различий между обычаями и традициями выступает характер обществен-

ных отношений, средством стабилизации и воспроизводства которых выступают эти социальные явления. Обычаи функционируют только в тех общественных отношениях, где имеются стереотипно повторяющиеся ситуации; реализация этих отношений может кристаллизоваться в жестких стандартах действий. Таких стереотипно повторяющихся простых общественных отношений в современной жизни великое множество (например, отношения между людьми в общественных местах), то есть обычаи функционируют в любой сфере деятельности. Поэтому нельзя согласиться с мнением, что обычаи относятся только к сфере быта. В реальной жизни быт и другие области общественной жизни (политика, экономика, идеология и т. д.) не отделямы друг от друга.

Наряду с простыми, стереотипно повторяющимися общественными отношениями есть отношения сложные, варьирующиеся в каждой конкретной ситуации. Формой регулирования поведения в таких отношениях является воспитание морально-этических качеств человека, отвечающих требованиям этих отношений. Если обычай гостеприимства детально регламентирует отношения между гостем и хозяевами, то традиция воинской отваги не может дать детальных предписаний во всех конкретных ситуациях. Слишком разнообразны и изменчивы в этой сфере деятельности ситуации, поэтому традиция воинской отваги нацелена на формирование таких нравственных качеств человека, которые делали бы его способным к воинской доблести.

Таким образом, между обычаями и традициями имеется существенное различие в эффекте их воспитательного воздействия на человека. Обычай формирует простые привычки – стереотипно повторяющиеся действия в известной мере носящие характер автоматизмов. Традиция формирует слож-

ные привычки – определенную направленность поведения. Простая привычка – это средство организации поведения в стереотипных функционирующих общественных отношениях. Сложная привычка – это активная форма отражения требований жизни; в любой ситуации, имеющей к ней отношение, она в границах утверждаемой ею направленности поведения предоставляет человеку свободу выбора конкретного поступка. На основе сложной привычки всегда имеется возможность импровизировать. Обычаи как массовые простые привычки регулируют реализацию только тех общественных отношений, которые уже прочно утвердились в многократном и более или менее однообразном повторении. Как формы регулирования поведения они не вполне эффективны в новых, непривычных ситуациях. Традиции как массовые сложные привычки ориентируют поведение не только в утвердившихся отношениях, но и в тех их новых вариантах, которые возникают неожиданно, резко отличаясь от привычного.

Обычай, включая в себя простые, стереотипно повторяющиеся отношения, передает другому поколению стандарт действия, поступка. Несмотря на известную одиозность термина «стандарт» в его приложении к духовной жизни, необходимо признать, что именно стандарт действия, простая привычка, является незаменимой формой социализации индивида в первые годы его жизни, самым эффективным средством организации его практической деятельности и психических процессов в этом периоде. Подобно историческому развитию всего человечества, человек в индивидуальном развитии так же проходит путь от простых к все более сложным общественным отношениям. Как в истории общества новые поколения первоначально усваивали опыт социального поведения путем восприятия обычаев, а затем и тради-

ций, так и в индивидуальном развитии человека последовательно проходит путь усвоения сначала обычаев своего народа, общества, а затем дополняющей их системы традиций. С возрастом человек включается во все более сложную систему общественных отношений; этому включению соответствует дополнение простых привычек все более сложными.

Строго продуманная организация быта детей, постоянное и детальное выполнение ими простых требований общественной среды, воплощенных в обычаях, воспитывают у ребенка организованность, дисциплину, аккуратность, точность, исполнительность – исходные качества, без которых не может быть успешного развития более высоких слоев – духовного мира, способностей и дарований.

Обычаи, оставляя в тени связь между утвержденными ими действиями и формируемыми этими действиями качествами, исподволь прививают людям определенные черты духовного облика. В этой особенности обычаев кроется великая сила: люди, включенные в систему таких обычаев, воспитываются в соответствии с указанными потребностями незаметно для самих себя, естественно и просто [9]. Ребенок, формируемый подобным образом, усваивает нравственную практику честных поступков раньше, чем начинает понимать содержание понятия «честность». В такой системе воспитания моральная сентенция лишается претенциозности, неправомерного для нее стремления стать главной, решающей нравственно-воспитательной силой и выступает в истинной для нее роли – в роли формы осознания личной практики морального поведения [13, с. 14].

В такой системе достигается еще один результат, имеющий неоценимое значение в формировании личности: люди не замечают, не чувствуют, что их кто-то воспитывает. Исчезает та тревожная, создаваемая словесным воспитанием ситуация, когда нравствен-

ные качества, объективировавшись в слове, воспринимаются детьми как нечто предлагаемое им извне, порой навязываемое им воспитателем.

Таким образом, очевидно, что действия в традиции подчинены сознательной цели воспитания. А обычай, как правило, воспринимается без достаточного обдумывания, накладывается более стойкий, чем традиция, отпечаток на психологию поведения человека.

Следовательно, во-первых, нужные моральные качества первоначально формируются строгой и четкой организацией жизни ребенка; во-вторых, эта организация в воспитательном процессе должна представлять собой продуманную систему обычаев – стереотипов поведения, детально регламентирующих основные виды жизнедеятельности ребенка и неукоснительно им соблюдаемых; в-третьих, традиции никогда не действуют вне связи с обычаями, они всегда функционируют на основе последних.

«Закрепленные обычаями простые отношения и сформированные ими духовные качества традиции включают как предпосылку, как исходный материал для стабилизации и воспроизводства в жизни новых поколений сложных общественных отношений, социально значимых и массовых духовных качеств» [13, с. 25].

Традиции – «это различные искусственно-языковые структуры, специально предназначенные для однозначного для всего человечества выражения соответствующего отношения культуры и природы» [12, с. 229].

Выступая как форма исторического поступательного процесса, традиции, с одной стороны, имеют определенные объективные основы, выступают как результат целой совокупности социально-экономических причин, а с другой стороны, имеют свою собственную «внутреннюю логику» развития, ибо вчерашняя действительность в ряде своих аспек-

тов (прежде всего это касается отношения к идейному наследию) есть духовная ценность для современности: «...личность формируется всей целостностью мира, в котором она сама себя обретает... из этого следует... чтобы иметь духовно развитую личность, нужен объективно развитый мир человеческой духовности, нужна подлинная духовная культура, имеющая свои невыдуманные традиции, действительно утверждающая присущие ей критерии и нормы в практической жизни людей... Накапливаемый общественной реальностью опыт *человечности* кристаллизуется и проходит тысячекратную проверку в совместной жизнедеятельности людей, их свободном общении, столкновении различ-

ных точек зрения и волевых устремлений. Именно поэтому каждый индивид может полагаться на эту своеобразную реальность, находить в ней уверенность и опору в трудных ситуациях своего бытия» [6, с. 306].

Таким образом, можно утверждать, что традиции выступают как система моральной регуляции личности в социуме. Поскольку их анализ, как формы общественных отношений, позволил нам установить, что традиции являются средством, непрерывно воздействующим на общественную психологию и формирующим, как педагогический процесс, духовные качества личности через детальную регламентацию основных видов жизнедеятельности человека.

Литература

1. Антология исследований культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – Т. 1: Интерпретация культуры. – 728 с.
2. Баллер Э. А. Социальный прогресс и культурное наследие. – М.: Наука, 1987. – 225 с. – (История и современность).
3. Богатырев П. Г. Вопросы теории народного искусства. – М.: Искусство, 1971. – 543 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Наука логики: Собр. соч. – М., 1937. – Т. V. – 501 с.
5. Евзлин М. Космогония и ритуал. – М.: Радикс, 1993. – 344 с.
6. Культура и развитие человека: очерк философско-методических проблем / отв. ред. В. П. Иванов, АН УССР. Ин-т философии. – Киев: Наук. думка, 1989. – 320 с.
7. Культурная политика России. История и современность. Два взгляда на одну проблему / отв. ред. И. А. Бутенко, К. Э. Разлогов. – М.: Либерия, 1998. – 296 с.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
9. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. – Таллинн: Александра, 1993. – Т. 1. – 479 с.
10. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. – Таллинн: Александра, 1993. – Т. 3. – 480 с.
11. Мамардашвили М. К. Анализ сознания в работах Маркса // Вопросы философии. – 1968. – № 6. – С. 14–25.
12. Сильвестров В. В. Культура. Деятельность. Общение. – М.: РОССПЕН, 1998. – 478 с.
13. Суханов И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений. – М.: Политиздат, 1976. – 216 с.
14. Тейлор Э. Б. Миф и обряд в первобытной культуре. – Смоленск: Русич, 2000. – 624 с.
15. Универсальный энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 1551 с.
16. Цивилизация, культура, личность / под ред. В. Ж. Келле. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 224 с.
17. Шендрик А. И. Времен связующая нить (проблемы преемственности духовной культуры). – М.: Знание, 1988. – 64 с.
18. Этнографические истоки фольклорных явлений. Русский фольклор. XXIV. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1987. – 223 с.

УДК 612.858.74

*И. Ю. Заволжанская***ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИГРАТЬ ПО СЛУХУ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

В данной статье игра по слуху рассматривается в аспекте музыкальной педагогики и методики. Автор трактует умения играть по слуху двояко: как первичные исполнительские действия и как комплексный способ деятельности. Для формирования умений играть по слуху предлагается структурировать их на 3 группы – согласно этапам выполнения действий.

Ключевые слова: умения, музицирование, слух, гармонизация, импровизация, психомоторика, музыкальное мышление, профессиональная деятельность.

*I. Y. Zavalzhanskaya***FORMATION OF MUSIC PICKING OUT SKILLS AS A COMPONENT OF TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER**

In the article playing by picking out is considered from the aspect of music pedagogy and methodology. The author interprets skills for playing by picking out in two ways: as original actions of a performer and as a complex action. To form skills for playing by picking out the author suggests dividing these skills into 3 groups – in accordance with the phases of performer's actions.

Keywords: skills, music playing, ear for music, harmonization, improvisation, psychomotor system, music thinking, professional activity.

Профессиональная деятельность учителя музыки, отличаясь сложной структурой, вмещает в себя разные направления – педагогическое, музыкально-исполнительское, музыковедческое, исследовательское. Подчеркивая ее многогранный характер, многие педагоги и методисты (Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, И. Н. Немыкина и др.) отмечают, что успех деятельности учителя музыки во многом определяется уровнем владения инструментом, голосом, наличием музыкального слуха, умением читать с листа, импровизировать, транспонировать и т. д. Словом, учитель музыки должен быть «музыкально образованным педагогом» (Д. Б. Кабалевский), образцом музыкальных умений, демонстрирующим своеобразие музыкального творчества.

Одним из главных компонентов профессиональной компетенции учителя музыки является музыкально-исполнительская деятельность. Ее педагогическая и творче-

ская направленность преследует главную цель – увлечь детей музыкой на основе собственного музицирования, пробудить желание музыкального сотворчества. Среди разновидностей музыкально-исполнительской деятельности (сольное и ансамблевое пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, дирижирование и др.) выделяется инструментальное музицирование. Учитель музыки должен владеть разными его видами – сольно исполнять произведения, аккомпанировать учащимся и музицировать в ансамбле. Во всех перечисленных видах частично присутствует **игра по слуху**. Она существенно облегчает работу учителя, избавляя его от поиска нот, и обогащает уроки музыки «живым» ее звучанием, способствуя эстетическому воспитанию детей.

Вместе с тем, игра по слуху, являясь необходимым компонентом профессиональной подготовки будущих учителей музыки, часто недоступна современным студентам. Извест-

но, что большинство из них вообще не имеют довузовского опыта подобного музицирования ввиду дефицита слуховых задатков, заинтересованных педагогов-наставников, отсутствия игры по слуху в содержании учебных программ большинства музыкально-образовательных учреждений. Сталкиваясь на практике с необходимостью играть без нот, такие студенты явно осознают свою профессиональную неполноценность. Обучение же игре по слуху способно развить не только профессиональные, но и личностные качества будущих учителей музыки: стремление познать новые грани музыкального искусства и научиться ансамблевой коммуникации, готовность к творческому решению проблем, потребность в профессиональном росте, веру в себя.

Таким образом, в процессе вузовской подготовки учителя музыки обучение игре по слуху способно комплексно решать образовательные и воспитательные задачи. Но, прежде всего, оно нацелено на овладение субъектом учения деятельностью определенного рода, на **формирование практических умений**. В их числе умение играть по слуху занимает одну из лидирующих позиций. В целом, отечественная педагогика, глубоко и всесторонне рассматривая понятие «*умения*», трактует его в трех смысловых вариантах, характеризующих разные уровни развития умений:

1) умение как знание в действии, то есть первый этап формирования навыка (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.);

2) умение как способ деятельности человека, сложное и устойчивое образование, сплав системы знаний и навыков (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Н. А. Лошкарева и др.);

3) умение как психическое свойство личности, внутренняя предпосылка наиболее успешного выполнения деятельности (А. А. Бобров, А. В. Усова, Л. М. Фридман и др.).

За многозначностью термина скрывается главное: умение – это экстериоризация, то есть воплощение знаний и навыков в реальные действия. Учитывая деятельностный характер игры по слуху и пестроту контингента современных студентов-музыкантов (многие из которых не имеют никакой музыкальной подготовки), в обучении игре по слуху целесообразно ориентироваться на классификацию умений, предложенную И. Я. Лернером. Согласно ей, в контексте обучения игре по слуху наиболее целесообразно понимать умение как «действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель, и усвоенное до степени готовности применять его в вариативных ситуациях» [2, с. 144]. Учитывая то, что общим, объединяющим элементом умений является действие, а также учитывая *этапы выполнения действий*, обучение игре по слуху предполагает: а) действия по первичному усвоению информации (уровень начального теоретического осмысления); б) действия по следующему применению усвоенных конкретных знаний (уровень исполнительского воплощения того, что было предварительно проанализировано); в) действия по усвоению общих способов деятельности (уровень свободного музицирования с демонстрацией импровизаторских способностей).

Перечисленные действия (этапы) иллюстрируют диалектическое восхождение «от простого к сложному», что призвано обеспечить планомерное развитие умений играть по слуху. Но стартовой позицией является все же наличие внутреннего музыкального слуха, антиципирующих качеств (способности «предслышать»). Поэтому все действия играющего по слуху на любых этапах музицирования координируются сенсорной сферой – слухом, исполнительской волей, памятью, вниманием и т. д. Они, не выделенные И. Я. Лернером в данной классификации в отдельный этап выполнения действий, в игре по слуху являются сквозными, рассредоточенными во всех

видах исполнительской работы. Это: умение активизировать исполнительскую и слуховую волю, музыкальное мышление; умение координировать зрительно-слухо-моторную сферу; умение слухового самоконтроля.

Рассмотрим те умения, которые напрямую отражают этапы выполнения исполнительских действий. Их можно объединить в **3 группы: аналитические, моторные, креативные**. Среди перечисленных первые две группы – основные, базовые; третья – дополнительная (рассчитанная на одаренных и профессионально подвинутых учащихся). К **первой** относится все, что в игре по слуху связано с предварительным *теоретическим* осмыслением: 1) умение анализировать звуковысотное содержание мелодии, ее ступеневые ладовые и метро-ритмические координаты; 2) умение эскизно гармонизовать мелодию, то есть осмыслить ее гармонический потенциал; 3) умение составить гармонический трафарет с учетом ритмо-пульса гармонии.

Вторую группу умений составляют *моторные*, то есть связанные с собственно игрой на инструменте: 1) умение сыграть выявленный гармонический остов произведения в аккордовой фактуре; 2) умение обыгрывать гармонический трафарет в разных фактурно-жанровых вариантах; 3) умение транспонировать.

К **третьей** группе умений играть по слуху относится все, что призвано активизировать *творческий* потенциал исполнителя – импровизаторские задатки, способность к экспериментам. Именно эти – креативные – умения способны выявить профессионально-личностный потенциал будущего учителя музыки: 1) умение перегармонизовать заданную мелодию с целью обновления звучания; 2) умение аранжировать произведение с привлечением новейших ТСО; 3) умение импровизировать в разных модусах (стилистическом, жанровом и т. д.).

Формирование каждой группы умений играть по слуху подразумевает ряд конкретных *операций*, то есть способов выполнения действий. Рассмотрим подробнее суть таких операций. **Аналитические умения** способны развить:

1. *Устный самодиктант* – мысленная сольмизация песенной мелодии по памяти, играющая роль внутренне-слуховой и интеллектуальной настройки. Эта операция предполагает первичный анализ (определение ладотональности, размера), мобилизующий музыкальную память, внимание, слух, мышление. Сразу следует определиться с диапазоном мелодии в целях выбора наиболее удобной для пения тесситуры и тональности, представить направление и тип мелодического движения (поступенное, скачкообразное, аккордовое, восходящее-нисходящее и т. д.), уловить ладотональные изменения (отклонения, модуляции). Такой устный самодиктант помогает осознанию не только графики мелодии, ее ладового содержания, но и соотношения устойчивых и неустойчивых ступеней, их тяготений и сопряжения с гармонической логикой. Сосредоточение на мелодии – своеобразная «разминка», она мобилизует музыканта, нацеливая его на исследование.

2. *Эскизная гармонизация мелодии* – гармонический анализ мелодии, выявление ее функционального потенциала. Напоминающая типовое задание из курса учебной гармонии, такая работа потребует функционального анализа отдельных звуков и мелодических оборотов, тональных изменений, гармонической логики и т. д. Эта операция призвана убедить исполнителя в органической взаимосвязи двух базовых компонентов музыкальной лексики – мелодии и гармонии. Целесообразно обучать эскизной гармонизации мелодий с учетом степени их гармонической наполненности – сначала осваивать несложные мелодии из популярной романсовой лирики и песенной классики XX века,

а затем перейти к осмыслению мелодий более событийных в гармоническом отношении – с учащением пульса аккордовых смен, с перегармонизацией, с наличием недиафонических соотношений и т. д.

3. *Гармоническое моделирование с фиксацией гармонического пульса*, то есть частоты аккордово-функциональных смен, отражающей интенсивность тонально-гармонического движения. Эта операция предполагает создание гармонического трафарета произведения с учетом ритмо-пульса гармонии, во многом зависящего от характера, жанра, образа. Методом анализа от исполнителя требуется выявить имеющиеся учащения-замедления гармонического «дыхания», обозначив проблемные зоны. Учитывая все многообразие ритмо-пульса гармонии в музыке, на данном этапе педагогически целесообразно осваивать музыкальные образцы с учетом возрастающей сложности: а) нечастая и равномерная пульсация в неспешном темпе, создающая условия для спокойного осмысления («Хабанера» из оперы Ж. Бизе «Кармен», неаполитанская песня «O, sole mio» и др.); б) частый ритмо-пульс гармонических смен, требующий активизации мышления, слуховой воли и пресловутой исполнительской хватки (песни И. О. Дунаевского «Ехал я из Берлина», «Дорожная» и др.); в) смешанный тип гармонического ритмо-пульса («Катюша» М. Блантера, «Подмосковные вечера» В. Соловьева-Седого и др.).

Моторные умения играть по слуху возможно развить, выполняя следующие операции:

1. *Игра гармонической модели*, выявленной в ходе предварительного анализа, в хоральной (аккордовой) фактуре. Этот вид работы напоминает практические задания из курса учебной дисциплины «гармония» (игру аккордовых последовательностей с отклонениями, модуляциями, секвенциями и т. д.). Музыкант, представляя гармониче-

скую траекторию, мысленно следит за «качеством и количеством» гармонии, распределяя во времени все запланированные ее смены и не увлекаясь фактурным фигурированием. На данном этапе работа исполнителя заведомо «нехудожественная», здесь главное – аккумуляция гармонии в строгую вертикаль, четкость гармонических перестановок под контролем мышления и слуха.

2. *Поиск и освоение фактурно-жанровой модели*, соответствующей образному строю произведения, в режиме активного музицирования. Эта операция предполагает фактурное оформление гармонического трафарета произведения на основе знания исполнителем типовых фактурно-жанровых формул, приемов фигурирования и т. д. Осведомленный о многообразии музыкальной фактуры, но не сталкивающийся на практике с самостоятельным ее поиском, учащийся осваивает в собственной игре все богатство фактурных типов, осознает многозначность их применений, взаимообусловленность с разными средствами музыкальной выразительности. Однако педагог должен учитывать разную степень исполнительской подготовки учащихся – важный фактор свободного самоощущения в игре по слуху: чем натренированнее рука музыканта, чем выше уровень его сенсомоторики и способность рук творить фактуру, то есть чем богаче исполнительский опыт, тем эффективнее будет результат музицирования. Поэтому одни учащиеся, не имеющие базовой подготовки, скорее, ограничатся более скромным вариантом фактуры, другие, напротив – продемонстрируют прекрасную исполнительскую технику и оригинальное фактурное решение на основе авторской гармонии.

3. *Транспонирование* – исполнение всех игровых заданий в разных тональностях, сопряженное со слуховым самоконтролем. При обучении игре по слуху речь должна идти не о традиционных, общепринятых

в учебной практике, «механических» нормах транспонирования (на секунду вверх-вниз, со сменой ключа), а о различных тональных перемещениях. Это возможно только благодаря гармоническому ориентированию. Именно через осознание гармонии к музыканту должно прийти ощущение свободного владения не только тональностью и всего происходящего в ней, но и исполнительская уверенность – гармонический слух музыканта оттачивается при каждой попытке транспонирования, а моторика выступает проводником идей. Такой способ лежит в основе будущего рефлекторно-мышечного автоматизма пианиста, когда руки и пальцы будто бы сами свободно ориентируются в пространстве клавиатуры – мышечная память на аккордовое содержание тональности работает стабильно. В идеале очень полезным является не только итоговое транспонирование (игра произведения в разных тональностях), но и «промежуточное», то есть на разных этапах работы – в устном самодиктанте (в целях выбора тесситурно удобной тональности), игре гармонического трафарета или фактурно-жанровом моделировании. Но именно в стадии активного музицирования оно наиболее продуктивно.

Для развития **креативных умений** играть по слуху, рассчитанных на музыкантов с большим творческим потенциалом и развитыми специальными способностями, полезно практиковать такие операции, как:

1. Музицирование с использованием *перегармонизации*, то есть смены гармонической краски при сохранении мелодической основы. В игре по слуху варианты гармонизации мелодии существенно обновляют звучание, уводя его от авторского оригинала порой достаточно далеко. Частые и принципиальные (со сменой функции) перегармонизации в итоге рожают новое произведение – знакомая мелодией с незнакомым гармоническим наполнением. Эффект подобных перегармо-

низаций, их оригинальность и множественность зависят от музыкальной одаренности и даже таланта исполнителя. В любом случае эксперименты с перегармонизацией напоминают творческий конкурс, выявляющий креативные качества музыканта: гармоническую фантазию, изобретательность, слуховую интуицию и эрудицию, смелость и способность к новациям.

2. *Аранжировка* гармонизованного произведения, рассчитанная на технические ресурсы современных синтезаторов, медиаклавиатур выводит игру по слуху на качественно новый уровень. Аранжировка, требующая развитого тембрового слуха и фантазии, сводит к минимуму актуальность исполнительского мастерства как искусства владения инструментом. Облегченность клавиатур высвобождает внимание и мышечный аппарат исполнителя, а функция мышления и слуха сводится к поиску тембровых вариантов, микстов. Неудивительно, что аранжировка особенно привлекает тех учащихся, кто не имеет достаточного объема исполнительских навыков, но прекрасно разбирается в новейших музыкально-компьютерных технологиях.

3. *Импровизации любого рода* – связанные с жанрами, стилями, музыкальным временем и пространством – максимально раскрепощают фантазию музыканта и предоставляют ему неограниченные возможности творческого самовыражения. Стилевое варьирование музыки, которая у всех «на слуху» (от барокко до джаза и современного музыкального авангарда), неожиданные жанровые обновления (вальс вместо польки или марша), дерзкие смены музыкального размера, принципиально ломающие метрический пульс («К Элизе» Л. Бетховена – 6/8 вместо привычных 3/4), любопытные фактурные эксперименты и т. д. – все попытки музыканта выйти за рамки норм и догм расширяют для него самого профессиональный горизонт,

будят творческое воображение. Степень свободы в такого рода импровизациях неограниченна и зависит от степени одаренности учащихся – будущих учителей музыки.

Эффективность обучения игре по слуху призваны обеспечить **упражнения** как основной методический прием, суть вышеперечисленных операций. Их выбор обусловлен задачами исполнительских действий. Например, при развитии *аналитических* умений играть по слуху устному самодиктанту должны сопутствовать упражнения на сольмизацию, пространственно-ступеневое осмысление мелодии. Гармонический анализ мелодий целесообразно сочетать с традиционными письменными упражнениями на их гармонизацию, а моделирование – с типовыми заданиями на аккордово-функциональный анализ из курса учебной дисциплины «Гармония». Осознать ритмо-пульс гармонии помогут устные слуховые упражнения на определение трех вариантов пульсации: редкой, частой и смешанной.

Развитию *моторных* умений играть по слуху способствуют: а) тренировки типовых функциональных оборотов (автентических, плагальных, полных, кадансовых и др.), отклонений и модуляций – при освоении гармонических моделей; б) шлифовка фигурационной техники (игра гамм, арпеджио), разных фактурно-жанровых формул и упражнения на варьирование басовой линии с помощью «гуляющего» баса – при работе над музыкальной фактурой; в) упражнения разной степени сложности с использованием хроматических секвенций для транспонирования по слуху, а также традиционные – на транспозицию по общепринятым в учебной практике нормам.

Креативные умения играть по слуху помогут развить упражнения на перегармонизацию звука, ступени ладотональности, мелодического мотива. Аранжировку произведения полезно сопровождать сравнительным слуховым анализом способов тембрового варьи-

рования, а также различными упражнениями по воспитанию тембрового слуха из курса учебного сольфеджио. Наконец, специфика всевозможных импровизаций (стилевых, жанровых и т. д.) требует большого исполнительского опыта и, соответственно, широкого спектра упражнений: по освоению гармонических оборотов разных эпох (классических, джазовых), по «досочинению в стиле», по жанровому и фактурному варьированию.

Таким образом, сложная природа исследуемых умений делает процесс их формирования весьма трудоемким. Но их трехуровневая структура позволяет организовать процесс обучения поэтапно, планомерно и с учетом личностно-ориентированного подхода. В результате первичные умения, объединенные в 3 группы (аналитические, моторные, креативные) суммарно формируют цельное, комплексное исполнительское качество. Все вышеуказанное позволило сформулировать следующее определение: *умения играть по слуху – это комплекс знаний о природе и механизмах музицирования без нот, воплощенный в таких действиях как: предварительное теоретическое осмысление исполнительского продукта, игра и транспонирование выявленной фактурно-гармонической модели произведения; ее импровизационное варьирование.*

Итак, умения формируются только на основе уже освоенных человеком знаний. Приобретение таких знаний будущими учителями музыки в вузе осуществляется на разных музыкально-образовательных дисциплинах. Принятое нами за основу положение о том, что умение есть знание, воплощенное в действии, придает особую актуальность практико-ориентированным дисциплинам, роль которых в обучении игре по слуху трудно переоценить. В их числе – «Концертмейстерский класс», «Основной музыкальный инструмент», частично – «Сольфеджио»,

«Гармония», дисциплины специализации («Основы джазовой импровизации», «Основы жанровой импровизации»), а также учебная практика. В последние годы в учебные планы некоторых педагогических вузов (УрГПУ – г. Екатеринбург и ГГПИ – г. Глазов) стали внедряться авторские курсы «Основы гармонизации по слуху» и «Фактурно-

гармонические основы аккомпанемента», нацеленные на формирование умений свободно музицировать, в т. ч. играть по слуху. Остается надеяться, что развитие такого важного профессионального качества, как умение играть по слуху удостоится внимания всех, без исключения, преподавателей специальных дисциплин.

Литература

1. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
2. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980. – 126 с.

УДК 37-055.52

Л. А. Грицай

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье анализируется состояние современного родительства в условиях кризиса внутрисемейных и общественных отношений. Рассматриваются социально-педагогические технологии формирования родительской культуры современных старшеклассников и студентов, а также возможные пути их реализации в практической деятельности образовательных учреждений.

Ключевые слова: кризис родительства, социокультурные причины падения рождаемости, родительская культура, социально-педагогические технологии.

L. A. Gritsay

SOME ASPECTS OF SOCIOPEDAGOGICAL TECHNOLOGY FORMING THE PARENT CULTURE OF YOUTH

In the article, the state of a present-day family is being analysed in the conditions of the crisis within family and social relations. The sociopedagogical technologies of formation of parental culture of modern senior pupils and students, and also possible ways of their realisation in practical activities of educational institutions are considered.

Keywords: parenting crisis, social and cultural causes of demographic decrease, parental culture, sociopedagogical technologies.

В последние годы в отечественной психолого-педагогической литературе широко обсуждается вопрос о необходимости укрепления института семьи.

Ни для кого не секрет, что в современной России семья переживает острый кризис,

проявляющийся, в первую очередь, в сфере детско-родительских отношений. Ослабляются социальные связи между родителями и детьми, снижается значимость родства и родительства. Все эти обстоятельства настолько очевидны, что можно свидетельствовать

не только о кризисе семьи в нашем обществе, но и о ярко проявляющем себя кризисе родительства.

Как отмечает Н. В. Богачева, «самоутверждение и автономность как наиболее важные принципы современной жизни ведут к разрушению традиционных устоев семьи <...> в связи с чем супружество становится основной линией внутрисемейных отношений, тогда как родительство – второстепенной» [2, с. 3].

Серьезно затронули эти изменения и Россию и, в конечном итоге, привели к малодетности наших семей. Так, согласно исследованиям отечественных социологов, малодетность сегодня становится жизненной нормой: многие родители не стремятся к рождению нескольких детей, ссылаясь на недостаточность своих средств и времени и сил [4].

Наряду с этим психологи и педагоги с тревогой пишут об ослаблении в последние годы родительского внимания к детям, которое называют «дефицитом родительской любви» (И. Н. Мошкова), а с другой стороны – о новом явлении общественной жизни, свойственной некоторой части российской молодежи – определенной «педофобии» – нежелании иметь детей, из-за боязни нести моральную и экономическую ответственность за них [7].

Сложившаяся ситуация усугубляется низким уровнем педагогической культуры многих родителей, их неумением, а подчас и нежеланием серьезно и вдумчиво заниматься воспитанием собственных детей.

Дефицит любви и отсутствие знаний о воспитании и развитии ребенка приводят к таким печальным явлениям современной действительности, как падение уровня физического и психического здоровья детей, понижение их интеллектуального потенциала и духовно-нравственных ценностей, усложнение процесса адаптации в обществе.

Все эти явления свидетельствуют о глубоких социальных последствиях кризиса родительства, преодоление которых является важной общенациональной задачей, стоящей перед нашей страной.

Сложившаяся ситуация требует внимательного изучения феномена родительства, а также возможных путей формирования родительских ориентаций наших молодых соотечественников, только вступающих в репродуктивный возраст.

Исходя из этого, мы определили следующие этапы данного исследования:

На основе теоретического анализа научных источников изучить понятие «родительская культура», а также определить степень разработанности проблемы формирования родительской культуры учащихся в учебно-воспитательном пространстве школы в философско-педагогической литературе XX столетия.

Определить основные параметры социально-педагогической технологии формирования родительской культуры старшеклассников.

Предположить возможные пути реализации рассматриваемой технологии.

Следует отметить, что само понятие родительской культуры как особой области исследования возникло относительно недавно в педагогике и смежных ей дисциплинах. Своими корнями данное понятие уходит в такие уже давно известные в науке явления, как педагогическая культура родителей и социально-педагогическая культура родительства.

Педагогическая и социально-педагогическая культура родителей рассматривается в ряде работ (Е. П. Арнаутова, И. В. Гребенников, В. Н. Дружин, Т. А. Маркова, Ю. А. Гладкова и др.) как «компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания

детей в семье» [8]. При этом акцент делается, в основном, на культуре взрослых людей, уже ставших родителями и выполняющих свои обязанности семейного воспитания детей.

Однако в ряде источников [6] данное понятие значительно расширяется и понимается не только как педагогическая культура семейного воспитания, но и как системное интегральное образование личности, включающее родительские потребности, ценности, мотивы и способы их реализации, а также систему детско-родительских взаимодействий, свойственную как родителям, так и молодым людям, только готовящимся создать свою семью и обрести в ней детей.

Следовательно, изучение родительской культуры требует глубокого анализа вопросов социально-педагогической подготовки к родительству в современном обществе: формирования мотивационной сферы будущих родителей; психолого-педагогического просвещения молодых людей, включающего в себя освоение знаний, умений и навыков обучения и воспитания детей, а также понимание сути возрастных этапов развития ребенка.

Таким образом, родительская культура понимается нами как подструктура общей культуры личности и интегральная социально-педагогическая категория, включающая в себя содержательный (мотивы, родительские установки, взгляды, знания, представления, переживания, убеждения, суждения, ценности) и сущностный (стремление к сознательному родительству и гармоничному семейству) компоненты.

Мысль о необходимости подготовки молодых людей к родительству в рамках образовательного процесса учебных заведений мы можем встретить в трудах многих отечественных ученых еще середины XIX века: Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, А. Н. Острогорского,

Е. А. Покровского, Е. Н. Водовозовой и многих др. Однако к началу XX века эти педагогические воззрения были практически не реализованы в образовательно-воспитательной деятельности учебных заведений.

Долгое время не дано им было воплотиться в жизнь и после известных событий 1917–1918 годов. Это обстоятельство было связано с тем, что одной из особенностей нового коммунистического мировоззрения стало отрицание родительства как важнейшей смысловой ориентации человека. Именно тогда в работах Н. К. Крупской, А. М. Коллонтай и других идеологов нового строя сформировался тип будущей передовой семьи, предусматривающей преобладание общественного воспитания над семейным.

Так, например, Н. К. Крупская отстаивала в своих работах мысль о необходимости «освобождения женщин из-под домашнего гнета», который, по ее мнению, включал в себя и заботу о детях. В новых социально-экономических и идеологических условиях воспитание детей должно было возлагаться на плечи общественных образовательных институтов: детских садов, школ, интернатов и т. д. [9]. Эта мера являлась важной и для идеологически выверенного формирования подрастающего поколения, так как считалось, что для «правильного» социального воспитания необходимо оторвать ребенка от прежних «буржуазных» семейных ценностей.

Частично эти общественные инновации в области родительства доказали свою несостоятельность еще в 40-х годах XX века, когда советское правительство предприняло ряд серьезных шагов по укреплению семьи и приняло ее в качестве «ячейки общества», косвенно присвоив ей третье место в системе ценностных ориентаций советского человека. Так, в 1936 году вышло постановление «о запрете аборт, увеличении помощи роженицам, расширении сети родильных домов, детских садов, усиление уголовных наказаний

за неуплату алиментов»; в 1944 году – указ об усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и др.

Однако набравшее обороты движение в сторону перелома общественной жизни остановить было невозможно, и уже к 60-м годам XX века советская семья приобрела свои устойчивые, по сути антитрадиционные черты: малодетность, возросшее количество случаев неполного родительства, возникшего из-за одинокого материнства или разводов, повсеместная занятость женщин в сфере профессиональной деятельности, распространение женского главенства в доме.

Сложившуюся ситуацию пытались изменить путем социально-экономической помощи семьям с детьми, а также психолого-педагогического просвещения родителей, организации системы взаимодействия общественного и семейного воспитания.

Так, например, в 70–80-е годы XX столетия существовал педагогический всеобуч для родителей, целью которого было повышение педагогической культуры родителей. В рамках этого всеобуча проводились лектории, родительские университеты, круглые столы, конференции, родительские школы и многие другие постоянные и разовые формы педагогического просвещения. В те годы выпускалось большое количество научной литературы, посвященной вопросам воспитания детей, эта тема горячо обсуждалась в советских СМИ: на радио, телевидении, было снято достаточно большое количество кинофильмов, рассказывающих о семейной жизни («По семейным обстоятельствам», «Мужики», «Одиноким предоставляется общежитие» и т. п.). Именно тогда в советские школы активно внедрялся курс И. В. Гребенникова «Этика и психология семейной жизни» [5]. Однако после распада СССР и провала советской семейной политики, данный учебный предмет был изъят из школьной программы.

Крах Советского государства привел к новой волне социальных, экономических и нравственных потрясений, сопровождающихся изменением системы ценностей, когда на первое место были поставлены личные потребности человека, что только усугубило кризисные явления в области родительства.

На наш взгляд, на современном этапе социального развития одним из способов преодоления подобной кризисной ситуации является создание и внедрение в учебно-воспитательную практику средних и высших учебных заведений вариативных социально-педагогических технологий формирования родительской культуры молодежи.

Следует отметить, что понятие «технология» лишь недавно вошло в постоянный оборот гуманитарных наук. В широком смысле слова технология – это «способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбором оптимальных средств и методов их выполнения» [3, с. 111].

В современной педагогической теории (В. П. Беспалко, И. П. Волков, Б. Т. Лихачев, Т. П. Сальникова, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, Н. Е. Щуркова) есть множество определений термина «педагогическая технология». На наш взгляд, наиболее исчерпывающим из них является определение Т. П. Сальниковой: «педагогическая технология – это такое построение деятельности педагога, в которой все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер» [10, с. 7].

В отличие от сугубо педагогических технологий, социально-педагогические технологии направлены на решение современных социально-педагогических проблем, в ряду которых, по нашему суждению, стоит проблема формирования родительской культуры учащейся молодежи. С этой точки зрения,

социально-педагогические технологии призваны к выявлению и приумножению педагогического потенциала стихийно и целенаправленно складывающейся среды субъекта (ребенка, семьи и т. д.) [1].

Таким образом, нами была разработана «Социально-педагогическая технология воспитания учащихся, направленная на формирование родительской культуры старшеклассников и студентов в образовательном пространстве современной школы и вуза».

Данная технология строилась на технологиях развивающего обучения (личностно ориентированной, технологии активизации эмоционально-познавательной деятельности учащихся, проблемной и диалоговой технологиях) и создавалась как система научно обоснованных компонентов и методик, способствующих установлению таких отношений, при которых создаются условия для развития личности.

При этом рассматриваемая технология (согласно классификации Г. К. Селевко) [11] определялась следующими параметрами.

По уровню применения: локальная, так как представляет собой совокупность средств и методов для реализации процесса воспитания родительских позиций старшеклассников в рамках предметов гуманитарного цикла (русского языка, литературы, МХК), факультативного курса «Семья в современном мире», процесса воспитания родительских позиций студентов в рамках дисциплин «Психолого-педагогический практикум», «Основы педагогического мастерства», «Психология и педагогика», «Этика», «Педагогическая психология», «Психодиагностика» и других, а также организации социологической и психолого-педагогической диагностики родительских установок учащихся школ и студентов и системы психологического консультирования по вопросам семейных отношений.

По философской основе: гуманистическая, потому что основывается на личност-

но ориентированном подходе к реализации процесса воспитания, который предполагает, с одной стороны, осознанную ориентацию педагога на личность учащегося и, с другой стороны, рассматривает личностную ориентацию как процесс взаимодействия учителя и ученика.

По основному фактору развития: психогенная, так как опирается на концепцию, согласно которой результат развития личности определяется психологическими процессами ее становления, и социогенная, потому что понимает личность воспитанника как своеобразную матрицу, на которой записывается социальный опыт человека, результаты обучения.

По концепции усвоения общественно-го знания и структуры его познавательных действий: ассоциативно-рефлекторная с элементами интериоризации и суггестии.

Рассмотрим данную концепцию. Ассоциативно-рефлекторная теория опирается на основные представления условно-рефлекторной деятельности полушарий головного мозга. Согласно ее положениям усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в сознании человека различных ассоциаций – простых и сложных. В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются, расширяются, удлиняются ассоциативные ряды. Этот процесс включает в себя следующие этапы: восприятие, осмысление, запоминание, применение усвоенного в практической деятельности. Следовательно, процесс воспитания, направленный на формирование родительской культуры, представляет собой создание различных ассоциаций, их преобразование и усложнение.

Процесс обучения основам родительской культуры строится на принципе интериоризации. В его основе лежит идея о принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее

развитие происходит путем поэтапного перехода внешней деятельности во внутренний план. В результате такого перехода внешние предметы преобразуются в умственные (интериоризируются), а сама интериоризация приобретает характер психологического процесса. Суггестопедическая концепция обучения предполагает использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

По ориентации на личностные структуры: эмоционально-художественная, эмоционально-нравственная (формирование сферы нравственных отношений), информационная (формирование знаний об основах родительства, а также об особенностях воспитания детей в семье).

По характеру содержания: обучающая, воспитывающая, светская, общеобразовательная, гуманистическая, так как весь учебный процесс строится на доминирующей концепции гуманистического воспитания.

По организационным формам: традиционное обучение, классно-урочная система с групповой деятельностью, а также проведение индивидуальных бесед и занятий в рамках психологического консультирования.

По подходу к ребенку: гуманно-личностная, ориентированная на поддержку и развитие личностей учащихся.

По преобладающему методу: объяснительно-иллюстративная с элементами диалога и творческого познания мира.

По категории обучаемых: массовая и продвинутая.

Представленная технология основана на совершенствовании классических форм урочного преподавания, инновационных, альтернативных структурах и методиках. В технологии широко используются педагогические технологии: личностно ориентированного обучения (И. С. Якиманская и др.); изучение литературы, как предмета, формирующего человека (Е. Н. Ильин); а также обучение основам семейных отно-

шений (супруги Никитины) и психолого-педагогическому сопровождению семейной жизни (И. В. Гребенников).

По *целевым ориентациям* данная социально-педагогическая технология направлена: на воспитание мотивации к осознанному родительству (мотивационный компонент); воспитание эмоционального отношения к детям как объекту любви и заботы (эмотивный компонент); становление познавательного потенциала личности (когнитивный компонент); становление ценностных ориентаций (аксиологический компонент); формирование интереса к самопознанию и рефлексии, стимулирование нравственного развития личности (системно-деятельностный компонент).

Целевые ориентации обоснованы *концептуальной частью* данной социально-педагогической технологии, в которой родительская культура рассматривается как личностное образование, выступающее как особая психологическая среда, способствующая становлению родительского сознания старшеклассников и студентов.

Реализация предложенной социально-педагогической технологии, направленной на формирование родительской культуры молодых людей в образовательном пространстве современной школы и вуза, может осуществляться путем обновления содержания образовательного компонента образования, создания новых интегрированных курсов на основе предметов гуманитарного цикла, введения факультативных занятий по курсу «Семья в современном мире», введения дополнительных разделов о семье в содержание вузовских дисциплин, обновления дополнительного компонента школьного и вузовского образования и воспитания, а также организации системы психологического сопровождения образовательного процесса.

Хотя следует отдавать отчет, что внедрение подобной технологии в практическую деятельность школ и вузов представляется

делом весьма трудным. Связано данное обстоятельство с несколькими причинами. Во-первых, достаточно серьезной проблемой реализации предложенной технологии является определение круга педагогов, отвечающих за ее реализацию. Ведь уже упоминаемая нами дисциплина «Этика и психология семейной жизни» была исключена из учебного плана школ еще и потому, что в образовательных учреждениях не нашлось достаточного количества учителей и практикующих психологов, способных разрешать проблемы семьи и семейного воспитания. Во-вторых, налицо большая загруженность современных старшеклассников учебными предметами и подготовкой к ЕГЭ, а современных студентов обязательными учебными дисциплинами,

при таких обстоятельствах многим из них просто не будет хватать времени и сил на посещение занятий по основам родительской культуры. В-третьих, в свете последних правительственных решений в области среднего и высшего образования остается неясным, какой статус получают подобные занятия и будут ли они финансироваться из государственного бюджета.

Поэтому нам остается только надеяться, что подобные технологии формирования родительской культуры окажутся востребованным современными молодыми людьми, а также нашими взрослыми соотечественниками, и тогда, возможно, России удастся преодолеть существующие ныне кризисные явления в области семьи.

Литература

1. Безродных Т. В. Социально-педагогические технологии в решении актуальных проблем детства [Электронный ресурс] // Психолого-социальные технологии: теория и практика: электронный научно-практический журнал. – URL: <http://socionom.ru/journal/stati-zhurnala/socialno-pedagogicheskie-tehnologii-v-reshenii-aktualnykh-problem-detstva/>
2. Богачева Н. В. Родительство как фактор устойчивости семьи в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Казань, 2005.
3. Велиева С. В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей // Культурологический подход в образовании: опыт, инновации, перспективы: сб. науч. ст. / отв. ред. Г. П. Захаров. – Чебоксары, 2007.
4. Всероссийская перепись населения 2010 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.perepis2010.ru>
5. Гребенников И. В. Школа и семья. – М., 1985.
6. Педагогическая культура родителей: электронный педагогический словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://infospy.ru/Articles/article_storyid_2779.html
7. См. Крячко А. А. Стратегии развития родительской культуры на пороге третьего тысячелетия: поиск оптимального подхода: материалы и публикации семейного родительского центра «Рождество» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rojdestvo.ru/data/publish_pedag/publish_ped08.shtml
8. Мошкова И. Н. Укрепление семьи – общецерковная задача // В начале пути: сб. ст. – М., 2002. – С. 49–106.
9. Педагогическая культура родителей [Электронный ресурс]: электронный педагогический словарь. – URL: http://infospy.ru/Articles/article_storyid_2779.html
10. Педагогическая теория Н. К. Крупской // История педагогики / под ред. Н. А. Константинова [и др.]. – М., 1982.
11. Педагогические технологии: учеб. пособие / авт.-сост. Т. П. Сальникова. – М.: Сфера, 2007.
12. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006. – Т. 1.

УДК 02

А. А. Лабейкин, Э. А. Финогеева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ БИБЛИОТЕЧНО- ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются психолого-педагогические компетенции, обозначенные в ФГОС ВПО по направлению подготовки 071900 «Библиотечно-информационная деятельность» (квалификация «Бакалавр»). Показаны проблемы их формирования в контексте современных преобразований в библиотечно-информационной сфере, а также перехода к новой компетентностной модели высшего профессионального библиотечного образования.

Ключевые слова: компетентностный формат высшего библиотечного образования, психолого-педагогические компетенции кадров библиотечно-информационной деятельности.

A. A. Labeykin, E. A. Finogeeva

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMPETENCE IN THE PROBLEM FIELD OF LIBRARY AND INFORMATION EDUCATION

This article discusses the psychological and pedagogical competence stated in the Federal State Education Standards of Higher Education 071900 «Library and Information Studies» (qualification «Bachelor»). The various problems of their formation in the context of contemporary transformations in Library and Information area, as well as their transition to the new competence model of higher library education are shown.

Keywords: competence format of the higher library education, psychological and pedagogical competence of the library and information staff.

Деятельность современной библиотеки как важнейшего социального института формального и неформального образования, информационно-ресурсно-аналитического, культурно-досугового центра отличается полифункциональностью, целевые установки – разноплановостью и комплексностью. Труд библиотекаря как социально-направленный труд высокой сложности выполняет когнитивную, информационную, образовательную, научную, культурно-воспитательную, адаптирующе-социализирующую, организационную функции, проявляющиеся в единстве (хотя не исключена доминанция одной из функций в реальной практике работы в условиях различных типов библиотек, контингентов пользователей).

Многие из указанных функций традиционно выполнялись в таких профессиональных ролях, как собиратели; аккумуляторы

знаний; интерпретаторы текстов; хранители уникального книжного наследия, бесценных духовных богатств общества; знатоки литературы; ценители; просветители и пропагандисты книги; «настоящие литературоведы и подлинные педагоги» (С. Я. Маршак); альтруистические подвижники культуры. Многофункциональность и многогранность библиотечной профессии реализовывалась освоением и ряда других ролей формального и неформального характера.

В условиях современного расширения и усложнения деятельности библиотек, идущих как в контексте технологических и функциональных преобразований библиотечно-информационной деятельности, внедрения новых информационных технологий, так и по линии актуализации социальной миссии библиотек, повышения социальных запросов, появляется новый спектр объек-

тов профессионального внимания и видов деятельности, специальностей, специализаций, направлений и профилей подготовки. Среди них: менеджер информационных ресурсов, библиотекарь-технолог, референт-аналитик информационных ресурсов, библиотекарь-маркетолог, библиотекарь-администратор, специалист по библиотечному дизайну, по веб-дизайну, библиотекарь-социолог, библиотекарь-психолог, библиотекарь-педагог и другие.

Современные преобразования в библиотечно-информационной отрасли диктуют новые задачи перед профессиональной подготовкой кадров данного профиля, рассмотрение многих из которых может и должно стать предметом специального основательного методологического и теоретического рассмотрения и научно-педагогической рефлексии.

Объектом нашего внимания в данной статье стали лишь некоторые очевидные парадоксы, сложности и определенные «риски» в получении полноценного профессионального образования в области библиотечно-информационной деятельности. Среди них, на наш взгляд, такие, как:

- узкое понимание многими политиками, педагогами, практиками широкого **социального предназначения** и гуманизованно личностной ориентации **библиотечной профессии** в целом, ее традиционной общекультурной и социальной миссий (или нередко декларативная констатация роли этих аспектов);

- серьезная рассогласованность между высочайшим интеллектуальным, информационным и педагогическим потенциалом библиотеки как «книжного отражения Вселенной» (Н. А. Рубакин), с одной стороны, и реальной востребованностью (явно недостаточной) пользователями ее эксклюзивных богатств – с другой;

- «конфликт» технократических и гуманистических идей в библиотековедении и

практической работе библиотек [1], определенная **переоценка информационно-технологической составляющей** библиотечно-информационной деятельности, что во многом связано с современным информационно-техническим переустройством библиотечной отрасли, внедрением электронных технологий, мультимедийных средств, освоением новых способов работы с информационными ресурсами (контекстного поиска, гипертекстовой организации информации, электронной каталогизации, языков запросов к базам данных, использования, преобразования и хранения информации на нетрадиционных носителях и др.). Данный перекосяк, на наш взгляд, во многом связан как с информатизацией всего общества в целом, так и с современной трансформацией материально-технической базы библиотек, переоснащением, совершенствованием их информационной инфраструктуры, новыми технологическими возможностями и, в связи с этим – большими объемами новых видов библиотечно-информационной деятельности. Но есть определенные основания полагать, что интенсивность и гипертрофированная заостренность на технологической составляющей данной деятельности будет носить некий временной диапазон и не приведет к размыванию других, более важных, гуманистических аспектов этой многогранной благородной деятельности;

- создание такой ситуации, когда уже недостаточна традиционная **ориентация** практики профессиональной образовательно-воспитательной, социально-культурной и досуговой деятельности библиотек **на отдельные возрастные группы** (приоритетно – на детские и юношеско-молодежные). В современных условиях ускорения темпов жизни, постоянного обновления всех сторон развития общества, расширения объективной необходимости и субъективной потребности в непрерывном образовании, самобразовании, самосовершенствовании, интеллекту-

альном и личностном росте каждого, перед библиотекой стоят новые задачи не только по оперативному информационному обслуживанию, реагированию на информационные запросы пользователей, повышению информационной культуры, но и более глубокому и качественному социально-культурному, образовательно-развивающему сопровождению средствами библиотеки и других возрастных групп с учетом их «библиопсихологии» (Н. А. Рубакин), возрастных (в том числе ментальных, когнитивных, перцептивных и др.), социально-демографических особенностей и индивидуальных интересов и запросов.

Переход к новой концептуальной модели библиотечно-информационного образования, в основу которой положены компетентностный, практико – и личностно-ориентированный подходы, ставит вопрос о необходимости более четкого решения **проблемы согласования**, приведения в полное соответствие **компетенций** как интегральных характеристик выпускников и конечных результатов обучения в вузах, утвержденных новым федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 071900 «Библиотечно-информационная деятельность» (квалификация «Бакалавр»), и принятых в самой библиотечно-информационной деятельности как современной профессиональной практике [2].

Научному, педагогическому сообществам, современным работодателям предстоит дальнейшая серьезная и вдумчивая работа по **теоретическому осмыслению проблем профессиональных компетенций**, указанных в стандартах нового поколения – от их заявленного целевого компонента, сути, содержательного наполнения – до методов, способов, инструментария, процедур измерения, диагностики соответствия результатов обучения целеполаганию.

Известная новизна образовательной ситуации содержит риск допущения определенных **просчетов, допускаемых при составлении вузами учебных планов**. Вполне понятна заинтересованность выпускающих кафедр, как правило, самостоятельно составляющих основные образовательные программы по своему направлению подготовки, в углублении специальной подготовки, профилизации обучения, в лоббировании «своих» дисциплин. Причины здесь могут быть разные: от отсутствия собственного видения и стратегически мудрого взгляда на общий результат обучения и современную модель выпускника, его «портрет» в условиях конкретного вуза, некритического следования «чужим» образцам подготовленных основных образовательных программ (со ссылками на статус, авторитет и опыт других вузов), недооценки академического вклада коллег с других кафедр и роли читаемых ими дисциплин, узко понимаемой идеи профилизации подготовки обучающихся – до прагматического, чисто корпоративного желания сохранить на кафедре учебную нагрузку. Но это нередко создает дисбаланс между специальными и гуманитарными, социальными дисциплинами, фундаментальным образованием и профессионально-практической подготовкой, что не может не отразиться на формировании как общекультурных, так и профессиональных компетенций, а главное – на профессиональном поведении, разносторонности и гармоническом строе личности выпускника в целом.

Одним из следствий вышесказанного является **недостаточные межкафедральное взаимодействие и консолидация всех субъектов образовательного процесса** как на этапе составления учебных планов и основной образовательной программы, других видов учебно-методического сопровождения реализации данной программы подготовки, так и в реальной практике организации и

ведения учебно-воспитательного процесса. Это выступит несомненным препятствием на пути формирования будущего профессионала, осваивающего, демонстрирующего в интегративном единстве, взаимопроникновении и взаимообусловленности общекультурные и профессиональные компетенции во всей внутренней взаимообусловленности и взаимовлиянии, профессиональную и личностную состоятельность и продуктивность.

Практика перехода к новой многоуровневой системе обучения показывает, что нередко предпринимаются **попытки формально-го «встраивания» ранее апробированных дисциплин** учебного плана специалитета в новый формат бакалавриата по направлению подготовки 071900 «Библиотечно-информационная деятельность» (как и по другим направлениям и профилям), без должного учета нового концептуального – компетентностного – подхода к подготовке кадров информационно-библиотечной сферы.

Особую тревогу вызывает тот факт, что неоправданно **«суживаются» рамки реализации психолого-педагогического потенциала профессиональной подготовки** современного работника библиотеки.

Несмотря на расширяющуюся, всеобразную профессиональную специализацию и профилизацию, в современном облике специалиста библиотечно-информационной деятельности обязательно присутствуют основные (взятые нами укрупненно) стороны профессионального самовыражения: традиционно библиотечная, педагогическая и инженерно-технологическая, призванные гармонично взаимодополнять друг друга.

В контексте освоения новых граней библиотечной профессии, сфер приложения профессиональных усилий, педагогическая направленность данной деятельности остается не только неотъемлемым компонентом, пронизывающим другие стороны профессиональной самореализации, но и более

социально-востребованным в современных условиях реализации концепции непрерывного образования и самосовершенствования.

Справедливым будет отметить, что новый образовательный стандарт по направлению подготовки 071900 «Библиотечно-информационная деятельность» (квалификация «Бакалавр») довольно четко обозначает, как самостоятельный и самоценный, психолого-педагогический блок – как на уровне **объектов** профессиональной деятельности (п. 4.2: «применение психолого-педагогических методик, соответствующих духовно-нравственному развитию личности и формированию информационной культуры»), так и профессиональных **задач** (п. 4.4) и **компетенций** (п. 5.2).

Уже при определении объекта профессиональной психолого-педагогической деятельности библиотекаря делается, на наш взгляд, верный акцент в приоритетах (на первый план ставится формирование духовно-нравственного мира личности, а не информационной культуры).

Перечисленные в данном документе психолого-педагогические **виды деятельности** говорят о разносторонности этой стороны профессиональной работы библиотекаря. Это:

- 1) применение педагогической теории и методики для решения информационно-образовательных задач в библиотеках;
- 2) участие в процессах социализации личности;
- 3) использование психолого-педагогических методик в продвижении и развитии чтения, формировании информационной культуры личности;
- 4) содействие образовательной деятельности;
- 5) реализация психолого-педагогических подходов в библиотечно-информационном обслуживании различных категорий пользователей;

6) участие в реализации библиотечных программ в соответствии с национальными приоритетами культурно-воспитательной политики;

7) участие в разработке и реализации образовательных и социокультурных программ для населения;

8) создание благоприятной культурно-досуговой среды;

9) стимулирование инновационных процессов в социокультурной сфере.

Из этого перечня задач виден масштаб психолого-педагогических установок и ролей деятельности работника библиотечно-информационной деятельности. Решение указанных задач требует освоения не только курсов общей психологии и педагогики, но и основ возрастной, гендерной психологии и педагогики (п. 5: «реализация психолого-педагогических подходов в библиотечно-информационном обслуживании *различных категорий пользователей*»), социальной педагогики (п. 2: «участие в процессах *социализации личности*»; п. 8: «создание благоприятной культурно-досуговой среды»), этнопсихологии и этнопедагогики (п. 6: о национально-культурном преломлении профессиональной деятельности: «участие в реализации библиотечных программ в соответствии с *национальными приоритетами культурно-воспитательной политики*»), психологии творчества (п. 7: «*участие в разработке и реализации образовательных и социокультурных программ для населения*») и т. д. (курсив наш).

Более того, психолого-педагогические аспекты довольно прозрачно «высвечиваются» и в формулировках ФГОС (как и в живой практике работы) других основных видов деятельности библиотекаря. Так, в разделе «Производственно-технологическая деятельность» прямой выход на психолого-педагогическую проблематику имеют такие направления, как: организация

деятельности по воспитанию и культурному развитию личности, продвижению чтения и формированию информационной культуры; разработка и освоение инновационных технологий, методов и форм библиотечно-информационной деятельности. В блоке «Проектная деятельность» явное дидактическое звучание имеет такой вид деятельности, как методическое обеспечение библиотечно-информационной деятельности. Знания основ возрастной и гендерной психологии, умения реализовывать пластичный подход к различным контингентам людей требует решение таких задач, как участие в проектировании и реализации библиотечно-информационных продуктов и услуг для различных категорий пользователей, изучение потребителей информации и их информационных потребностей и т. д.

Компетенции, обозначенные в ФГОС и указывающие на результативный компонент видов образовательной деятельности, еще более детально акцентируют психолого-педагогическую составляющую, как на общекультурных (ОК), так и на профессиональных (ПК) их срезах.

Так, формирование таких **общекультурных компетенций**, как обладание культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7) является прерогативой, прежде всего, общепсихологической дисциплины.

Готовности к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3) будут способствовать освоению соответствующей проблематики социальной психологии, психология общения; способности находить

организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность (ОК-4) поможет психология творчества и т. д.

Множество психолого-педагогических акцентов и в содержании **профессиональных компетенций**. Например, готовность к постоянному совершенствованию профессиональных знаний и умений, приобретению новых навыков реализации библиотечно-информационных процессов, профессиональной переподготовке и повышению квалификации (ПК-6) требует освоения технологий непрерывного образования и самообразования, путей и форм повышения квалификации (область педагогики); способность к эффективному библиотечному общению с пользователями (ПК-34) – погружения в психологию общения, социальную психологию в целом и т. д.

Но возникают опасения, что весьма невысоки реальные шансы для реализации психолого-педагогических задач в пределах двух, предусмотренных стандартом и обязательных для всех вузов, ведущих подготовку по данному направлению, базовых психолого-педагогических дисциплин («Педагогика» и «Психология» в блоке 1 «Гуманитарный, социальный и экономический и цикл»), в случае, если вузы дополнительно не подкрепят другими необходимыми психолого-педагогическими дисциплинами, видами практики свои учебные планы.

Как правило, объем часов (зачетных единиц), выделяемых самими вузами на освоение данных дисциплин, невелик, а проблематика данных курсов не в состоянии обеспечить полную реализацию заявленных в ФГОС психолого-педагогических видов деятельности и достижение всех психолого-педагогических компетенций (ПК 34-41), требования которых шире, чем проблематика вузовских курсов названных дисциплин. Да и обязательный минимум содержания данных учебных курсов, необходимых ди-

дактических единиц, как это было в государственном Стандарте специалитета, жестко не определен, что дает основания для произвольного включения педагогами в образовательный процесс психолого-педагогических вопросов.

Надо полагать, что к реализации психолого-педагогических ориентиров должны активно подключиться дисциплины вариативной, профильной и элективной частей учебного плана.

Выбор профилей, их содержательная проработка стали новым элементом академической свободы высших учебных заведений, ведущих профессиональную подготовку по соответствующим направлениям, их полной прерогативой. Но, к сожалению, нет единого подхода к наполнению вариативной, профильной части, находящейся в ведении конкретных вузов, возникли **разночтения в наполнении вариативных профильных блоков**, а в результате – **опасность размытия общего понимания профилей**.

В настоящее время утверждены следующие **профили** подготовки бакалавров:

1. Библиотечно-информационное обеспечение потребителей информации.
2. Библиотечно-информационная работа с детьми и юношеством.
3. Менеджмент библиотечно-информационной деятельности.
4. Информационно-аналитическая деятельность.
5. Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов.
6. Менеджмент библиотечно-информационных ресурсов, инновационного развития научно-технической деятельности.
7. Книжные коммуникации в библиотечно-информационной сфере.

Как видно из формулировок, в названиях большинства из них преобладают информационно-инженерно-технологические аспекты, формально не диктующие психолого-педагогического наполнения.

И здесь есть риск утраты психолого-педагогического потенциала библиотечно-информационной деятельности, который должен быть органично включен в подготовку библиотечного специалиста.

Конечно, некоторые вузы включают в профессиональный цикл отдельные дисциплины междисциплинарного (с педагогикой и психологией) характера (базовая часть учебных планов по ФГОС, таковых, к сожалению, вообще не предусматривает). В вузовских выборах (Московский государственный университет культуры и искусств, Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, Орловский государственный институт искусств и культуры и др.), можно отметить в рамках профильных частей такие курсы, как: «Социология и психология чтения», «Методическая деятельность библиотек», (профиль 1), «Педагогика детского и юношеского чтения», «Психология детского и юношеского чтения» (профиль 2), «Инновационная и методическая деятельность библиотек» (профиль 3), среди вариативных: «Экологическое просвещение в библиотеке», «Патриотическое воспитание в библиотеке» и другие.

Судя по заявленным в ФГОС ВПО по направлению подготовки 071900 «Библиотечно-информационная деятельность» (квалификация «Бакалавр») разноплановым ориентирам, такое психолого-педагогическое наполнение образовательных программ, по нашему мнению, недостаточно. И есть риск обеднить как профессиональную подготовку кадров библиотечно-информационной сферы, так и современную практику библиотечно-информационной деятельности, недооценив и недоиспользовав психолого-педагогический потенциал библиотечно-информационной деятельности как социально-значимой, ориентированной, прежде всего, на человека, его интересы, запросы, профессиональный и личностный рост, социальную безопасность и качество жизни в целом.

Условиями повышения психолого-педагогической компетентности современного выпускника библиотечно-информационного профиля могут стать:

- корректировка содержательного наполнения образовательной программы в аспекте расширения предметного поля отраслей психолого-педагогического и междисциплинарного с ними знания (по крайней мере, в элективной части, занимающей, согласно требованиям ФГОС, не менее трети объема всего вариативного блока дисциплин);

- более широкое внедрение новых интерактивных педагогических технологий, современного и эффективного дидактического инструментария;

- повышение квалификации и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава вуза в целом; актуализация стремления и мотивации преподавателей спецпредметов повысить свою психолого-педагогическую культуру, в том числе и для получения дополнительного образования в этой области и квалификации «Преподаватель высшей школы» в случае отсутствия необходимой профессиональной педагогической подготовки;

- более эффективная реализация личностно-ориентированного обучения и индивидуализация образовательных стратегий будущих специалистов;

- создание условий для повышения самостоятельности и творчества студента в виду его нового положения в образовательном процессе (большей академической свободы, возможностей выбора и т. д.);

- изменение традиционных форм и стиля отношений субъектов образовательного процесса, уход от императивной – к партнерской, творческой диалоговой системе взаимоотношений как более педагогически оправданной и эффективной;

- совершенствование инфраструктуры и условий учебно-воспитательной, практической и научной деятельности субъектов обра-

зовательного процесса, умелое создание подлинно гуманистической и психологически комфортной образовательно-воспитательной

среды учебного заведения, расширение «воспитательного пространства» данного социума и т. д.

Литература

1. Басов С. А. Библиотека в контексте цивилизации и культуры // Библиотекосведение. – 2010. – № 1.
2. Мазурицкий А. М. Новый образовательный стандарт высшего библиотечного образования и особенности его реализации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2009/disk/18.pdf>
3. Кузнецова Т. Библиотечно-информационное образование в России и Болонский процесс: барьеры на пути к новой модели подготовки кадров [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/86-kuznetsova-ru.pdf>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 071900 «Библиотечно-информационная деятельность» (квалификация (степень) «Бакалавр»).

УДК 14.35.07

Д. В. Шамсутдинова, А. В. Сысоенко

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматривается актуальный для современного общества вопрос о внедрении государственного образовательного стандарта нового поколения в высшем учебном заведении. В статье представлены три основных подхода к определению и введению в практику образования компетентностной трактовки качества результатов обучения. Рассмотрен потенциал культурно-образовательного комплекса как наиболее оптимальной формы реализации креативно-образовательного потенциала культуры.

Ключевые слова: государственный образовательный стандарт, компетенция, культурно-образовательный комплекс (КОК), культурно-образовательное пространство, вуз, профессиональная успешность, социально-культурная среда.

D. V. Shamsutdinova, A. V. Sysoyenko

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF MODERN UNIVERISTY

The article considers the actual issue for the modern society on implementation of the state educational standards of new generation in high school. The article presents three main approaches to the definition and introduction of the quality of education competency interpretation of learning outcomes. The potential of cultural and educational complex considers as the most optimal form of the implementation of creative and educational potential of the culture.

Keywords: State Education Standard, competence, cultural and educational complex (CEC), cultural and educational space, college, professional success, social and cultural environment.

Современное образование в силу произошедших в нашей стране и в мире перемен переживает особый период. Высшая школа России подвергается той же модернизации и переживает те же трудности, что и образование во многих европейских странах. Происходит интенсивный рост числа специальностей и специализаций в связи с появлением новых профессий и «демаркации» прежних на рынке труда. Возрастает роль горизонтальной мобильности выпускников вузов в течение трудовой жизни, что приводит к стиранию граней между классическими академическими и прикладными профессиями. Возникает феномен массового высшего образования. Происходит глобализация профессий и профессионалов на фоне нарастания конвергентных процессов в системах образования, децентрализации экономической ответственности и ответственности за качество работы. Развиваются тенденции к повышению ориентации результатов образования на требования работодателей, прозрачности процедур аттестации и аккредитации в условиях сопоставимости результатов образования. Наблюдается усиление роли непрерывного образования, усложнение задач личностного развития в сочетании с внедрением рыночных механизмов в высшее профессиональное образование [1].

Современное российское общество выдвигает совершенно определенный социальный заказ на подготовку специалистов. Этот заказ сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее

социально-экономическое процветание» [2].

Стандарты в образовании – это гарантии того, что содержание образования будет соответствовать перспективным потребностям общественной жизни, экономики и вообще перспективам развития содержания образования.

Одной из актуальных проблем современного профессионального образования является подготовка выпускников к многофункциональной профессиональной деятельности.

В соответствии с государственным образовательным стандартом, впервые введенным в образовательную систему России в 1994 году, установлены самые общие требования к содержанию образования по каждому направлению и каждой специальности, зафиксированы те общеобязательные знания, навыки и умения, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения, чтобы получить соответствующую квалификацию.

В проекте государственного образовательного стандарта нового поколения предусматривается в качестве основной образовательной цели формирование общих профессиональных компетенций будущего специалиста [3].

В новых проектных профессиональных стандартах, к разработке которых приступили в созданном в мае 2006 года Агентстве национальных квалификаций при Российском союзе промышленников и предпринимателей (АНК РСПП) совместно с Министерством образования и науки (МОН), приоритетной задачей определено «повышение уровня защиты профессионализма и уровня жизни работника на основе достижений персоналом организаций профессиональной компетентности... как основы устойчивого экономического развития» [4]. А в процессе формирования структуры профессиональных стандартов представляется возможным наполнять содержанием каждый квалифика-

ционный уровень в зависимости от «нарастания» или «приращения» новых компетенций и отражать эти процессы в образовательных программах» [5].

Новый макет государственных образовательных стандартов формируется на базе общности фундаментальной части подготовки по направлениям подготовки бакалавра, специалиста и магистра. Ведущими требованиями к результатам освоения новых программ являются в данном проекте не только знания, но и компетенции – в профессиональной и в социально-личностной деятельности, что в совокупности с интеллектуальной рефлексией, на наш взгляд, в конечном результате составляет профессиональную культуру специалиста.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) дает четкое определение этого понятия: «Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [6]. Основной компонентой новой образовательной программы является научно-исследовательская деятельность студента, а трудоемкость программы измеряется зачетными единицами. Современная отечественная система образования характеризуется фактическим отсутствием ответственности вузов за конечные результаты своей образовательной деятельности. В настоящее время только начинают развиваться формы и механизмы участия граждан, работодателей, профессиональных сообществ в решении вопросов образовательной политики.

Решение данной стратегической задачи обеспечения качества образования достигается путем реализации программных мероприятий развития инновационных технологий внутренней и внешней диагностики образовательного процесса в высшей школе. С целью совершенствования системы диа-

гностики образовательного процесса, то есть стандартизации качества подготовки, уровня профессиональных и личностных характеристик выпускника учебного учреждения, происходит более широкое привлечение к оценочным процедурам студентов и представителей объединений работодателей.

Очевидно, что в современных государственных образовательных стандартах должны учитываться не только профессиональные компетенции, запросы личности и государства, но и четко сформированный уровень профессиональной культуры специалиста (включающий интеллектуальную рефлексию, общую, правовую и исполнительскую) [7]. Данный уровень необходим для успешной реализации приоритетных экономических программ и государственных национальных проектов.

За рубежом принято выделять три основных подхода к определению и введению в практику образования компетентностной трактовки качества результатов обучения. Эти подходы появились независимо друг от друга сначала в США, затем в Великобритании и, в последнюю очередь, во Франции и Германии.

При обсуждении американского подхода к компетентностной трактовке качества результатов обучения нередко используют термин «поведенческий подход», подчеркивая тем самым четкую ориентацию результатов образования на способность к их применению на практике после окончания учебного заведения. Считается, что термин «компетенция» ввел в обращение Вайт (White, 1959) для описания тех способностей выпускника учебного заведения, которые наиболее тесно связаны с его хорошей работой на основе полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивацией к ее выполнению. Постулируя взаимосвязь между когнитивными компетенциями и мотивационными тенденциями, Вайт определил

компетентность как «...эффективное взаимодействие человека с окружающей средой...» и утверждал, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть «компетентностная мотивация» в дополнение к компетенции, которую можно трактовать как сформированную способность [1].

В модель компетентности лидера, созданную в 2000 году (Holton и Lynham), включено шесть кластеров компетенций, проявляющихся на трех уровнях включающих общеорганизационный уровень, уровень процессов и индивидуальный уровень.

Для Великобритании в компетентностном подходе характерно стремление к большей целостности и функциональности путем интеграции знаний, понимания, ценностей и навыков, присущих тем, кто сформировался как профессионал после окончания обучения [1]. В частности, Чисмэн и Чиверс в 1996–1998 годах предложили интегративную модель профессиональной компетентности (рис. 1, 2), включающую пять групп связанных компетенций и требующую пять уровней измерений соответственно. В состав этих групп вошли:



Рисунок 1

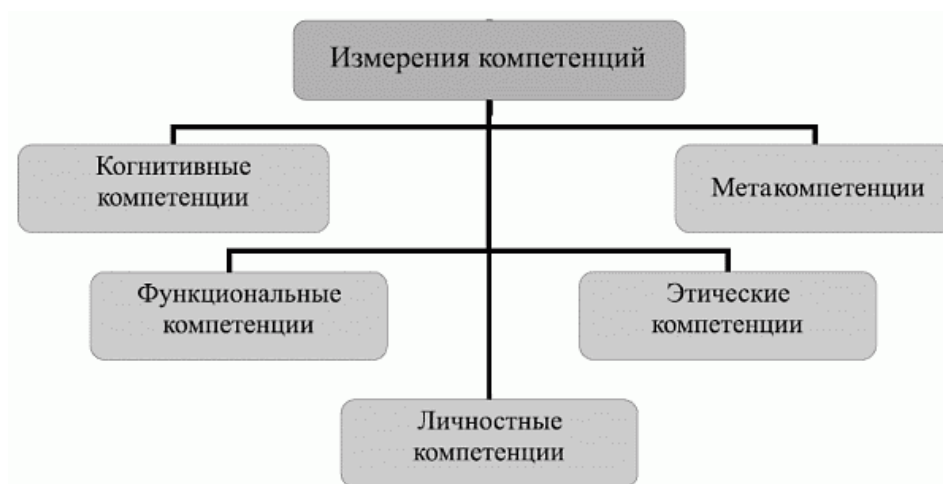


Рисунок 2

- когнитивные компетенции, охватывающие знания, полученные при обучении, либо основанные на индивидуальном опыте и саморазвитии. При этом, несмотря на использование привычного термина «знания» для обозначения компетентностных результатов обучения, предполагалось, что традиционная трактовка знания (знают – что), подкрепленная пониманием (знают – почему), отличается от компетенций;

- функциональные компетенции (навыки или *noу-hаu*), включающие характеристики того, что выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в определенной профессиональной области;

- личностные компетенции, иногда называемые поведенческими, определяющие относительно устойчивые характеристики личности выпускника учебного заведения и причинно связанные с эффективным и качественным выполнением профессиональной деятельности [1];

- этические компетенции, предназначенные для обозначения тех сформированных личностных и профессиональных ценностей, которые связаны со способностью выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизненных или профессиональных ситуациях;

- метакомпетенции, характеризующие способность выпускника учебного заведения преодолевать неуверенность, воспринимать замечания руководителей и делать правильные выводы из критических замечаний руководства или коллег.

Логика построения компетентностного подхода во Франции, который нередко называют многомерным, поляризуется в два отличных друг от друга направления: личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное, нацеленное на построение модели компетенций, необходимых для эффективной организации работы коллективов и участия в этой работе в качестве одного из членов кол-

лектива. Поэтому при классификации компетенций основные кластеры занимают некоторое промежуточное положение между этими полюсами со смещением в ту или иную сторону. Например, кластер компетенций, характеризующих грамотность, рассматриваемых как универсальный признак подготовки выпускников учебных заведений, либо кластер компетенций, сформулированных в терминах индивидуальных способностей, проявляющихся только в контексте задач будущей профессиональной деятельности выпускника. Многомерность описанному подходу придает многообразие кластеров компетенций, тяготеющих к тому или иному полюсу и требующих построения различных шкал. Как и английский, французский подход более всесторонний по сравнению с американским, поскольку в нем рассматривают знаниевые, функциональные и поведенческие характеристики результатов обучения [1].

Немецкая система образования приняла иной подход, который был изначально ориентирован на так называемые компетенции действия. Особенность подхода состоит в том, что в нем фокус смещается на учебные планы системы профессионального обучения. В начале каждого плана помещается совокупность компетенций, специфических для каждого предмета и определяющих, в основном, приоритетные области изучения, а также (в меньшей степени) планируемые к усвоению знания, умения и навыки. Стандартная типология компетенций ориентирована на сферу будущей профессиональной деятельности выпускников учебных заведений. Она включает предметные, личностные и социальные компетенции.

Обобщая опыт зарубежных стран на пути развития компетентностного подхода, можно утверждать, что одномерные модели, рассчитанные на построение единственной шкалы при оценивании качества результатов образования, значительно уступают многомерным оценочным структурам.

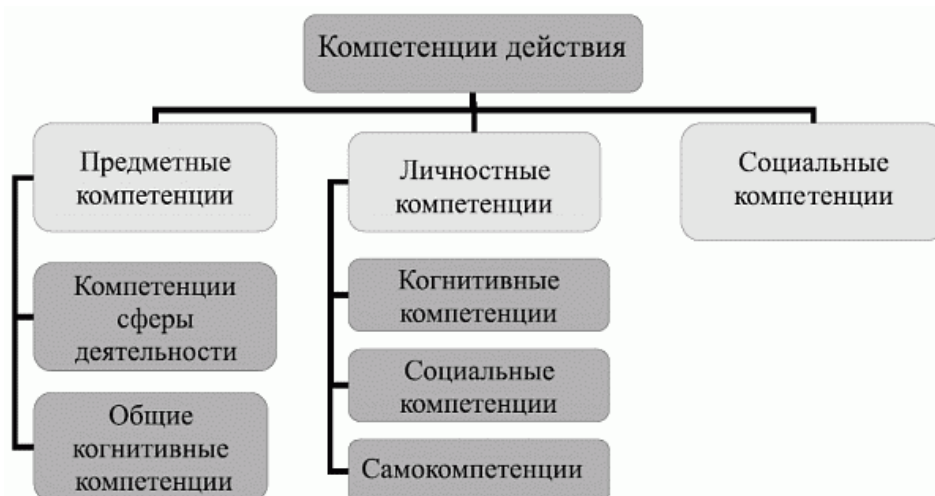


Рисунок 3

С годами компетентностный подход обрел более целостную структуру, которую можно представить в виде тетраэдра, отражающего единство компетенций:



Рисунок 4

В целом можно сказать, что процесс совершенствования перечней компетенций и дисциплин по различным профилям подготовки специалистов должен носить растянутый во времени характер и основываться не только на мнениях экспертов из числа профессорско-преподавательского состава вузов или работодателей, но и на опыте преподавания, анализе тенденций изменения качества образования [1].

Однако уже сейчас понятно, что введение компетентностного подхода серьезно затронет все компоненты процесса обучения и потребует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем.

Анализируя опыт наших коллег из Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств, мы также считаем, что одним из способов решения всего многообразия проблем в данном направлении может являться создание культурно-образовательных комплексов, в рамках которых необходимо будет объединять ресурсы и потенциалы образовательных, спортивно-оздоровительных, культурно-просветительных и культурно-досуговых учреждений.

Его идея берет начало в России с 20-х годов нашего столетия. Преобразами этой модели можно считать школы-комплексы, принципы деятельности которых теоретически обоснованы в педагогических системах В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, Э. Г. Костяшкина, В. А. Сухомлинского.

Культурно-образовательный комплекс (КОК) – это полифункциональная и много-

профильная социально-педагогическая система, обеспечивающая взаимодействие всех государственных и общественных институтов, объединяющая силы и средства всей социокультурной сферы и максимально использующая потенциал школы или вуза, библиотеки, клуба, способная решать комплекс задач, связанных с творческим развитием личности, выращиванием местной управленческой, экономической и творческой «элиты» из числа наиболее одаренных молодых людей, формированием физической и духовно-нравственной культуры населения, помогающая адаптироваться лицам, сменившим место жительства [8].

Важнейшая цель деятельности комплекса – формирование социально интегрированной и успешно самореализующейся личности, способной успешно действовать в условиях динамично меняющейся ситуации, гуманизации образования.

Управление комплексом осуществляется на основе сочетания двух принципов:

- единства единоначалия и коллегиальности; рационального сочетания прав, обязанностей и ответственности работников, учащихся;
- оптимального соотношения централизации и децентрализации.

Орган управления должен создать оптимальный механизм взаимодействия всех учреждений, обеспечивающий не только функционирование, но и развитие комплекса; обеспечить продуктивную координацию деятельности учреждений комплекса с другими организациями, предприятиями и учреждениями.

Социально-культурные функции культурно-образовательного комплекса заключаются в следующем:

1. Придать процессу возрождения национальной культуры, языка и традиций целенаправленный характер;

2. Создать систему социально-педагогической деятельности по защите интересов

детей, молодежи, престарелых, инвалидов и других категорий населения, нуждающихся в социальной помощи;

3. Оптимизировать досуг населения и тем самым обеспечить альтернативу асоциальным и противоправным формам проведения свободного времени.

Самое главное – культурно-образовательный комплекс формирует благоприятную социально-культурную среду обитания человека – «зону ближайшего развития личности», создавая тем самым благоприятные условия для раскрытия и развития способностей каждой отдельной личности, ее самоопределения в новых жизненных условиях. Под социально-культурной средой понимается вся совокупность социальных и духовно-нравственных факторов и условий, непосредственно окружающих молодого человека в процессе его обучения.

Ведущими принципами деятельности культурно-образовательного комплекса являются:

- оптимизация социально-культурной среды обитания. Учитывая огромную роль этой среды в становлении и развитии личности, культурно-образовательное пространство должно стать предметом целенаправленного формирования и корректировки;
- насыщение культурно-образовательного пространства духовно-нравственными образами и символами. Причем эти образы должны стать личностно значимыми для современной молодежи. Духовный рост и «образование» человека возможны лишь в том случае, если он готов отождествить себя с конкретным человеком, который становится для него образцом подражания;

• содержательная целостность образовательного процесса, его проблемное соответствие реальной жизни.

Таким образом, на наш взгляд, выглядит модель культурно-образовательного комплекса Казанского государственного университета культуры и искусств:

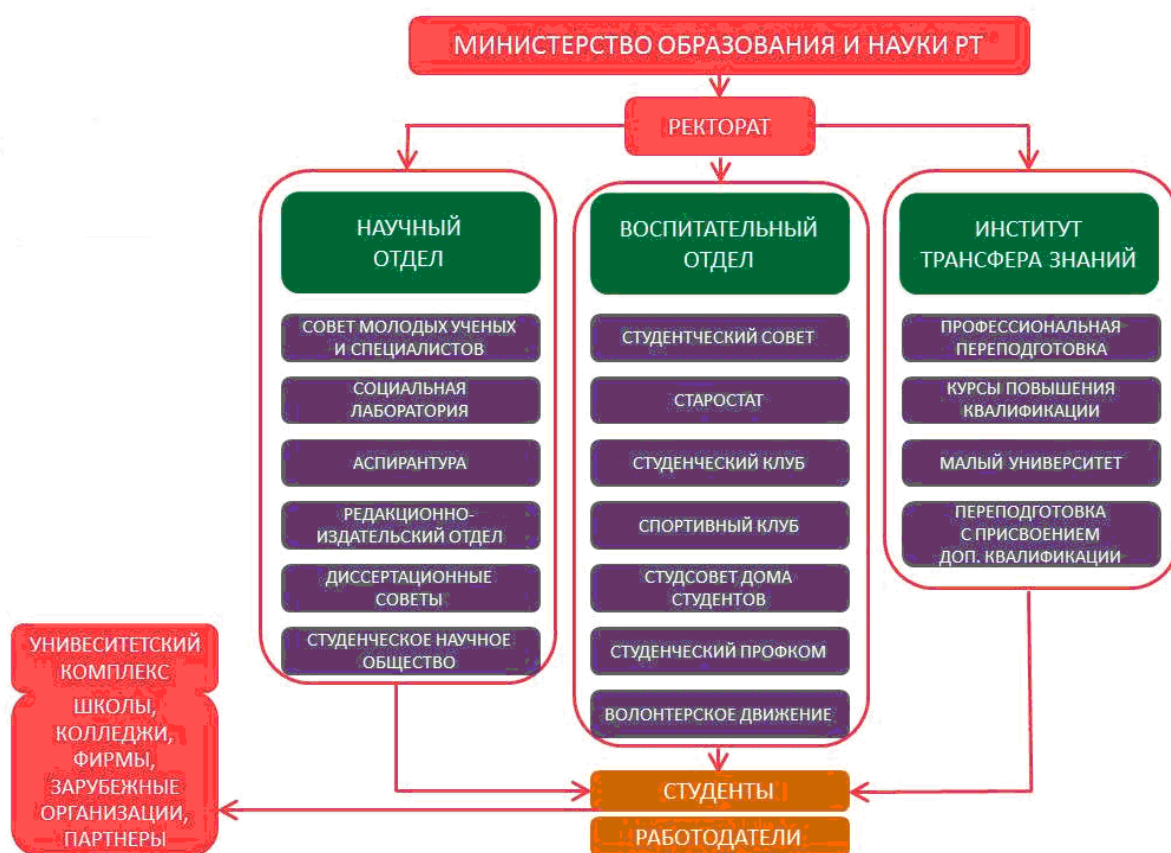


Рисунок 5

В рамках данных направлений осуществляется организационно-управленческая работа в культурно-образовательном пространстве Казанского государственного университета культуры и искусств. Студенты имеют возможность быть вовлеченными в следующие творческие и научные проекты университета:

- организация и проведение ежегодного Международного фестиваля любительского кино совместно с республиками Турция и Башкортостан;
- организация республиканской детско-подростковой киношколы для детей инвалидов, детей-сирот и детей с ограниченными возможностями (совместно с министерством труда и социальной защиты РТ);

- Фестиваль-конкурс этнической музыки «Алтын-майдан. Эльбрус-2011» (Кабардино-Балкария);

- Международный интернет-конкурс в области художественной культуры и дизайна «Кросскультурные коммуникации»;

- Международный конкурс народных художественных промыслов «Алтын куллар» («Золотые руки»);

- конкурс вокально-инструментальных исполнителей мусульманских песнопений «Суфия моннары»;

- Международная электронная научная конференция «Молодежь. Культура. Спорт»;

- Международный детско-юношеский и молодежный фестиваль-конкурс фортепиано и камерных ансамблей «Мелодии народов

мира» в рамках Международного фестиваля «Жемчужинки»;

- Международный конкурс эстрадно-джазовой музыки (по Федеральной целевой программе культура России);

- благотворительный концерт лауреатов конкурсов татарской эстрадной песни к Универсиаде 2013 в Казанском доме «Гаврош»;

- Межвузовские аспирантские чтения «Инновационные проекты к “Универсиаде 2013”»;

- Всероссийский конкурс народного художественного творчества;

- музыкально-поэтическое представление жителя земли Свияжской: «Души и рук людских прекрасное творенье...»;

- «Лауреату народной любви посвящается...» (к 110-летию со дня рождения С. Сайдашева). Концерт творческих коллективов КазГУКИ в ТГАТ им. Г. Камала и т. п.

Удовлетворенность современных студентов работой культурно-образовательного комплекса Казанского государственного университета культуры и искусств выглядит следующим образом:

- 83 % опрошенных считают условия, предоставляемые вузом для развития профессиональной успешности, удовлетворительными (способствующими развитию профессиональных компетенций);

- 11 % респондентов, придерживаются мнения, что культурно-образовательные возможности вуза в отношении студентов реализовываются не в полной мере;

- 6 % опрошенных затруднились ответить на поставленный вопрос.

Среди наиболее значимых профессиональных компетенций будущего выпускника студенты называют:

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- способность эффективно реализовывать актуальные задачи государственной культурной политики в процессе организации социально-культурной деятельности;

- готовность к реализации технологий менеджмента и маркетинга в сфере социально-культурной деятельности;

- готовность к разработке методических пособий, учебных планов и программ, обеспечивающих условия социокультурного развития личности в учреждениях культуры, рекреации и индустрии досуга;

- готовность к участию в разработке и обосновании проектов и программ развития социально-культурной сферы.

Подводя итог по вышеизложенному материалу, можно сделать следующие выводы:

- сегодня показателем высоких образовательных достижений на всех ступенях образования является не репродукция информации, полученной в образовательном учреждении, а те умения и навыки, которые необходимы учащимся для успешной реализации жизненных и профессиональных стратегий после его окончания;

- выпускник вуза должен уметь проектировать собственную образовательную и профессиональную деятельность в соответствии с национальными и мировыми тенденциями;

- опыт организации современных культурно-образовательных комплексов на базе высших учебных заведений свидетельствует об эффективности и перспективности подготовки успешных выпускников-специалистов.

Литература

1. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М., 2009.
2. Исполатова Т. В., Кирсанова А. И. Профессиональные стандарты национальных квалификаций в проекте макета ГОС третьего поколения // Компьютерные учебные программы и инновации: электронный периодический журнал. – 2007. – № 9.

3. Концепция развития профессиональных квалификаций: мат-лы агентства национальных квалификаций при РСПП. – М., 2006.
4. Кузнецова Т. Ф. Философия, философская культура и гуманитаризация высшего образования // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 1. – С. 22–28.
5. Лыфенко А. В. Решение проблемы ментальной несовместимости в процессе изучения историко-методических вопросов // Начальное образование на пороге XXI века. (Проблемы и перспективы): мат-лы Всерос. науч. конф. – Тула, 2000.
6. Максимов Н. И. ГОС-3: определимся с тезаурусом: беседа с проректором по учебной работе Московского государственного текстильного университета Н. Максимовым // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 12. – С. 56–57.
7. Машукова Н. Д. Профессиональный стандарт как многоуровневая структура профессиональных квалификаций // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 11. – С. 24–30.
8. Ничипуреко И. М. Организационно-педагогические условия оптимизации культурно-образовательного пространства: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999. – С. 85–97.

УДК 14.35.07

Р. Х. Гильмеева

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ И ГУМАНИТАРНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рассмотрена проблема формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в контексте интеграционных процессов Российской Федерации с мировым сообществом. В качестве основополагающего механизма решения поставленной задачи выступает культуuroкомпетентностный подход, позволяющий определить интегративные взаимосвязи личностного, профессионального, гуманитарного и культуuroформирующего компонентов в преподавании гуманитарных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения.

Ключевые слова: культура, гуманитарная образованность, культуuroкомпетентностный подход, культуuroформирующие процессы

R. K. Gilmeyeva

FORMATION OF THE COMMON HUMANITARIAN AND CULTURAL EDUCATION OF STUDENTS OF THE PROFESSIONAL SCHOOLS

The article is devoted to the problem of forming a common culture and humanitarian education of students of professional school in context of integration processes of the Russian Federation with the international community. As a fundamental mechanism for solving this problem stands culture-forming approach which allows to determine the integrative relationship of personal, professional, humanitarian and culture-forming components in the teaching of humanities in accordance with the requirements of Federal standards of a new generation.

Keywords: culture, humanitarian education, culture-competence approach, culture-forming processes

Кризис концептуальной составляющей гуманитарного образования как института духовной преемственности состоит в несоответствии современных образовательных моделей общемировым тенденциям развития

культуры, рассогласовании современных образовательных систем, общих тенденций и логики развития культуры, не обеспечивающих воспитание подлинной духовной элиты общества – «истинных гуманитариев», вы-

полняющих в обществе важнейшую функцию – сохранить и передать следующим поколениям лучшие достижения отечественной и мировой культуры.

Эти тенденции, а также интеграционные процессы РФ с мировым сообществом детерминируют поиск и разработку иных подходов к формированию общей культуры и гуманитарной образованности студентов в гуманитарной подготовке. В процессе анализа трудов отечественных и зарубежных авторов (И. В. Бестужев-Лада, В. С. Библер, Л. А. Вербицкая, А. Я. Данилюк, А. С. Запесоцкий, Д. Зиглер, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман, М. Д. Щелкунов, В. S. Bloom, А. Н. Masloow, Г. В. Мухаметзянова, М. Хоркхаймер, Л. Хьелл и др.), а также изучения теории и практики гуманитарной подготовки студентов профессиональной школы были установлены противоречия в подходах к процессу формирования у обучаемых общей культуры и гуманитарной образованности, соответствующей требованиям времени:

- гуманитарная подготовка как базовый компонент формирования культурных ценностей личности в полной мере и в соответствии с современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения к качествам студента – будущего специалиста новой формации – интеллектуала по своим сущностным характеристикам, не обеспечивает продуктивного взаимодействия студентов с культурными ценностями, этнокультурными традициями, стилями и образами жизни;

- существующие образовательные концепции гуманитарной подготовки и идентичные им организационные структуры образования теряют свою эффективность и способность выступать в качестве культуроформирующих, соответствующих как отечественным, так и мировым стандартам;

- отсутствие научно-обоснованных подходов к разработке теоретико-методологических основ формирования общей куль-

туры и гуманитарной образованности, содержания и смыслов этих понятий, сущности и функций, условий реализации их образовательного потенциала, оптимальных и эффективных образовательных моделей, способных обеспечить трансляцию ценностей отечественной и мировой культуры, их преемственность и уникальность.

Анализ дидактического содержания преподавания социально-гуманитарных дисциплин с целью определения структуры и содержания базового компонента общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы позволил определить интегративные взаимосвязи личностного, профессионального, гуманитарного и культуроформирующего компонентов в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения; разработать системообразующую целостную структуру формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин (основы философии, история отечества, педагогика, литература, история педагогики), стержневой идеей которой является культурокомпетентностный подход.

Системообразующими компонентами культурокомпетентностного подхода формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы выступают:

1. Теоретико-методологические основы формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы.

2. Структура культуры в ориентациях студентов.

3. Модель личности современного специалиста, детерминирующая необходимость исследования проблемы НИР.

4. Требования ФГОС к культуроформирующим качествам выпускников профессиональной школы, основывающиеся на

потребностях самой личности, требованиях общества и рынка труда.

5. Состояние учебно-нормативной документации, научно-методического обеспечения процесса преподавания гуманитарных дисциплин, ориентированных на формирование общей культуры и гуманитарной образованности.

6. Уровень развития педагогических технологий, основывающихся на исследовательской, проблемно-развивающей, проектной, креативной, культуруформирующей, профессионально-ориентированной деятельности студентов.

7. Критериальная оценка освоенных студентами общекультурных компетенций и степень их проявления как гуманитарная образованность (оперирование знаниями; культурная самоидентификация; выбор культуруформирующих альтернатив, архетипов, культурно-гуманитарных универсалий; проектирование культуруформирующей страте-

гии действий; готовность к культуруформирующим нововведениям и др.).

Проведенная диагностика социокультурных ориентаций, предпочтений, ценностей студентов педагогического, хореографического и технологического профилей позволила установить иерархию социокультурных ценностей содержания социально-гуманитарных дисциплин, выделены доминантные ценности-цели, по отношению к которым все остальные ценности для личностного развития студентов становятся вторичными. Доминантные ценности-цели (см. табл. 1), содержащиеся в изучаемом содержании социально-гуманитарных дисциплин, подвержены воздействию новых ценностей, психологических установок и стилей поведения, существующих в обществе. Критерием устойчивости доминантных ценностей является высокий уровень гуманитарной образованности личности.

Таблица 1

Рейтинг социокультурных ценностей – доминант содержания социально-гуманитарных дисциплин (данные в %)

Рейтинг	Ценности	Показатели	Кол-во ответивших
I	Витальные	Жизнь, здоровье, безопасность, благосостояние, качество жизни, экология, комфорт, уровень потребления и др.	75 %
II	Социальные	Социальное положение, статус, профессия, семья, личная независимость, равенство полов, способность к достижениям, ориентация на прошлое или будущее, патриотизм, конформизм и др.	63 %
III	Политические	Законность, государственность, порядок, свобода слова и личностных прав, гражданские свободы, конституция, гражданский мир и др.	61,3 %
IV	Религиозные	Бог, божественные законы, вера, спасение, благодать, ритуал, Священное Писание, Коран, церковь, мечеть и др.	57 %
V	Моральные	Добро, любовь, дружба, долг, честь, честность, бескорыстие, порядочность, верность, взаимопомощь, коллективизм, справедливость, уважение к старшим, любовь к детям и др.	33 %
VI	Художественно-эстетические	Ценности мировой художественной культуры, художественно-эстетический тезаурус личности, художественно-эстетический идеал, искусство, красота, эстетика условий труда, эстетика поведения, прекрасное в быту, художественно-эстетическое самообразование и др.	32 %

Иерархия социокультурных ценностей определяет структуру и содержание общей культуры и гуманитарной образованности выступающих инвариантным критерием сформированности профессиональной компетентности специалиста.

Содержательным базисом культурокомпетентного подхода являются гуманитарные дисциплины (основы философии, история отечества, литература, педагогика, история педагогики), имплицитно отражающие аспекты формирования общей культуры и гуманитарной образованности, стержнем – базовая профессиональная подготовка. Базовая профессиональная подготовка определяет типологию (исследовательские, творческие, ролевые, художественно-литературные, игровые, информационные, межпредметные, телекоммуникационные) культуроформирующих проектов и технологий их реализации (проектные, исследовательские; метод направляющих тестов; конструктивного обучения; имитационного планирования; интерактивные способы обучения; тренинги корпоративности; развивающая диагностика; метод «кейс-стади»). Личностная детерминация целей культурокомпетентного подхода как партнерского взаимодействия «преподаватель-студент»; интеграции профессиональной, гуманитарной и культуроформирующей составляющей; преемственности и непрерывности в проектировании и реализации культуроформирующего содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла; доступности новой по культуроформирующему содержанию учебной информации, ее целостности и взаимосвязанности с профессиональными компетенциями реализуется на основе культуроформирующих проектов, являющихся ведущей технологи-

ей практической реализации концептуальных идей формирования общей культуры и гуманитарной образованности студентов. Они определяют личностную детерминацию целей культурокомпетентного подхода как партнерского взаимодействия «преподаватель-студент»; интеграции профессиональной, гуманитарной и культуроформирующей составляющей; преемственности и непрерывности в проектировании и реализации культуроформирующего содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла; доступности новой по культуроформирующему содержанию учебной информации, ее целостности и взаимосвязанности с профессиональными компетенциями;

Проведенный анализ действий педагога и студента в контексте проектного обучения позволил выработать алгоритм разработки культуроформирующих проектов, который включает следующие этапы: мотивирующий, целеопределяющий, содержательно-организационный, рефлексивный и коррекционный.

На этапе мотивации обозначается культуроформирующее, эмоционально-ценностное, профессионально-личностное осознание педагогического смысла предстоящей проектной деятельности. Целеопределяющий этап ставит задачей определение культурно-гуманитарных универсалий проекта. Разработку культуроформирующих модулей и мониторинг результатов реализации проекта включает в себя содержательно-организационный этап. Рефлексивный этап, в свою очередь, определяет культурно-педагогическую саморефлексию в процессе апробации проекта. И, наконец, на коррекционном этапе анализируются резервы для оптимизации всего проекта.

Литература

1. Гильмеева Р. Х., Тихонова Л. П., Мухаметзянова Л. Ю., Шайхутдинова Г. А. Концепция модернизации содержания и технологий формирования и развития культуры и гуманитарной образован-

ности студентов профессиональной школы, ориентированной на российско-европейское партнерство / под ред. академика РАО Г. В. Мухаметзяновой. – Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2011.

УДК 377.001.76

Ю. Н. Дрешер

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

В данной научной статье раскрываются актуальные вопросы, посвященные инновационному образованию, его специфике. Раскрываются особенности образования взрослых, значимости исследования андрагогических проблем и противоречий современного образования, описаны модели опережающего обучения и наполнения учебных программ.

Ключевые слова: андрагогика, образование взрослых, инновации, развитие андрагогических технологий.

Y. N. Dresher

ANDROGOGICAL AND INNOVATIONAL METHODS IN ADULT EDUCATION

Actual questions in the given research article are devoted to innovative education and its specificity. The peculiarities of adult education, significance of androgogic problems and contradictions of modern education are outlined, models of training run ahead of schedule and filling in the curricula are described.

Keywords: androgogics, adult education, innovations, development of androgogic technologies.

В последнее десятилетие многие научные издания и общественная печать часто используют «модные» термины: инновации, инновационная деятельность, инновационная культура и т. д.

В науке и практике под инновацией понимают такое нововведение, которое находится в русле общественных устремлений, но для своего внедрения требует принципиально новых методов, подходов, часто выходящих за пределы принятых норм и правил. Здесь возникают определенные противоречия, поскольку внедрение каждого нового принципа обучения, образовательной технологии требует существенного пересмотра существующих норм и правил организации учебного процесса в современном образовательном учреждении, таком как Институт дополнительного профессионального образования

(повышения квалификации) специалистов социокультурной сферы и искусств (ИДПО (ПК) СКС), которое сохраняет исследовательские традиции.

Инновационное образование сегодня необходимо рассматривать как системную совокупность образовательных процессов, основанную на активном применении новейших информационных и организационно-педагогических технологий, предполагающую применение теоретических, практических и педагогических инноваций. Спецификой инновационного образования является производство конкурентоспособной профессиональной модели специалиста на рынке образовательных услуг, а также формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей во всех сферах общественной жизни [5].

Образование есть область гуманитарной практики, в которой принимает участие абсолютно каждый человек. Фактически, это сфера жизнедеятельности взрослого человека, включающая контекст культурных достижений и многообразие форм социально-профессиональной деятельности людей.

Более того, образовательное пространство сегодня определяется как сосредоточение взаимодействия всех людей, как движение исторического процесса, в котором образовывается и образуется сам человек при помощи собственных эмоционально-духовных и интеллектуально-волевых усилий [6].

Образование взрослых в современном обществе – это важнейшее условие творческого развития личности, без которого невозможно эффективное функционирование человека в динамично развивающемся мире. На современном этапе развития общества особую значимость приобретает образование взрослых в области креативности и интеллекта. Ориентация современного образования на формирование личности, обладающей креативно развитым сознанием и мировоззрением, на процессы гуманизации и культурологизации, способствовала утверждению нового взгляда на творчество, которое стало рассматриваться как средство познания сокровищ общечеловеческой культуры, как инструмент развития личности в диалоге культур. Существует объективная необходимость поиска оптимальной методики обучения креативности и интеллекту в системе последипломного непрерывного образования специалистов, специфической организации последипломного образования, что обусловлено возрастом обучаемых, характером их реальной или потенциальной профессиональной и социальной деятельности, личностными ориентациями, мотивами и интересами.

Развитие креативного мышления и интеллекта позволяет человеку свободно

ориентироваться в открытом для сотрудничества мире. Исследование по вопросам развития у педагогов креативного мышления свидетельствует о возрастном статусе и потребностях у взрослых, так как педагоги высшей последиplomной школы всегда должны идти с опережением и знать о потребностях в дополнительных знаниях у взрослых.

Значимость исследования андрагогических проблем обусловлена еще и новыми требованиями к системе подготовки кадров в условиях кризиса и в посткризисный период, когда цели и практика образования взрослых носит все более опережающий характер, ориентированный на конкретные социальные группы населения (СКД, НХТ, музыкальные работники, руководители домов культуры, отделы культуры при исполнительной власти в регионах и т. д.) и конкретные социальные отношения [1].

Объектами изучения андрагогики в первую очередь являются: последипломное образование, переподготовка кадров, внутрифирменное образование, последипломное образование различных категорий специалистов и т. д.

Хочу напомнить, что кафедра андрагогики ИДПО (ПК) СКС и искусств Министерства культуры РТ уже много лет занимается повышением квалификации ППС института и всех категорий слушателей. А поскольку андрагогика как междисциплинарная наука об образовании взрослых включает а) философско-методологический и культурологический аспект андрагогики; б) социально-психологический аспект андрагогики (этапы жизненного и профессионального становления взрослого человека, психофизиологические закономерности развития взрослых, кризисы развития личности взрослых и их пути преодоления и т. д., можно сказать, что в современных условиях важнейшими являются проблемы социального и

психологического сопровождения процесса обучения социально незащищенных групп населения – инвалидов, временно неработающих и т. д. [2].

Возникают и другие проблемы и противоречия, препятствующие созданию эффективной системы образования взрослых и подготовки квалифицированных кадров, такие как: переход к рыночной экономике и наступивший кризис привел к упадку внутрипроизводственное и корпоративное обучение. Начиная постепенно осознавать, что персонал необходимо обучать, молодые, недавно пришедшие к власти руководители зачастую не имеют четкого представления о специфике образования взрослых. Отсутствие методик, скорее нехотение многих руководителей, а может и отсутствие средств обращаться в такие учреждения, как наш институт, приводит их к неэффективности данного процесса обучения.

Первое, это то, что по итогам социологических исследований нынешние выпускники вузов (а их уже более 50 %) идут работать не по приобретенной специальности. А мы знаем, что такой категории взрослых для вхождения в рыночную экономику требуется специальная дополнительная подготовка и теоретико-прикладные аспекты построения системы опережающего образования специалистов. Весьма естественно выглядит стремление предвосхитить в образовании те изменения в науке, технике и общественной жизни, которые с наибольшей вероятностью могут произойти в ближайшем или более отдаленном времени. Однако реальность такова, что даже научное предвидение, основанное на всестороннем анализе явлений и путей развития событий, к сожалению, далеко не всегда оправдывается на практике [3].

Понятно, с какими сложностями сталкивается образовательная наука при попыт-

ках построить модель содержания обучения, которая будет востребована жизнью через несколько лет. Поэтому в ИДПО модель опережающего содержания оправдывается лишь в ограниченном ряде образовательных систем и практик, когда речь идет об уже известном содержании и о высокой вероятности востребования его конкретным контингентом обучающихся [4]. В практике кафедры андрагогики ИДПО реализованы модели опережающего образования при переквалификации специалистов в рамках профессии на выполнение новых усложненных функций при освоении новых информационных технологий; для ППС ИДПО – это соответствие целям и задачам модернизации школы (новых форм открытого и дополнительного образования:

- современные технологии как средство повышения квалификации педагога-андрагога;
- страх публичного выступления;
- технология подготовки публичного выступления;
- подготовка алгоритма публичного выступления;
- невербальное публичное выступление;
- экспрессия жестов педагога-андрагога;
- позы и перемещения лектора;
- вокальные характеристики речи педагога-андрагога;
- имидж педагога-андрагога и первое впечатление о нем;
- креативное (творческое) мышление;
- как формулировать и решать проблемы;
- стратегии творческого мышления;
- индивидуальные методы генерации идей;
- техники групповых креативных решений;
- интеллект-карты.

Кафедрой исследован педагогический аспект технологий опережающего обучения

(семинары перечислены выше), рассматриваемых как специфические учебные среды жизнедеятельности взрослого, определяющие возможности его развития как человека мобильного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата.

Развитие андрагогических технологий, имеющихся в арсенале кафедры, связывается с повышением интереса к качеству интеллектуального уровня работников ППС института к качеству их профессионального образования, и эта задача решается успешно, так как нами реализован компетентностный подход к обучению взрослых.

И еще, кафедрой андрагогики все больше и активнее идет внедрение новых информационных технологий в учебный процесс, что дает новые дидактические возможности, обеспечивает наглядность, аудио- и визуальную поддержку обучения, удобный контроль способствует повышению как уровня преподавания, так и мотивации к изучению материала (креативность и интеллект) со стороны слушателей – профессорско-преподавательского

состава ИДПО. Новые информационные технологии открывают практически неограниченные возможности для совместной творческой деятельности слушателей и их преподавателей.

Достоинства информационных технологий обучения общеизвестны – это активизация когнитивной деятельности (учащихся) слушателей, индивидуальный характер обучения, разгрузка преподавателей от контроля и частично консультирования.

Креативность и творческое мышление являются неотъемлемыми компонентами профессиональной подготовки специалистов-слушателей, так как он дает возможность педагогам изучать и использовать новейшие достижения мировой практики, а также вносить свой вклад в разработку тех или иных проблем с учетом имеющегося и приобретенного опыта. Задача педагогов кафедры андрагогики состоит в использовании ими современных инновационных технологий при обучении взрослых с целью повышения их заинтересованности в успехе учебного процесса и активизации их учебной деятельности, то есть повышения коммуникативной мотивации.

Литература

1. Александрова М. В., Шерайзина Р. М. Становление и инновационное развитие региональной системы образования взрослых как организационно-педагогическая проблема // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 69–73.
2. Дрешер Ю. Н. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности при обучении взрослых // Стратегии построения инновационной системы непрерывного образования специалистов социокультурной сферы в условиях модернизации общества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2011. – С. 28–31.
3. Забалуева Ю. Н. Сущность процесса обучения взрослых в контексте развития андрагогики // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2008. – № 4. – С. 137–142.
4. Кондратьев А. А., Подобед В. И. Модель безотрывной подготовки специалистов в системе непрерывного образования // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 193–195.
5. Некрасов В. С. Толерантность в образовании взрослых: инновационная андрагогика и поликультурализм. – М.: Академия Тринитаризма, 2003.
6. Огарев Е. И. Образование взрослых: основные понятия и термины. – СПб.: ИОВ РАО, 2005.

УДК 13.21.11

В. Ш. Масленникова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ И ЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В статье рассматривается проблема формирования методологической и этической культуры будущего специалиста, критерии уровней ее сформированности, этические нормы проведения исследований.

Ключевые слова: методологическая культура, этическая культура, социокультурная деятельность, эмпирические исследования.

V. S. Maslennikova

METHODOLOGICAL AND ETHICAL CULTURE OF A FUTURE SPECIALIST OF SOCIO-CULTURAL SPHERE

The article dwells upon the problem of methodological and ethical culture formation of a future specialist, as well as the criteria of its formation levels and ethical norms of research conduction.

Keyword: methodological culture, ethical culture, socio-cultural activity, empirical research.

В науке, да и во обыденной жизни, трудно найти термин, который по частоте употребления и многозначительности толкования мог бы сравниться с категорией «культура». Некоторые исследователи насчитывают более 350 определений этого понятия. Исследовательский анализ позволяет рассматривать культуру как универсальную характеристику деятельности, которая раскрывает два ее аспекта: результативный (например: история культуры, национальная культура, культура древних греков) и процессуальный (например: культура производства, культура голоса у певцов, физическая культура, культура речи). Таким образом, можно сказать, что культура характеризует деятельность в двух аспектах: результативном (на достижение какого результата направлена) и процессуальном (как выполняется).

Рассматривая проблему формирования методологической культуры будущего специалиста социокультурной сферы, необходимо иметь в виду, что методология – это не система знаний об основаниях и структуре научной теории, о принципах подхода

и способах добывания знаний, отражающих социальную действительность, а *специальная познавательная деятельность* по получению этих знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-социальных исследований.

При этом предполагается, что демократическому обществу свойственны плюрализм научных подходов, концепций, теорий, взглядов. Поэтому методологическая культура будущего специалиста социокультурной сферы, как исследователя, проявляется в понимании объективного характера такой множественности подходов, в способности сочетать эти подходы для раскрытия различных аспектов многомерной социально-культурной деятельности.

Характеристика этой деятельности направляет к рассмотрению ценностных ориентиров исследователя, системы образцов исследовательских действий (методов, приемов), которыми он руководствуется. В этом отношении мы вправе говорить о различных парадигмах исследовательского мышления или типах методологической культуры бу-

дущего специалиста социокультурной сферы в зависимости от ведущих ценностей, которые регулируют эту деятельность.

Процессуальный аспект отражает степень (как правило, высокий уровень) овладения деятельностью, и в этом отношении категория культуры приближается к компетентности. В характеристике этого аспекта деятельности уместны такие термины, как «уровень», «высокое развитие», «умелость», «квалификация», «совершенство», «профессионализм».

В категории «культура», как правило, результативный и процессуальный аспекты деятельности не разделяются, а рассматриваются в их целостности; способы выполнения исследований оцениваются в соотношении с результатами (проектируемыми и получаемыми), а выбор ориентиров в получении исследовательского результата производится с учетом имеющихся в распоряжении работника социокультурной сферы как исследователя средств научного поиска и степени владения ими.

При этом необходимо различать понятия «методологическая культура будущего специалиста социокультурной сферы как исследователя» и «методологическая культура – как практика». Различие это обусловлено тем, что первый производит научные знания, а второй их использует.

Основными критериями методологической культуры будущего специалиста социокультурной сферы можно назвать следующие:

- выработка концепции своей профессиональной деятельности;
- осознание роли методологии в этом процессе;
- концептуальный анализ, моделирование, проектирование и реализация процесса социальной работы;

- творчество и системность социально-культурной деятельности.

Методологическая культура работника социокультурной сферы, работника как практика, становится мощным фактором его активной профессиональной адаптации, интеграции в профессиональную среду, когда происходит гармонизация его личностных смыслов и профессиональных норм, выработка системы ценностей. Его исследовательская деятельность обеспечивает получаемым профессиональным знаниям мировоззренческий характер, а через это формируется predisposition к разумности, терпимости, тактичности, взвешенности, критичности его профессиональной деятельности, поведения и отношений.

Можно выделить следующие критерии методологической культуры будущего специалиста социокультурной сферы как исследователя:

- принадлежность к одной из научных школ и глубокое владение присущим ей аппаратом исследования;
- ориентация в существующих в науке методологических подходах, концепциях и теориях, видение их особенностей в исследовании определенного типа объектов социально-культурной деятельности;
- корректное использование научной терминологии;
- способность выделять и обосновывать актуальность исследовательских проблем;
- прогностичность мышления; способность формулировать гипотезу, планировать и осуществлять ее проверку;
- умение выполнять исследование в соответствии с такими методологическими ориентирами, как «объект и предмет исследования», «цель», «актуальность», «новизна»;
- умение представить результаты исследования в виде проекта социальной работы.

Для овладения методологической культурой следует иметь соответствующую философскую и специальную методологическую подготовку, изучить методы исследовательской деятельности и способы их отбора, ориентироваться в соответствующем категориальном аппарате, в существующих подходах, концепциях и теориях. Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности.

Для студента, будущего специалиста социокультурной сферы, это выполнение учебно-исследовательских, курсовых, дипломных работ, описание и анализ реального опыта социально-культурной деятельности (своего и других социально-культурных работников), разработка программ социально-культурной деятельности работы и программ деятельности социально-культурных учреждений, написание квалификационной работы, методических разработок и статей; для ученого – диссертационные исследования, работа над научно-методическими статьями, книгами, пособиями, исследовательскими проектами (например, разработка программно-методических комплексов). Овладевая способами исследовательской деятельности и анализируя процесс научного поиска, социально-культурный работник как исследователь совершенствует свою методологическую культуру. В общем смысле методологическая культура нередко определяется как культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности.

При проведении эмпирических исследований полезно учитывать ряд важных этических ограничений, которые являются ориентирами в рефлексии и регулировании

профессионального поведения будущего специалиста социально-культурной сферы как исследователя. Среди них можно выделить следующие:

- личная ответственность за проводимую диагностику и полученные в исследовании выводы и результаты;

- конфиденциальность, нераспространение диагностической информации без прямого согласия самого испытуемого;

- научная обоснованность применяемых исследовательских методов и методик (соответствие требованиям надежности, валидности, дифференцированности и точности результатов);

- максимальная объективность в рамках интерпретации результатов и выводов, которые должны соответствовать полученным показателям и не зависеть от чьих-либо субъективных установок;

- профессиональная компетентность (самоуважение и самоограничение), то есть запрет на использование исследовательских методик, которыми он не владеет, на передачу диагностических методик неподготовленным специалистам, а также на выработку заключений и рекомендаций по вопросам, выходящим за рамки компетентности;

- ненападение, что означает запрет на использование информации и выводов во вред включенным в проведение эксперимента людям;

- позитивное принятие респондентов, социальной реальности, стремление принять и понять их такими, какие они есть, уважение права человека на оригинальность, неповторимость;

- обеспечение прав людей, привлекаемых к экспериментальным действиям: добровольность участия в обследовании, профилактический характер изложения результатов (деликатность, адекватность и доступность

языка), предупреждение о возможных последствиях выдачи такой информации самим обследуемым кому-либо, о правах лиц, заинтересованных в результатах обследования.

Этические нормы следует соблюдать не только при проведении диагностики, но и в работе с источниками и литературой. Так, при изложении фактических данных, взятых из разного рода документов, необходима их тщательная проверка.

В теоретических исследованиях также следует придерживаться определенных норм и правил. Чаще всего этические ошибки проявляются при обращении к идеям и работам других исследователей, ученых.

Выделим некоторые из них:

- искажение идеи и позиции автора – произвольная трактовка. Например, исследователь пишет: «Если принять позицию Н., что социально-культурная деятельность – это деятельность, обеспечивающая...» (далее следует собственное суждение). Однако настоящая позиция Н. не имеет ничего общего с тем, как «изложил» ее исследователь.

- некорректное цитирование – «выдергивание» фраз из контекста при цитировании; отсутствие ссылки, ссылки не на месте (например, в начале текста, вследствие чего не ясно, где заканчиваются мысли автора, на которого ссылается исследователь). Сюда же относится игнорирование авторов, известных своими исследованиями в данной сфере.

- эклектика – соединение разнородных, внутренне не связанных и, возможно, не несовместимых взглядов, идей, концепций, стилей и т. д. Частный случай – объединение оппонентов: в одном перечислении или обзоре ставятся в ряд ученые, чьи научные позиции не совместимы, противоположны.

- историческая некорректность – в одном ряду вперемешку перечисляются классики науки прошлых веков и современники или сопоставляются их точки зрения.

- «я хороший потому, что они плохие» – это умозаключение просматривается там и тогда, когда исследователь обращается к работам других авторов, которые изучали тот же объект, но в иных, чем его собственное исследование, аспектах. Далее следует вывод об ограниченности взглядов этих авторов, так как не увидели того, что увидел наш исследователь, чем подтверждается его «научная гениальность».

Формирование методологической и этической культуры будущих специалистов социокультурной сферы в процессе профессиональной подготовки в стенах вуза – задача каждого преподавателя любой учебной дисциплины, ибо ее высокий уровень несомненно будет способствовать успешной профессиональной деятельности и в качестве социо-культурного работника-практика, и в качестве социокультурного работника-исследователя.

Литература

1. Краевский В. В. Методология педагогической науки: учеб. пособие. – М., 2001.
2. Полонский В. М. Критерии актуальности педагогических исследований // Советская педагогика. – 1962. – № 5.
3. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – Стерлитамак, 2002.
4. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008.
5. Пэйн. Соц. работа: соврем. теория. – М.: Изд. центр «Академия», 2007.

УДК 11.15.67

Р. С. Гарифуллина

ОБЩЕСТВЕННЫЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА И ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ

В статье раскрыт педагогический потенциал социально-культурной деятельности максимально полно реализуемый в рамках благотворительных общественных объединений и движений, представляющих сложную, многоуровневую и многофункциональную систему клубов, объединений, ассоциаций, инициатив. В основе деятельности общественного объединения лежит инициативное поведение личности, понимаемое как «сверхнормативная» деятельность человека, имеющая внутреннюю детерминацию и выходящая за пределы его основного репертуара социальных ролей.

Ключевые слова: благотворительные общественные объединения, педагогический потенциал, инициативное поведение личности, социальные роли, реализация благотворительных инициатив.

R. S. Garifullina

PUBLIC YOUTH UNIONS AS PEDAGOGICAL SISTEM AND FORM OF CHARITY INITIATIVE REALIZATION

The article discloses pedagogical potential of socio-cultural activity that is fully embodied within the frames of charity unions and movements, that are in their turn are represented by complex, multi-level and multi-functional system of clubs, unions, association and public initiatives. The basis of public unions activity is constituted by personal initiative behavior that is understood as over-normative activity of a person, having the internal determination and over reaching the limits of his social roles repertoire.

Keywords: charitable social associations, pedagogical potential, initiative behavior of a person, social roles, charity initiative realization.

Благотворительная деятельность в сфере досуга осуществляется, как правило, в форме общественных объединений. Их социальная и личностная значимость определяется теми функциями, которые данный социальный институт выполняет в обществе. В частности, по отношению к культуре общественные объединения оптимизируют культурные процессы сохранения и изменения (ценностей, норм, идеалов, стилей жизни). На этой площадке создаются и проигрываются возможные модели развития, что в конечном счете привносит в культуру импульс саморазвития, изменения. Вектор сохранения обеспечивают, прежде всего, историко-культурные

и экологические движения. Не менее важные функции общественные объединения осуществляют по отношению к человеку, компенсируя и расширяя условия, во-первых, для социально-культурной интеграции (позволяя личности идентифицироваться с общностью, обрести духовную идентичность, решить социально-интеграционные проблемы и т. д.); во-вторых, для индивидуализации (самореализации, признания, самоутверждения). По отношению к обществу (социуму) общественные объединения выполняют нормативные функции (они как бы являются «вторичными институтами» социализации) и организационные (или системообразую-

щие) – в этом контексте общественные объединения представляют собой институты гражданского общества.

Общественные объединения – это добровольная, самоуправляемая, некоммерческая организация, созданная по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации социально или личностно значимых целей. Как субъект социально-культурной деятельности они характеризуются коллективным и целенаправленным характером действий или инициатив; единством ценностных ориентаций участников и наличием идеологии, фиксирующей ценности объединения; групповой идентичностью – осознанным самоопределением участников движения, их идентификацией с ценностями, целями, задачами, лидером. Основанием для групповой идентичности может выступать любая система ценностей: духовно-нравственная общность людей (экологические, правозащитные движения); этническая общность (национально-культурные центры, клубы русских общин и др.); профессиональная принадлежность (профессиональные движения, клубы и ассоциации); половая принадлежность (женские движения, мужские клубы); а также общность личностных проблем. Фактором сплочения объединения выступает социально-психологическая оппозиция, предполагающая идентификацию оппонента, которым может быть некая анонимная сила, социальный институт, политическая партия, государство, этническая группа и т. д. Оппозиция всегда зависит от основания идентичности, она определяется «проблемным полем», в ответ на которое возникает самодеятельная общность, – всегда находится некий «социальный субъект», на которого возлагается ответственность за существование в обществе той или иной проблемы. И чем масштабнее проблема, в ответ на ко-

торую возникает общность, тем она устойчивее – и в организационном, и в социально-психологическом плане. В общественном объединении обнаруживается также различие внутреннего и внешнего этноса, то есть внутренних норм, регулирующих отношения внутри общности, и норм и правил, регулирующих отношения с внешним миром. Организационное оформление обеспечивает стабильность общности, поддерживает ее социальную энергию.

Общественные объединения – важнейший социальный институт социализации и самореализации. Как известно, социальный институт возникает в ответ на некую социальную потребность, то есть потребность определенной социальной и устойчивой общности (но не отдельного индивида). Социальные потребности, связанные с поддержанием целостности общества, сводятся к следующим группам: коммуникация между членами общества (язык, технология, средства коммуникации); производство товаров и услуг, требуемых для выживания членов общества; распределение товаров и услуг; защита членов общества от физических опасностей; замещение выбывающих членов общества (биологическое репродуктивное, социализация в рамках определенной культуры); контроль за поведением членов общества с целью гарантии выполнения социальных функций и недопущения конфликтов. Удовлетворение перечисленных социальных потребностей обеспечивается организованными усилиями членов общества, которые закрепляются в форме социальных институтов.

Социально-культурные общности принимают на себя часть этих функций в том случае, когда действующие социальные институты не справляются с ними. Однако в данном случае проявляется компенсаторная природа самодеятельности, то есть смысл

заключается не в том, чтобы взять на себя одну из перечисленных функций, но в том, чтобы дополнить ту из них, которая наименее эффективна в рамках существующей системы социальных институтов. Основное же предназначение молодежных общественных движений – создание дополнительных условий для индивидуализации человека, с одной стороны, и с другой, – зарождение новых ценностных систем, – которые в своем последующем развитии или корректируют функции социальных институтов, или создают «модели» новых. Интеграция клубной общности в социум означает взаимное принятие: общность принимает нормы, ценности и требования общества, корректируя при этом свою идеологию; общество, в свою очередь, признает и принимает самостоятельную организацию как «свою», предоставляя ей социальный и юридический статус.

Особый интерес представляют клубные формы молодежной самостоятельности. Клубная общность позволяет человеку удовлетворить такие сущностные потребности, как потребность в самовыражении, самоутверждении и самореализации; в доминировании и лидерстве; в смысле жизни и социально-психологической включенности, безопасности; в подчинении и покровительстве; в социально-психологической и этнокультурной идентичности и принадлежности. Сегодня это типичные потребности (и проблемы) современного общества – разрушение традиционных социальных связей и механизмов социализации, тотальное одиночество приводит к отчуждению и социальной изоляции личности и заставляет человека искать новые формы коллективности, в том числе и посредством обращения к древнейшей форме социальной кооперации людей, которой является клуб. Во все исторические эпохи особую роль клубы начинают

играть в период социальных и политических изменений. Тогда они становятся рупором общественного мнения, центром формирования новых идеологий и мировоззрений, формой корпоративности и солидарности людей, придерживающихся примерно одинаковой системы ценностей, целей, интересов.

Если попытаться сформулировать социально-психологические признаки клуба как специфической формы человеческого сообщества, то в первую очередь следует отметить характерную для состава клуба социальную однородность его членов. Клуб – это, прежде всего, форма социальной и профессиональной корпорации, это своеобразная статусная группа. Предпосылкой объединения является типичность социального статуса определенной группы людей, который находит оформление в соответствующем стиле, форме и образе клубной жизни. Человек идентифицирует себя с определенной и субъективно значимой (референтной) для него социальной группой, накладывая тем самым на себя определенные ограничения. Не случайно мощная волна развития клубного движения связана с эпохой перестройки и демократизации общественной жизни, когда значительная часть интеллигенции почувствовала необходимость именно в клубных формах кооперации.

Вторая отличительная черта клуба заключается в преобладании связей по горизонтали и отсутствии жесткой иерархической структуры «лидерство – подчинение». Отсюда вытекает еще одна особенность – низкая выраженность инструментальной направленности и доминирование межличностных, экспрессивных отношений. Соответственно, мотивы вступления в клуб связаны не столько с получением каких-либо утилитарных благ, сколько продиктованы дефицитом признания и самовыражения.

Для клубной общности характерно также осознанное самоопределение членов клуба, их отождествление с ценностями, целями, задачами клуба. Это предполагает определенное единство ценностных ориентации членов и наличие идеологии, которая фиксирует и оформляет эти ценности (ими могут быть ценности материального благополучия, социальной справедливости, здоровья, прав человека и т. д.). Кроме того, для сформировавшейся клубной общности характерна социально-психологическая оппозиционность, то есть разделение социума на «мы-клуб» и «они» – все остальные. Члены клуба всегда воспринимают себя как отличных от других, противопоставляют себя всем, кто «не-мы». Еще одним признаком клуба можно считать наличие внутренних норм, регулирующих отношения внутри движения и отличающихся от норм и правил, регулирующих отношения движения с внешним миром. Содержание этих двух нормативных систем и мера их жесткости зависит от типа клуба, его организационной структуры, а именно: в клубах закрытого типа нормы и правила жестко регламентированы, они могут регулировать даже личную жизнь членов (клубы и объединения альтернативных религий); в открытых они более «мягкие» – достаточно внешне демонстрируемого согласия и участия в совместных акциях.

Природа клубной общности – компенсаторная. Предрасположенность к клубным формам поведения возникает в критические периоды жизни. Социальную базу подобных клубов составляют, преимущественно, лица юношеского возраста. Основная проблема, характерная для них, – кризис социального самоопределения (или кризис поиска смысла жизни), который актуализируется в тот момент индивидуальной биографии, когда человек начинает видеть, что не сбыва-

ются мечты о любви, о счастье, профессии. В таком случае человек стремится компенсировать свою неуверенность бегством из этого мира в замкнутую общность, которая дает иную, альтернативную систему ценностей. Переживание кризиса смысла жизни может быть вызвано отсутствием условий для выбора форм жизнедеятельности, то есть для свободных, самостоятельных и ответственных поступков, которые и составляют основу личности. Оно может быть результатом внутрисемейных конфликтов, несправедливости близких.

Типичные характеристики социально-го состава таких клубов – конфликтность и эгоцентричность. Конфликтность обусловлена впечатлениями раннего детства и событиями подросткового возраста (половозрастная идентификация и половое созревание), а также мощным стрессовым воздействием настоящего. Основной личностный конфликт лежит в мировоззренческой, ценностной плоскости. Он переживается как разрыв между социальными ценностями (нормами нравственности и морали, предлагаемыми «широким» социальным окружением); ценностными ориентациями малого окружения (субкультуры) и ценностями, заложенными внутрисемейной историей становления личности.

Состояние и проблемы молодежного движения неразрывно связаны с общими процессами, происходящими в социально-экономической и духовной жизни общества. В частности, за последнее десятилетие произошло значительное расширение субъекта и форм проявления самодетельности, что можно наблюдать по двум основаниям: представленность и включенность в самодетельное движение различных социально-демографических групп населения и, прежде всего, молодежи; спонтанное возникновение и массовое распространение таких форм и

организационных структур, как ассоциации, клубы, объединения, инициативы, фонды, движения и др.

В последние годы благотворительный спектр «третьего сектора» интенсивно развивается. Направления благотворительной деятельности самые различные. Например, движение «За социальную защиту общества» в качестве задач ставит оказание юридической помощи населению, профилактика наркомании, материальную помощь инвалидам и пенсионерам. Центр социальной поддержки и защиты граждан «Милосердие» содействует созданию информационно-консультационной службы для беременных и родивших женщин до 18 лет. Клуб «Ротари», – объединение деловых людей, предпринимателей, людей с высоким достатком – оказывает помощь нуждающимся. Общественный фонд «Русский дом» оказывает помощь социально незащищенным группам населения (дети, инвалиды, ветераны, беженцы, беспризорники). Социальную интеграцию и реабилитацию инвалидов и пожилых людей осуществляют организации «Сопричастность» и «Десница мира». Объединение «Явь» содействует улучшению морально-психологического состояния граждан, профилактики преступности, занимается реабилитацией инвалидов, поддержкой неполных семей, сирот.

Свобода деятельности общественных объединений и право граждан на объединение гарантированы Конституцией Российской Федерации. В то же время роет многообразия объединений, появление большого числа благотворительных структур, расширение спектра их услуг требуют новых подходов к их правовому регулированию. Поэтому сегодня признается необходимость нормализовать правовую среду, ликвидировать неурегулированность многих вопросов и содержащиеся в законодательстве противоречия.

Специалистами предлагается целая система поправок и норм, которые позволят существенно оптимизировать благотворительную деятельность объединений. Наибольшие проблемы, решение которых требует существенных изменений и уточнений, наблюдаются в налоговом законодательстве. Сегодня в налогообложении, учете и отчетности некоммерческих организаций нет достаточно четкого разделения основной некоммерческой и разрешенной законом предпринимательской деятельности. Такой подход приводит к тому, что некоммерческие организации вынуждены отказываться от оказания возмездных услуг. В результате этого существенно сокращаются их экономическая база и возможности для самофинансирования основной некоммерческой деятельности, что подрывает их финансовую устойчивость и вынуждает переходить на непрофессиональную, полностью добровольческую деятельность. Соответственно, потенциал благотворительных организаций в решении социальных проблем страны существенно снижается.

Ресурсами развития молодежного благотворительного движения как субъекта социально-культурного творчества являются: реальные и потенциальные участники, которые выступают социальной базой движений и по отношению к которым движение использует различные способы рекрутирования; солидарность, то есть чувство общности, единства, принадлежности, идентификации людей с ценностями, задачами, лидером, социальной группой, процесс и результат осознания людьми общности своих проблем, интересов, ценностей и сплочения вокруг них; лидерство как фактор мобилизации, коллективной идентичности и социализации движения; идеология общественных движений, в рамках которой осуществляется интерпретация тех общественных проблем, которые

породили движение, идентификация социальных сил, институтов, породивших данные проблемы, обоснование ценностей и целей существования движения, его стратегии и тактики. Консолидируя членов движения (обеспечивая солидарность путем идентификации с системой ценностей), идеология является одним из мощных факторов сплоченности движения его участников.

Таким образом, педагогический потенциал социально-культурной деятельности максимально полно реализуется в рамках благотворительных общественных объединений и движений, представляющих сложную, многоуровневую и многофункциональную систему клубов, объединений, ассоциаций, инициатив. В основе деятельности общественного объединения лежит инициативное поведение личности, понимаемое как «сверхнормативная» деятельность человека, имеющая внутреннюю детерминацию и выходящая за пределы его основного репертуара социальных ролей. В субъективном

плане инициативное социальное поведение есть способ гармонизации личностного и общественного, форма социализации и самореализации человека в социальной сфере. Как социально-культурное явление, молодежное благотворительное общественное объединение выполняет ряд функций, имеющих особое значение для развития культуры: досуговая общность представляет молодому человеку дополнительное «пространство» для наиболее полного самоосуществления человека, его самореализации, социального признания и самоутверждения; благотворительная деятельность выступает механизмом компенсации, восстанавливая нарушенное в культуре равновесие путем усиления и активизации противоположных процессов, является способом изменения норм и ценностей культуры, источником их развития, средством утверждения в обществе идеи милосердия и добра, выполняет функцию сохранения и передачи духовных ценностей и традиций.

Литература

1. Благотворительность в России. Социальные и исторические исследования – 2001 / под ред. О. Л. Лейкинда. – СПб.: Лики России, 2001. – С. 690.
2. Смелзер Н. Дж. Социология // Социс. – 1991. – № 1. – С. 131–132.
3. Молодежь и общество на рубеже веков / под ред. И. М. Ильинского. – М.: Голос, 1999. – 342 с.
4. Молодежь планеты: глобальная ситуация в 90-х годах, тенденции и перспективы / рук. авт. кол., науч. ред. И. М. Ильинский. – М.: Ин-т молодежи: Голос, 1999. – 312 с.
5. Молодежь России: Тенденции, перспективы / под ред. И. М. Ильинского, А. В. Шаронова. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 224 с.
6. Нехаев В. В. Социально-правовые аспекты реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации. – М.: Социум, 1999. – 184 с.
7. Молодежь в современном мире. Проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции / А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 1996. – 350 с.



ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

УДК 101.1:316

Е. Ф. Казаков, А. А. Овчаров

ЦИКЛИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассматривается абстрактная модель социальных циклов мышления. Опыт данной рефлексии построен на основе интуитивистского подхода в современной русской социальной философии и призван служить более точному пониманию социальных закономерностей.

Ключевые слова: абстрактная модель, социальное бытие, социальные циклы мышления, интуитивизм, органическое целое, уровень бытия, субъект социальной деятельности, субстанциальный деятель.

E. F. Kazakov, A. A. Ovcharov

CYCLICITY OF SOCIAL THINKING

The article deals with an abstract model of social cycles of thinking. The experience of this reflection is based on intuitivistic campaign in modern russian social philosophy and aims to provide a more precise understanding of social relationships.

Keywords: abstract model, social being, intuitivism, social cycles of thinking, organic whole, level of being, social actor, substantival figure.

Постижение процесса социального мышления на основе интуитивистского подхода позволяет предложить *абстрактную модель цикличности социального мышления*. Таким может выступать любой ситуационный момент социального становления, располагающий известной «рамочной» завершенностью. Конкретно, это могут быть феномены «социально-экономической формации», «культуры», «цивилизации», «этногенеза» etc.

Если «клеточкой» социального процесса может быть действительное изменение в бытии общества, которое отображается различными выборками восприятия в разнообразных социальных теориях, то для интуитивизма формой данной «клеточки», отправным модусом генезиса истории как становления социальной системы является рефлексия. На этой основе оказывается воз-

можным выделить следующие стадии динамики онтологии общества внутри возможного исторического цикла, где последним оказывается некоторый завершенный процесс полагания рефлексии в практике субъектов социальной деятельности.

Вначале происходит инициация очередного исторического цикла отчуждением отдельных субъектов от наличного бытия. Вызывается оно экзистенциальной невозможностью прежнего образа жизни и деятельности, исчерпанностью предыдущего содержания нормативных идей, необходимостью во внесении новых ситуаций в биографии, а также предельной энтропией, угасанием идеальных проекций в феноменальном социальном мире.

Иными словами, прежний цикл развития сознания исчерпывается. Идеи эпохи (напри-

мер, идеи античной культуры в начале нашей эры) высказываются, их реализация завершается редукцией идеального и полным господством материального начала. Доминирует каузальность субстрата изменений, вследствие чего возникает насущная потребность в рефлексии и последующей обновленной деятельности по трансцендированию новых социальных смыслов в действительность.

Иначе говоря, возникают новые темы деятельности. Нередко начинается эскапизм, ситуация «бегства» от действительности, описанная Э. Фроммом [1, с. 94–114]. В этом случае разум и чувства людей протестуют против невыносимого и ставшего чуждым и «постылым» положения.

Повсеместно в обществе возникают всевозможные проекты лучшего, достойного и благого бытия. Критически настроенная интеллигенция низвергает ранее провозглашенные общественные идеалы («идеологии», по К. Манхейму, факты традиции, по Е. Шацкому). Они суть религия, официальные политические доктрины, мирозерцание господствующих слоев общества, а также мифология обыденного мышления. На их место критическая мысль ставит идеалы должного бытия, как прагматистские, так и перфекционистские.

Данное время является эпохой зарождения социальных конфликтов и катаклизмов и может быть определено в качестве стадии негативной перцепции. При этом необходимо указать на несводимость социальных идеалов к однозначной типологии. Их содержание составляет все содержание формальных социальных идей как идеального социального бытия и соответствует всему историческому бытию человечества. Ибо любое историческое событие содержит в себе признаки должного бытия, так как оно произошло в деятельности по утверждению конкретной деонтологии, или желаемых ценностей. Результаты же могут быть востребованы в

иное время; например, опыт античной политической жизни послужил образцом для подражания в эпоху Великой французской революции – «фригийские колпаки» якобинцев, символизирующие обретение свободы, «консульство» и «империя» Наполеона Бонапарта etc.

Интенциональность (проще, стремление) к должному бытию вследствие этого *утопична*, ибо выражает, представляет актуально не-сущее, и в плане конкретизации типов утопических абстракций целесообразно привести подразделение утопической мысли, осуществленное Э. Я. Баталовым. Он выделяет три типологических уровня утопизма. (а) *Литературную и социально-теоретическую утопию*, создаваемую «усилиями писателей, философов, – словом, деятелей культуры». (б) *Народную утопию* – «представления масс, точнее говоря, – трудящихся классов, – о желаемом социальном мире, их мечты и надежды – мудрые и наивные, глубокие и поверхностные – на создание здесь, на земле, иного, лучшего мира». Особенность данного типа утопизма, или стремления к должному бытию, по Э. Я. Баталову, состоит в том, что «она создается самим народом, то есть непрофессионалами из трудящихся классов, имена которых остаются зачастую неизвестными, и воплощается в фольклоре, лозунгах и программах, стихийно рождающихся в повседневной жизни и, особенно, в массовых движениях». (в) *Официальную утопию*, «под которой понимается совокупность социально-утопических идей, лозунгов, проектов, программ, провозглашаемых официальной инстанцией (в лице государства, партии...) в качестве национальных идеалов и целей» [2, с. 75–76].

Таким образом, в порождении утопических представлений, в негативной перцепции интересубъективность движется к снятию личного бытия. На общесоциальном уровне это означает, что при сохранении существую-

щей реальности появляется стремление к ее изменению. Это рефлектирующее отрицание создает почву, предлог для дальнейшего движения сознания. При этом необходимо отметить, что в негативной перцепции происходит зарождение социальной критики и утопизма. Полное их раскрытие происходит дальше.

После утверждения негативной перцепции в значительной части общества, вновь возникшие ценностные установки нуждаются в предельно-развернутом апологетическом и концептуально-понятийном оформлении и проработке. Это время теоретиков социальных преобразований: от Платона, Аристотеля и Цицерона до Т. Мора, Ш. Монтескье, Ш. Фурье и К. Маркса и др. Страждущее иного бытия общество или конкретная социальная группа получает рациональную программу деятельности. На этом этапе цикла социального становления отрицательное рефлектирование переходит в положительное, создавая условия для конкретизации возможных реконструктивных действий. Это суть *стадия негативистско-конструктивистской рефлексии*.

Дальнейшее становление возможного цикла истории происходит в форме радикализации и «революционизирования» значительных социальных слоев общества. Социальная система обретает материальную основу для трансформации. Если предварительно социальные изменения происходили на уровне идеального бытия в рефлексии сознания, то теперь конститутивная социальная деятельность (как творчество идеального) переходит в конструктивную, в *феноменальный генезис* или порождение новых материальных социальных объектов, а также в установление отношений между ними (утверждающееся в ходе революции новое государство как система взаимосвязей между перекомбинированными субъектами социальной деятельности). Деонтологическая интенциональность, как перфекционистская, так и прагматистская,

начинает доминировать над ценностями традиции или актуалистского сознания.

Последние обесцениваются именно в силу того, что теряют актуальность, перестают быть жизненно востребованными со стороны большого числа субъектов социальной деятельности. Отвергая старое бытие, общество желает перемен, оно практически стремится к ним. Ход событий движется в смысле практического снятия старого, отвержения традиции культуры, мышления, экономики и т. п. Зачастую развитие в плане материального снятия вызывает в эмпирической системе общества разрывы, нарастая, они, приводят к «обвалу» как социальных институтов, так и их носителей – конкретных субъектов. Вот поэтому периоды революции – это времена радикализации социального насилия, приобретения «деконструктивными», разрушительными силами и тенденциями крупномасштабных размеров.

«Деконструкция» (если воспользоваться в этом случае не совсем уместным, но образным термином постструктурализма Ж. Деррида) в материальном снятии есть *возведение социального хаоса в масштаб народных бедствий*. В эту эпоху обостряется экзистенциальное переживание окружающего бытия. Субъекты оказываются в «пограничной ситуации» девальвации или, наоборот, усиления ценности собственного эмпирического существования и своих нормативных идей. Это время выбора новых стратегий индивидуальных и коллективных практик, сопряженных с массовыми «аффектами», как сознания, так и массовой психологии. Это и есть историческое состояние рефлексии как негативно-конструктивистской аффектации.

Наконец, *кульминация социального кризиса*, максимум цикла становления. Онтологический образ ситуации передан у А. Камю в ситуации «метафизического бунта». Это состояние социального бытия выглядит как «восстание человека против своего удела и

против всего мироздания. Этот бунт метафизичен, поскольку оспаривает конечные цели человека и вселенной... Если люди не могут сослаться на ценность, признаваемую всеми и каждым, тогда человек человеку не понятен. Восставший требует, чтобы ценность была недвусмысленно признана в нем самом... Бунтарский порыв возникает у него как требование ясности и единства. Самый заурядный бунт парадоксальным образом выражает стремление к порядку» [3, с. 135]. В «метафизическом бунте» представлена историческая ситуация *социальной революции*. В самом деле, с одной стороны, здесь есть хорошо известная со времени диалектического и исторического материализма *диалектика отрицания отрицания*. Старое отвергается, беспорядок сменяет порядок, но для того, чтобы восстановить ранее утраченный покой. С другой стороны, противоречия революции знаменуют собой специфику социального конфликта.

Изменения в любом *цикле истории* происходят в силу того, что старая социальная реальность «выдыхается», ее ценности девальвируются в сознании интерсубъективности, ее материальный багаж оказывается ярмом, отягчающим жизнь и уравновешенную деятельность больших социальных групп. Однако «бунт» не только состоит в разрыве социальной системы, его главная задача состоит в обновлении последней. *Интенция к должному бытию*, за редким частным исключением (поступки маниакальных субъектов), не выражена в однозначной, а тем более в абсолютной *нигилистической деятельности*, «деконструкции». *Разрушение суть инструментарий для возведения инфраструктуры модифицированной системности социального бытия*.

Таким образом, в *революции* происходит снятие социально-исторической традиции и замена ее материализаций смыслов *интенциональности должного бытия*, то есть актуа-

лизацией последней. *Утопическое приобретает реальный шанс стать практическим*. В обществе в целом совершаются изменения, а конкретные субъекты получают возможность для реализации своих чаяний; утописты превращаются в социальных экспериментаторов. При этом необходимо различить степень реализуемости в интенциональности к должному бытию. Если *прагматистские* цели (например, смена администрации в учреждении) вполне реальны в совершенном исполнении, то *перфекционистские* задачи практически невыполнимы (например, построение общества абсолютного равенства). Иными словами, опыт утопического экспериментирования от реформ Эхнатона в Древнем Египте 11 тыс. до н. э. до российских революций XX века показывает, что все попытки «остановить время», как это пытался, в частности, сделать по наущению дьявола Фауст и отождествить текучесть материального или феноменального социального становления с формальными социальными идеями не удаются до сих пор. И хорошо.

Более того, это в принципе невозможно, так как идеальное и реальное бытие не отождествляемы сами по себе. В сознании субъектов возникают идеальные образы – это позволяет их конкретно-идеальная природа. В то же время феноменальный мир есть поле реализации материальных идей, которые являются концептуализацией субстрата изменений посредством известного «умаления» совершенства формальных идей. Таким образом, полного тождества реального бытия как вещи, ее материальной идеи и формальной идеи как трансцендентного образа нет, ибо иначе вся реальность имела бы чисто духовный характер.

Итак, социальное бытие во всех случаях остается становящимся, а не ставшим. Вследствие этого любого рода идеи должного бытия рано или поздно теряют свою со-

циальную значимость в качестве насущной жизненной необходимости и подвергаются отчуждению. *Плоды революции, в конечном итоге, постигает судьба снятой ранее социальной традиции (то есть актуализма прежнего наличного бытия).* Течение социального становления не щадит никого и ничего, хотя в силу диалектики отрицания отрицания оно зачастую «реанимирует» к действительности те или иные факты традиции (ситуации социальной реакции и т. п.). В результате данного циклического круговорота и последовательности снятий самих снятий социальное бытие постоянно воспроизводит себя в модифицированном виде. Так, например, сохраняется принцип социальной иерархии, эксплуатация человека человеком, при изменении «персонального» состава, и организации субъектов-участников указанных явлений. Итак, период, когда снятие предыдущего актуализма дано эмпирически, и есть *стадия актуализации должного бытия.*

На этой стадии возможного цикла истории в контексте динамики социального сознания субъекты стремятся к действительному воплощению формальных идей в феноменальном бытии. Эмпирически это дано в революционных опытах по идеальной организации народного труда (национализация частной собственности, коллективизация аграрного сектора в социалистических революциях, религиозное сектантство и т. п.). Идеальные смыслы трансцендируются в бытие стремлением к совершенному овеществлению, утверждая новые факторы бытия и снимая прежние.

Наконец, выделим «абсолютистский или метасистемно-редукционистский» нигилизм, который в потенции является интенцией к уничтожению всего человечества, разрушению основ общества как целого или даже к нигилированию природы. Мифосимволически данная интенциональность к отрицанию есть сатанизм, или «зло», взятое

в предельно абстрактном виде («вселенское», «мировое зло», крайняя мизантропия etc.).

Как уже говорилось, в определенных случаях нигилизм является необходимой стадией диалектики возможного цикла истории, без «деконструкций» не осуществлялось бы снятие, а без этого были бы невозможны как рефлексия, так и процессы овеществления и развеществления в феноменальном бытии; если бы все сохранялось, то не было бы условий для появления нового.

(е) *Стадия рефлексивного трансцензуса*

Предпоследней стадией возможного цикла истории является *трансцензус (переход, перетекание) деонтологических интенций рефлексии в актуалистские*, или переход утопии в идеологию. По себестождественности в формально-идеальном значении утопические и идеологические высказывания, равно как и интенциональность производящего их сознания, не имеют онтологической спецификации. Однако они различаются в историческом контексте. «Идеологии», актуалистские интенции социального сознания ориентируют intersubjectивность на существование социальной целостности в рамках сложившегося системного цикла и на основе выработанных, устоявшихся и воспроизводимых в течение известного временного промежутка *генетических связей* (то есть динамической причинности или каузальности, в том числе и материальной: «логика вещей» как диалектика социальных интересов).

Иными словами, в функциональном отношении переход или «трансцензус» деонтологических интенций в актуалистские суть «пост-утопическое» сознание. Социальная система достигает эйдетического завершения очередной цикличности, все возможно новое уже создано и начинается консервация социальных фактов в традицию или преемственность внутрициклических взаимодействий в социальной intersubjectивности и, соответственно, во всей онтологии общества.

Общество восстанавливается на обновленной основе. Исторически это время так называемой социальной реакции, когда словно из небытия возрождается атрибутика до-революционной эпохи; офицеры вместо командиров в РККА, министры вместо народных комиссаров или, напротив, буржуазный парламентаризм вместо советской системы управления и т. п. Выражаясь иначе, утопии из манифестов нигилизма, снятия прежде наличествующего бытия становятся идеологиями (в основе, без наиболее радикальных лозунгов, конкретно деструктивных в смысле практики) нового сложившегося общества.

(f) *Инерционная рефлективная стадия*

Завершающим периодом возможного цикла истории в контексте динамики соци-

ального сознания является *инерционная стадия*. Интерсубъективность из дестабилизированного состояния переходит к устойчивой. Лишь частично в маргинальной разновидности в социальной системе имеют место нигилистические взгляды, являющиеся «зародышем» будущей критики (негативной перцепции) и в исторической перспективе служащие «затравкой» к очередному циклу истории. Данную стадию характеризуют процессы нарастающего социального отчуждения, «девальвации» социальных ценностей: иными словами, происходит постепенное старение наличного социального бытия и исчерпание возможностей конкретного цикла, в том числе и срока его исторического существования.

Литература

1. Фромм Э. Адольф Гитлер: клинический случай некрофилии. – М.: Прогресс, 1992.
2. Баталов Э. Я. Социальная утопия и утопическое сознание в США. – М.: Наука, 1982.
3. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. – М.: Политиздат, 1990.

УДК 1

В. И. Красиков

**РУССКИЕ ФИЛОСОФЫ-ЭМИГРАНТЫ: СУДЬБЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
ПЕРВОЙ ВОЛНЫ В 40–60 ГОДЫ XX ВЕКА**

В статье исследуются особенности судеб групп русских философов в эмиграции. Сначала выявляются жизненные траектории представителей ранее наиболее влиятельных групп «евразийцев» и «патрологов». Далее обсуждается адаптация молодых мыслителей русского происхождения в западные научные сообщества.

Ключевые слова: русская философия в эмиграции, евразийцы, патрологи, адаптация.

V. I. Krasikov

**RUSSIAN EMIGRE PHILOSOPHERS: FATE OF REPRESENTATIVES
OF THE FIRST WAVE IN 1940–1960 XX CENTURY**

This article reviews the fate of particular groups of Russian philosophers in exile. First, it detects life trajectories of the most influential representatives of groups of the «Eurasians» and «patristic scholars». Next, it discusses the specificity of adaptation of young Russian thinkers to Western scientific communities.

Keywords: Russian philosophy in exile, the Eurasians, patristic scholars, adaptation.

Отечественная философия в XX веке испытала ряд потрясений, которые были резонансны катастрофическим событиям, случившимся с Россией в целом. Россия разделилась на большевистскую и эмигрантскую, как и русская философия, пережившая в начале XX века свой «Серебряный век». Причем сложилось так, что за рубеж были высланы практически все немарксистские философы и в особенности лидеры основных фракций дооктябрьской русской философии. Хотя и многие из них были в возрасте за 40–50, они сумели развернуться и реализовать в полной мере свой потенциал и в эмиграции. Более того, благодаря их влиянию и поддержке смогли реализовать себя и более молодые мыслители, образовав новые интересные группы (евразийцев и патрологов). Однако то, что не могли сделать большевики, сделала, с одной стороны, биологическая сила старения – гранды русской философии (Бердяев, Булгаков, Шестов, Франк) один за другим уходили из жизни, с другой – всеобщая катастрофа Второй мировой, всеерьез изменившая жизненные планы и стратегии русских мыслителей среднего поколения.

В изменениях, которые произошли в интеллектуальной среде русской эмиграции в военное и послевоенное время середины XX века видны проявления действия двух факторов:

→ упадка наиболее активных в интеллектуальном отношении в 20–30 годах XX века групп русских философов-эмигрантов: евразийцев и патрологов;

→ возобладания среди молодых интеллектуалов русского происхождения стратегии на активную индивидуальную адаптацию в западноевропейские и североамериканские научные сообщества (Кожев, Койре, Гурвич, Берлин).

Рассмотрим, последовательно и обстоятельно, эти детерминации.

Судьбы евразийской группы

Николай Сергеевич Трубецкой (1890 г. р.) отошел от активной работы в евразийском движении еще во время «кламарского раскола» 1928–1929 годов, однако впоследствии продолжал участвовать в евразийских изданиях. С большим вдохновением писал труды по лингвистике и с большой неохотой пропагандистские статьи на евразийские темы. Жаловался, что евразийская пропаганда погубила его как ученого, отняв слишком много времени. Хотел перебраться в США, но не успел. Это-то его и погубило. Пребывая в Австрии, подвергся после 1938 года притеснениям со стороны гестапо: допросам и аресту. От концлагеря его спас лишь титул князя, значительная часть его научных рукописей была конфискована во время обыска и впоследствии утрачена, все это привело к печальному исходу в этом же году (инфаркт).

Георгий Владимирович Вернадский (1888 г. р.) именно вследствие своевременной эмиграции в Америку (1927) обеспечил себе долгую, академически плодотворную и профессорско-почтенную жизнь: Йель и др. топ-университеты, 1956 – пенсия, кончина в 1973. По признанию одного из критиков, он стал столпом новейшей историографии США. Смог, вероятно, полностью реализовать свою философско-историческую концепцию «месторазвития» России как единства кочевого и славянского элементов, оконтуренную в 20-х годах в евразийских изданиях, написав пятикнижие «История России». Без сомнения индивидуально весьма удачная сложившаяся жизнь, но именно как академического специалиста по истории России, но не как представителя некогда влиятельного направления – в Европе, но никак не на американском континенте.

Петр Петрович Сувчинский (1892 г. р.) прожил почти 93 года, сумев избежать, в конце концов, и чекистских соблазнов, и военных лишений. Благодаря породе (граф), обе-

спеченности и воспитанию, всегда умел быть в эпицентре общественно-политических событий, особо при этом не утруждаясь. Как настоящий светский лев, сочетал в себе и интеллект, и блестящие художественные дарования. Само евразийство, как отмечают многие, было для него скорее одной из форм достижения публичной значительности. После кламарского фиаско, возвращения ряда евразийцев в советскую Россию (Святополк-Мирской, С. Эфрон, с их последующей гибелью в лагерях), отходит от евразийства с конца 30-х годов, занимаясь впоследствии музыкальным творчеством и культурной деятельностью.

Николаю Николаевичу Алексею (1879 г. р.) повезло не вернуться в советскую Россию, хотя он к этому и приложил серьезные усилия, успев получить даже советское гражданство, находясь в Югославии. Ухудшение отношений между Сталиным и Броз Тито закрывает ему дорогу возврата, что, несомненно, спасло его от участи многих евразийцев. С 1948 года вплоть до своей мирной кончины в 1964 году он проживает в тихой европейской гавани – Женеве, пребывая в почтенных академических занятиях. Особых трудов конструктивно-созидательного плана в это время за ним не замечено.

Петр Николаевич Савицкий (1895 г. р.) пережил в 1945 году то, что ожидало бы Н. Н. Алексеева, вернись он в СССР: арест и срок (8 лет лагерей за контрреволюционную деятельность). Отбывал наказание в Дубровлаге (Мордовия) до 1956 года. От предложения остаться в Москве благодарно отказался, вернувшись в полусоветскую Чехословакию, где зарабатывал на жизнь переводами.

Савицкий оказался наиболее стойким и активным евразийцем: и в дальнейшей разработке идей, и в попытках организации преемственности. Именно он в 50-х годах, после заочного знакомства, вступает в переписку

с Л. Н. Гумилевым, который тогда подступает к своей будущей теории пассионарности и идеям об историческом симбиозе России с кочевыми народами, передавая ему «эстафету евразийства». В 1960 году Савицкий выпустил на Западе под псевдонимом П. Востоков сборник стихов, описывающий его пребывание в сталинских лагерях, за что в 1961 году был арестован органами госбезопасности ЧССР, но выпущен под давлением мировой общественности (прежде всего благодаря влиянию обращения британского философа Б. Рассела). Умер во время событий Пражской весны.

Больше всех из отцов-основателей евразийства не повезло *Льву Платоновичу Карсавину* (1882 г. р.). С 1928 (после Кламары) по 1944 годы он обрел вторую родину в Литве, преподавая в столичном университете и проводя фундаментальные исследования («Теория истории», пятикнижие «История европейской культуры»), пользуясь большим уважением литовцев. Но вот пришли Советы и началось ожидаемое: увольнение, арест за антисталинские высказывания и «десятка». В итоге смерть в 1952 году от туберкулеза в спецлагере для инвалидов в поселке Абезь Коми, что под Воркутой.

Итак, группа «евразийцев» – наверное, первоначально самая успешная и громкая по своей новизне, популярности и амбициям – совершенно сходит на нет, большинство из ее создателей и основных идеологов, за исключением Савицкого, «атомизируются» и утрачивают корпоративную волю. Лишь благодаря Петру Николаевичу традиция сохранилась и обрела новые наполнения у Гумилева, Дугина и др., оставшись важнейшим трендом современной российской мысли.

Патрологи

Послевоенная история фракции, получившей обозначение «неопатристического синтеза», другого успешного новообразования 20–30-х годов среди групп, составлявших

эмигрантское сообщество интеллектуалов, выглядит более выигрышно, чем у «евразийцев». Тому способствовали три обстоятельства: а/ гомогенность проекта (религиозно-философская, в отличие от евразийской междисциплинарности); б/ благожелательность и поддержка со стороны структур РПЦ и РПЦЗ, равно как и имманентно консервативно настроенного православного духовенства; в/ создание своего институционального центра в богатой и сытой Америке (Свято-Владимирская семинария в Нью-Йорке), вотчины и кузницы кадров.

Вместе с тем, у них отсутствовало то единство, которое можно было наблюдать, хотя бы вначале, в период формулирования теоретической платформы, у евразийцев. Три главных деятеля неопатристики, похоже, не имели особого взаимопонимания, согласования своих позиций, тем более какие-либо организационные формы сотрудничества (наподобие евразийских). Если Флоровский и Вл. Лосский еще имели по крайней мере общего противника в лице «софиологии» Булгакова, то Афанасьев был личным другом о. Сергия. Может быть, лишь более молодые Шмеман и Мейендорф смогли несколько отстраниться от перипетий личных отношений внутри Богословского института.

Георгий Васильевич Флоровский (1893 г. р.) обрел имя и репутацию еще в Старом Свете в теоретических столкновениях по поводу булгаковской софиологии. После этого его положение в Свято-Сергиевском Богословском институте было двусмысленным, поскольку коллеги и ученики Булгакова так никогда и не простили ему атак на соловьевско-булгаковские традиции русской религиозной философии. Проведя военные годы в Югославии, вернувшись было назад в Богословский институт, он продолжает чувствовать свою инородность. И решает начать свой самостоятельный проект в Новом Свете. В 1948 году по приглашению митро-

полита Американского Феофила переезжает в Нью-Йорк, где становится профессором, а затем и деканом Свято-Владимирской духовной семинарии. Находясь во главе этого учебного заведения, он реформирует его в соответствии со своим пониманием религиозного образования, создавая институциональный центр своего направления, комплектуя его своими приверженцами. Однако крупных исследований уже не было, подобных тем, которые он осуществил в Европе в 30-х годах. С 1956 по 1964 годы Флоровский – профессор церковной истории в Гарварде. В 1964 году вышел на пенсию и переехал в Принстон, где работал приглашенным профессором на кафедре славистики и богословия местного университета вплоть до смерти в 1979 году.

Владимир Николаевич Лосский (1903 г. р.) – второй по значимости после Флоровского основоположник патрологии, особенно поусердвовавший, вероятно по причине молодости («Спор о Софии», 1936), в основательном теоретическом погроме софиологии. В 1944 году совпадают два знаменательных события – выходит значительная богословская работа Вл. Лосского («Очерк мистического богословия Восточной церкви»), в отсутствии которой упрекал его Булгаков 8 лет назад, и умирает сам Булгаков. Лосский приезжает в Париж на его похороны, однако софиологический конфликт ему так и не простили – он ни разу не был приглашен для выступлений в Свято-Сергиевский институт, хотя сейчас профессорами этого института являются его сын, Николай Владимирович, и внук, Андрей Николаевич.

С 1944 по 1953 годы преподает догматическое богословие и церковную историю во Французском православном институте св. Дионисия. Как и Флоровский – активный участник экуменического движения и патрологических конференций. Скончался от сердечного приступа в возрасте 53 лет.

Николай Николаевич Афанасьев (1893 г. р.) – третий знаменитый богослов-патролог, который построил свои взгляды на основе «возвращения к истокам», Церкви Отцов, тщательного исследования евхаристической экклезиологии ранних церквей. Только в начале 30-х годов он оказывается в Париже, в стенах знаменитого Богословского института, где преподает в течение десяти лет и органично входит в его коллектив, став другом и Булгакова и Зеньковского, выступая на их стороне в достопамятном конфликте по «софиологии». С тех пор он, вплоть до своей кончины (1966), был связан с теоретической штаб-квартирой зарубежного православия. И хотя лично не сошелся с Флоровским и Вл. Лосским, по своим взглядам он объективно стоит на стороне неопатристики, более того, является одним из столпов этого движения. Он разрабатывает свою оригинальную концепцию церкви, соединяя взгляды А. Хомякова, Отцов Восточной церкви и собственные исследования. Основные ее положения:

→ «царственное священство всех крещенных» – на основе активного действительного вовлечения мирян в богослужение, отрицание разделительной черты по степеням посвящения;

→ плюрализм местных, равновеликих друг другу церквей – любая «местная» церковь обладает всей полнотой Церкви, против универсалистских притязаний высшей церковной бюрократии и тотальных властных вертикалей (à la папизм и пр.).

Афанасьев задал иной вектор развития «возвращения к истокам»: восстановления не мысли Отцов о вере, но их духа веры – актуализировать тот жизненный настрой раннего христианства, который делал его приверженцев «новыми людьми», открывавшими новую главу человеческой истории.

Александр Дмитриевич Шмеман (1921 г. р.) родился в Ревеле в русской семье, со стороны отца имевшей предками остзейских немцев, и в раннем детстве был увезен

из Эстонии во Францию. С того времени и до отъезда в Америку (1951) жизнь русской эмиграции в Париже сделалась его жизнью. В 1940–1945 годах учился в Парижском богословском институте, где уже с третьего курса его излюбленными предметами стала церковная история, в особенности древняя и византийская. Никогда не увлекавшийся «софиологическими» умозрениями Булгакова – при огромном личном к нему уважении – Александр Шмеман с самого начала избрал своей специализацией историю Церкви. Наиболее значимым в интеллектуальном плане для него оказалось личное знакомство и увлечение концепцией Николая Афанасьева. Идеи последнего оказывались созвучными родственным веяниям богословского возрождения во французском католицизме (40–50-е годы) – «возвращению к истокам» и Движению за литургическое обновление.

В 1951 году он переезжает в Нью-Йорк, приняв приглашение Свято-Владимирской семинарии (Флоровского – «был его зов»), так как был недоволен «удушающей атмосферой в Богословском институте». Его карьера здесь идет довольно успешно: в 1959 году защищает докторскую диссертацию по литургическому богословию, а в 1962 году и до последних дней жизни он – декан Свято-Владимирской семинарии, то есть захватывает властные позиции. Причем это произошло (1955) в контексте конфликта с прежним лидером – Флоровским: в итоге 34-летний молодой человек, отчасти даже ученик Флоровского, вынуждает его уйти, правда, в Гарвард, но ведь покинуть свое детище. Шмеман довольно туманно пишет о том в своих «Дневниках», указывая на «непримиримость» Флоровского и его «идеологизм», который оказывается приверженностью к «византизму». Так или иначе, но даже вне личностной подоплеки обращение Шмемана к истокам было отлично от восстановления византийской чистоты (и очищения от эллинства) православия à la Флоровский

или Вл. Лосский. Оно более напоминает некий православный протестантизм – в виде восстановления искренности и действительности веры в изнывающем от безверия мире.

В своих трудах о. Александр призывает вернуться к «нормальной» древней церковной практике регулярного причащения и пересмотреть для этого и практику «подготовки», и практику исповеди. Формулировка этого призыва звучит как заголовок всего литургического богословия XX века: «Открыть все заново». В чем смысл утверждений о «евхаристической природе Церкви»? В том, что необходимо вновь и вновь актуализировать (обновить) и интенсифицировать эмоционально-волевые состояния-сопровождения веры – в обрядах крещения, причащения, исповеди, соборования и пр. – вовлекать туда как можно больше народа и как можно чаще, создавая-актуализируя тем самым «коллективную реальность», соборный дух православия. Церковь есть народ, собранный вокруг алтаря для Евхаристии.

Иван Феофилович Мейендорф (1926 г. р.) также воспитанник и преподаватель Богословского института в Париже (1950–1959). В 1959 году по приглашению Шмемана переезжает в Америку в новый центр православной неопатристики (Свято-Владимирскую семинарию), который их совместными усилиями обрел еще и автокефальную Русскую православную церковь в США (1970). Мейендорф был близким другом и стал преемником Шмемана на посту декана семинарии, после кончины последнего (1984), стоял у ее руля вплоть до своего последнего часа (1992).

Если Шмемана называют великим пастырем, педагогом и организатором, то Мейендорф – в большей степени богослов, причем соединивший в своем творчестве обе линии неопатристики: и «афанасьевско-шмемановскую», и «флоровско-лосскую». В своих книгах о. Иоанн прослеживает историю православно-христианской мистической

традиции, истоки которой он видит в раннем египетском монашестве. Истинно христианское богословие немыслимо без мистики: богословский экзистенциализм и мистика исихазма – это два необходимых аспекта одной и той же Истины. Именно мистическая направленность является главным отличием восточной богословской традиции от западной.

Таким образом, «патрологи», как группа в православном богословии и религиозной философии, имела в своем развитии и подъемы, и времена внутреннего раскола. Ее «золотой век», 20–30-е годы, связан с именами Флоровского, Вл. Лосского и Н. Афанасьева, затем последовали трудные времена войны, исхода на новый континент и внутренних проблем. Приход к руководству движением новых молодых лидеров (Шмеман, Мейендорф) привел к новому качественному скачку в его развитии, реализующемуся в явном успехе и пристальном интересе к нему в современной православной России и религиозно ориентированных интеллектуалов.

Фактор адаптации

Те молодые русские философы, которые только входили в состояние зрелости в междувременье **I и II мировых войн, сумели, благодаря молодости и элитному образованию, успешно преодолеть культурно-языковой барьер, реализовать стратегию полной адаптации с инокультурным окружением, став здесь «своими».** Более того, они не только освоились, но и вошли в элиту западноевропейской философии. Что же они делали, чем отметились в послевоенное время?

Александр Владимирович Кожеевников (1902 г. р.) после войны «оставляет философию на воскресенье» и начинает работать чиновником в Министерстве экономики в правительстве де Голля, несколько позже знатоки французских кабинетных дел назовут его даже «серым кардиналом» в правительстве Жискара д'Эстена.

В чем секрет влиятельности идей Кожева на последующие направления западноевропейской философии: экзистенциализм, структурный психоанализ, политическую философию? Предвосхищением наиболее популярных идей 60–80-х годов: о «смерти человека», «конце истории» и др. Шок ли это от резкого взвинчивания темпов общественного развития, радикальных изменений традиционных ролей и предназначений человека? Так или иначе, но ницшеанская ностальгия по сильной воли, демоническим страстям, романтизму художественного проникновения в действительность всегда привлечет к себе множество интеллектуалов, теснимых обезличенностью и зомбификацией современной культуры. На этой ниве пожали свою славу многие, но одним из первых стал Кожев, подавший свои идеи в солидной упаковке знаменитой гегелевской диалектики «господина и раба» из «Феноменологии духа».

В 60-е годы идеи Кожева оказывают серьезное влияние на некоторых радикальных франкфуртцев (например, идея «одномерного человека» у Маркузе) и через них – на левое молодежное движение, симптоматично, что сам философ умирает именно в революционный 1968 год. Позже идеями Кожева заинтересуются американские правые, консервативные политические философы Лео Штраус и Аллан Блум. Наконец, популяризованные идеи Кожева находят свою дорогу к массам через книгу Френсиса Фукуямы, ученика Блума, которая теоретически подвела итоги холодной войны с точки зрения американских правых. Кожев по популярности и влиятельности, пожалуй, обошел Бердяева, оставшегося все же «слишком русским», как и Исайю Берлина, также философа русского происхождения, ставшего, может быть, уже «совсем не русским».

Александр Владимирович Койранский-Койре (1892 г. р.) вернулся после войны

в Практическую школу высших исследований в Париже, где возглавил Центр исследований по истории науки. С 1956 до 1962 года он по 6 месяцев в году проводит в Институте высших исследований в Принстоне, став, таким образом, и влиятельным американским ученым. На основе изучения обширнейшей историко-научной литературы он создает общую методологическую концепцию научной революции Нового времени, основной итог его творческих усилий. Также он – основоположник теории интернализма (внутренних причин) в объяснении механизмов развития науки. Его работы этого времени: «Очерки истории философских идей в России» (1950), «От замкнутого мира к бесконечной вселенной» (1957), «Революция в астрономии. Коперник, Кеплер, Борелли» (1961) и др. Скончался в 1964 после тяжелой болезни.

Георгий Давыдович Гурвич (1894 г. р.) после войны получает место профессора в Сорбонне и становится одной из центральных фигур французской социологии, занимая важные административные научные посты.

Гурвича нельзя назвать только социологом, поскольку его исследования всегда имели междисциплинарный характер. Они – на стыке между социологией, правом, историей, антропологией и социальной психологией. В его творчестве можно встретить идеи Фихте, Бергсона, Гуссерля, социалистические воззрения Сен-Симона, Прудона и Маркса, социологические теории М. Вебера, Дюркгейма, Мосса.

Он был социологом философского склада, ориентированным скорее на немецкую, чем на французскую философскую традицию, продуцировавшим фундаментальные труды по общей социологии. Наиболее значительные из его работ появились именно в послевоенное время, на шестом-седьмом десятке его жизни (кончина в 1965 году).

Наконец, ярким примером адопции стал *Исайя Берлин* (1909 г. р.), самый молодой из

группы адоптантов, который также позиционируется в западной литературе как не русский (британский) философ. Однако, как и в случае с тремя предшествующими фигурами, «русский след» прослеживается достаточно четко и у него. Двенадцатилетним ребенком, для которого русский язык был родным, его увозят в Англию, которая и становится его родиной. Это уже само по себе некоторое исключение из практически поголовно французской дислокации большинства наших философов, социологов и богословов. Он усваивает английский как родной, что было облегчено еще не совсем безнадежным для этого процесса возрастом, получает, в конце концов, престижную работу и престижные назначения (несмотря на неявный антисемитизм). Но даже на пиках своей блистательной карьеры (профессор Оксфорда, президент колледжа, президент Британской академии, рыцарь империи), он остается с «чувством изгнанничества» и чувствует себя чужим среди сообщества английских философов, где давно уже царил логический позитивизм и Витгенштейн. Контекст его размышлений – немецко-русский, что не удивительно в силу известного симбиоза этих форм континентальной мысли начиная с XIX века. Сам Берлин не только посвятил огромное количество своих работ России, но и глубоко разбирался в русских делах, о чем свидетельствует его «русское интервью» («я всю жизнь писал о

Белинском, Герцене, Писареве») и дружба с Ахматовой, Пастернаком.

Берлин известен более как автор «двух концепций свободы»: «позитивной» и «негативной». «Негативная» – отсутствие ограничений, препятствующих действиям человека или группы людей в их намерениях осуществить осознанные желания. В противоположность этому, «позитивная» свобода толкуется как возможность человека или группы людей самостоятельно, без вмешательства внешних факторов, определять свою судьбу.

В своем «русском интервью» он говорит о двух других своих идеях, которые, по его словам, открыты лично им. Первая – о важности появления на рубеже XVII–XVIII веков *идеи искренности*. Раньше главным считалось знание одной и только одной истины, насаждение ее и страдание за нее. Уважать человека за то, во что он верит, за то, что он абсолютно искренен в своей вере, живот за нее положит, – это новая идея. Она лежит в основе веротерпимости и нового свободного либерального общества. Вторая идея о *постоянной «нестыковке» абсолютных ценностей*: они часто несовместимы друг с другом (свобода и равенство, счастье и знание, любовь и красота и т. п.) и требуют постоянных согласований, компромиссов. Сэр Исайя прожил долгую почти девяностолетнюю (1997) жизнь.

УДК 101.1:316

А. А. Овчаров

О СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ

В статье рассматривается философия социальных ценностей в контексте культурологических исследований. Центральное место в работе занимает определение культуры как способа человеческой и общественной жизни. В культуре человечество утверждает себя, преодолевая сопротивление окружающей среды и осуществляя раскрытие смыслов бытия. Становление онтологии культуры происходит через реализацию ценностей или парадигм культурной деятельности субъектами социальной деятельности.

Ключевые слова: социальные ценности, смыслы бытия, социальная жизнь, культура, парадигма культурной деятельности, субъекты социальной деятельности.

A. A. Ovcharov

ON SOCIAL VALUES

This article discusses the philosophy of social values in the context of culturologic research. The centerpiece of work is definition of culture as a way of human and social life. Mankind asserts itself in culture, overcoming the resistance of environment and implementing the disclosure of meanings of being. Ontology of culture formation goes through realization of values or paradigms of cultural activities by social actors.

Keywords: social values, meanings of being, social life, culture, paradigm of cultural activities, social actors.

Поразмышляем о социальных ценностях. Предварительно зададим определение культуры как способа человеческой и общественной, жизни. В культуре человеческие существа утверждают себя, преодолевая сопротивление окружающей среды и осуществляя распаковку смыслов бытия. Становление онтологии культуры проистекает через реализацию ценностей или парадигм социальной деятельности.

Действительно, самое простое эмпирическое наблюдение дает множество культурных фактов (политических, экономических, культурных и др.). Все эти факты суть либо плоды культурной деятельности, либо сама эта деятельность как таковая (вещи и их соиздание). Феноменология этих фактов показывает наличие в них некоторой сущностной или абстрактной основы – эйдетики, «смыслового поля» как представлений об определенных обстоятельствах онтологии культуры. Содержание культуры обладает, во-первых, известным смыслом и, во-вторых, соответствующим представлением этого смысла в сознании и в продуктах практики. Иными словами, культура является парадигмальным паттерном культурной реальности.

Данный паттерн может либо быть актуализирован, либо восприниматься как нечто отвлеченное, выступая как источник, принцип и цель восхождения к культурной конкретике. Выражаясь иначе, паттерны культуры являются местом встречи идеального

и реального в человеческом и общественном способе жизни. Происходит реализация трансцендентальных идей в культурной деятельности. То есть идеальное выражение сущности культуры как ее специфический онтологический слой представляет информацию, культурное знание в виде суммы смыслов онтологии культуры, в виде программ культурных действий. Тем самым идеальное переходит в свое инобытие – в вещественную культурную фактуру. В данном процессе идеальное культурное бытие обладает парадигмальной функцией применительно ко всему онтологическому строю культурной системы в целом.

В чем состоит смысл указанной функции? Во-первых, идеальное культурное бытие проектирует вещественную культурную реальность с учетом того эмпирического материала, который имеется в распоряжении конкретных субъектов культуры. Оно является программой их действий. Во-вторых, культурное идеальное располагает собственной значимостью, определяя мотивацию стремлений субъектов. И, в-третьих, культурное идеальное формирует и обуславливает жизненную или экзистенциальную ситуацию субъектов культурной деятельности. Иными словами, идеальный состав онтологии культуры обладает статусом ценности вообще, а отдельные направления культурной деятельности, будучи обусловлены осознанностью их субъектами, являются ни чем иным, как ценностными парадигмами культуры.

Конкретное в культурной деятельности есть сами субъекты, их взаимоотношения в ходе овеществления и развеществления идеального в культуре. Существенное в этой конкретике заключается в том, что, осознавая культуру, творя ее и наделяя смыслами, люди не могут не оценивать данную культуру, не высказывать в прямой или опосредованной форме свое отношение к тому или иному культурному случаю. Первичным моментом является интуиция «для себя бытия субъекта культуры и бытия для другого». Она обладает решающим значением, ибо мир «без для себя бытия» и «бытия для другого» явится бытием, лишенным самопереживания и переживания другого (Н. О. Лосский). Этот деперсонализированный мир выглядит обезцененным бытием, так как отсутствует субъект оценки и культура не является способом жизни, а выступает в качестве мемориала прошлых действий (из мира актуального она переходит в мир потенциального).

Иными словами, культура без субъектов и ценностей превратилось бы в собрание неосознаваемых, обезцененных и «мертвых» (в деятельном плане) вещей. Пример тому виден в случае открытия археологических памятников. Они суть материально редуцированные свидетельства ушедшей социальной деятельности. Следовательно, онтология культуры не сводима к эмпирии.

При этом заметим, что базисная ценность в культуре есть бытие субъектов социальной деятельности. Способность их к самореализации ценна тем, что дает возможность субъектности быть собой, проявляться в культуре. Поэтому, если бытие субъектов само по себе есть важнейшая ценность в культуре, то последняя, соответственно, суть условие для дальнейшего развертывания диалектики культуры. Различные субстанции трансцендентны друг другу, но они имманентны в плане сознания. В этом онтологическом

отношении действует гносеологическая координата, имманентность всего всему, что создает практику взаимодействия субстанций или интересубъективность.

Если конкретное выражение культурной ценности есть субъектность и интересубъективность как источники и условия человеческой и общественной жизни, располагающие конкретными функциями по распаковке культурных смыслов, то сами эти смыслы являются содержанием культурного идеального, ценностями как программами культурной деятельности. Само представление о ценности передается уже в самом понятии «ценности». Это дано в таких понятиях как «благо», «долг», «национальный интерес», «права человека». Они суть абстракции, отображения реального бытия культуры как плода действий субъектов культурной деятельности: как отдельных людей, так и образуемых ими культурных общностей. В наиболее общем виде это представлено в формальных идеях культуры («благо», «искусство», «творчество»). Как абстракции культурные ценности тождественны составу онтологии социального бытия как его идеальное инобытие.

Потенциально востребованным в качестве ценности может быть любой вид культурного идеального. Это означает, что сами по себе идеи ценны постольку, поскольку они востребованы субъектами социальной деятельности. Содержание культурного идеального оказывается ценным при социальной востребованности или культурном «ангажменте». Культурная программа (парадигма) оказывается образцом, «лекалом», по которому производится конкретный предмет культуры или осуществляется культурное действие. Таким образом, культурное идеальное выступает в качестве *знака*, указующего на необходимость совершения/несовершения известных действий, с одной стороны, а, с другой стороны, сама по себе служит *парадигмой* конкретной культурной деятельности.

С функциональной точки зрения, ценности как идеальное или абстрактное бытие обладают парадигмальным значением в структурах социальной деятельности. При этом необходимо не забывать, что идеальное бытие становится ценным в контексте социальной деятельности. Нельзя также забывать и о ценности самого социального бытия как такового. Поскольку изначально ценным является само существование субъектов социальной деятельности, постольку наивысшей, с масштабной точки зрения, ценностью не может не быть само социальное бытие как таковое.

Именно общество есть максимальный субъект культуры и предельная возможная ценность. Действительно, вне общества нормальное существование человека быть не может; люди есть общественные существа. Следовательно, условие общественного блага в конечном итоге есть также условие частного блага для отдельного человека. Если социальное бытие перестает быть целостностью, то есть происходит разрушение культурной системы, то нарушаются естественные культурные связи. Это приводит к ухудшению, к кризису культурных оснований индивидуального бытия для отдельного субъекта. Так, в условиях войны, природной катастрофы и т. п. бедствий прекращается сложившийся распорядок человеческой жизни, и, более того, она ставится под угрозу. Следовательно, с ценностной точки зрения, общественная жизнь в целом так же необходима, как и индивидуальная жизнь частного субъекта. Если же рассматривать ситуацию строго онтологически, то, воспринимая общество как систему культурной деятельности, возможно, утверждать, что распад культуры как целого есть утрата ценности социума как такового.

С позиции интуитивизма мы полагаем, что бытие основывается на принципе всеобщей имманентности всего всему в сознании. Соответственно в идеальном бытии пребывают формальные идеи мира, преломляю-

щиеся в человеческом опыте в культурное идеальное. Интуитивно допустимо, что источником и носителем абсолютного знания, совершенной культуры является перфекционистское бытие. В то же время, человеческие субъекты культуры выступают осознающим, конкретно-идеальным бытием. Сознание позволяет им постигать смыслы культурного идеального и на их основе творить культурные явления и события повседневной реальности. Однако повседневная культура всегда недостаточна, творец культуры всегда – Фауст, а невозможность «остановить мгновение», утвердить статичность в наличном состоянии культуры открывает тропу грез о культурном совершенстве. Следовательно, неизбежно стремление субъектов культурной деятельности к *абсолютной, перфекционистской культуре* – это путь религиозной теории и практики.

В религиозных формах человек стремится, соответственно, к совершенному и полному во всех значениях состоянию своей и общественной культуры. Эта «Божественная полнота бытия» зачастую оказывается наивысшей культурной ценностью, которая часто превалирует даже над индивидуальным бытием субъектов. Так, для окрашенной в тона религиозной веры культуры это не просто актуальная ценность, но и потенциальная цель всего человечества и каждого человека в отдельности, то есть «альфа и омега» культурного опыта.

С учетом опыта религиозной культуры интуитивизм подразделяет всю аксиологию на абсолютную и производную. Предметом абсолютной аксиологии является перфекционистская культура. В сакральном плане это сверхмировая абсолютная положительная ценность – «Бог». Как следствие, предметом производной аксиологии выступает понятие «производной ценности»: это культурная деятельность прагматического толка, периферия перфекционизма. На данном основании интуитивизм вводит онтологию в этику,

а точнее «этизирует» онтологическую картину культуры. Существо данного «этизирования» состоит в том, что он рассматривает ценности как векторы культурной деятельности, направленные либо к перфекционистскому бытию культуры, либо к противоположному – к удалению от перфекционизма.

На основании вышесказанного можно дать общее определение «культурной ценности». Она всегда связана не только с субъектом, но с его жизнью. В самом определении понятия производной ценности это можно указать, если выразить это так. Культурная ценность есть бытие в его самопереживаемом или переживаемом другими существами значении для осуществления абсолютной полноты жизни или удаления от нее. Итак, ценность в культуре есть сама деятельность субстанции-субъекта, перспективная или актуальная по конкретной цели. Применительно к социальной сфере ценность есть сама культурная деятельность, направленная либо к воплощению общественных идеалов, либо к их дифференциации и редукции.

Данное определение культурной ценности имеет теоретический характер. Разумеется, оно не исчерпывает весь потенциальный спектр аксиологических смыслов. Указание на ценностное значение культурной (социальной) деятельности призвано выделить и отметить то обстоятельство, что в культуре все происходит в деятельных актах и соответственно любая аксиология не может не производить оценку, прежде всего самой деятельности в единстве с субъектом последней и с объектом воздействия.

Следствием этого как раз и выступает парадигмальное истолкование ценностного акта в культурной деятельности. Практически, в структуре культурной ценности содержится субъект, его деятельность и цель деятельности. Первый – суть конкретно-идеальное бытие, центр и высший уровень триединства социальной субстанции. Вторая – образует культурную ценность как реальный факт;

это ипостась, модальность реального, эмпирического бытия ценности. Третья – является идеальным смыслом, программой культурной деятельности и содержит в себе как формальную идею («должное бытие культуры»), так и материальную идею – принципы конкретного «овеществления», опредмечивания ценности, то есть исполнения известного культурного действия.

Таким образом, онтологически, в культуре представлены культурное идеальное или эйдетика ценностей, материальный «пласт» культуры или исполнение ценностей в актах культурной деятельности, и, наконец, конкретно-идеальное бытие – субъекты или творцы культуры и ее ценностей. Они осуществляют ценности, стремятся сознательно и неосознанно к таковым и сами являются ценностным фактором культуры как жизни человечества. Примат этих ценностных уровней есть жизнь самих людей как «базисных» субъектов культуры. Без него любая культурная ценность обесмысливается.

Поэтому и можно утверждать, что *ценности в сумме образуют парадигмы культурной деятельности*. Это суть программы человеческого и общественного жизненного опыта. А так как деятельность субъектов невозможна без задействования интенциональности их сознания, то парадигмы культуры не могут не иметь интенциональный или парадигмальный характер. Таким образом, культура парадигмальна. Она стремится к определенным результатам. Парадигмы образуют тем самым совокупные модальности, способы культурной деятельности как постоянно возрастающие и усложняющиеся случаи жизненного опыта человечества.

Парадигмы культурной деятельности суть реализация культуры, действительное существование общества как системы деятельности в восхождениях от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. В идеальном смысле интенциональ-

ность культуры, во-первых, есть нахождение культурного идеального как социального знания и осознание общественной действительности во всей ее онтологической полноте. Это путь перфекционистской перспективы. Во-вторых, это суть само стремление к перфекционистской культуре, интенция общества к оптимальной стадии своего становления и, соответственно, идеал завершения социального становления – мечта о статичной культуре. Именно к этому можно и отнести известное восклицание Фауста «Остановись мгновенье – жизнь прекрасна!».

Жизнь в рамках строгого следования абсолютным и ближайшим к ним производным («положительным») ценностям, как идеям, имеет для субъектов культуры, как правило, исключительный характер. В самом деле, по сути своей это не что иное, как религиозная жизнь. Это парадигма индивидуальной или коллективной теофании, жизни в Боге, и жизни с Богом. Она задается путем предельной функционализации жизни субстанциальных деятелей (субъектов культуры) в рамках соответствующих социальных институтов (религиозные сообщества: церковь, монастырь, теократические государства) и норм, закрепленных на уровне культурной.

В своей действительной жизни, то есть осуществляя себя в пространственно-временном измерении в рамках культурно-

исторического процесса, субъекты культуры заботятся об утверждении ценности собственного бытия через следование как положительным, так и отрицательным идеальным ценностям вмещающей их культуры. В положительном случае происходит рост, становление предметов культуры как экзистенциально значимых обстоятельств личностного бытия для себя и для другого. В противоположном случае происходит замыкание позитива для личностного бытия на нем самом. Это путь **ego-центрированного потребления** культуры или приватизации культурных ценностей. Это способствует реальной социальной и культурной дифференциации. Хотя данный путь связан с творчеством, тем не менее, результаты последнего могут быть далеко не однозначными; редукция абсолютных ценностей не всегда путь добра, но зачастую приводит к негативным последствиям (индивидуальный и социальный эгоизм, культура как зло).

Культурные ценностные парадигмы также могут быть истолкованы как аспекты конкретной объективации (овеществления) культурного идеального. Сами по себе эти базисные паттерны деятельности как таковой не несут позитива и негатива, не будучи востребованными для реализации конкретной идеи культуры и не относимыми к жизни конкретных субъектов.

УДК 316.7(075.8)

Р. К. Бажанова

ЭКСЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ АРТИСТИЗМА: СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ

Статья посвящена рассмотрению особенностей такой грани артистизма, как эксцентричность. Утверждается, что эксцентрика занимает большое место в развитии европейской культуры, определяя возможность преодоления застоя, застывших шаблонов и стандартов в обществе и искусстве.

Ключевые слова: артистизм, эксцентричность, категория странного, Арлекин, эксцентричная мода, культурный взрыв.

R. K. Bazhanova

ECCENTRICITY AS ARTISTIC DISPLAY: SPECIFICITY AND FUNCTIONS

The article is devoted to consideration of eccentricity as artistic side. Eccentricity is considered to play a big role in European culture development. It is also defined as possible means of stagnation and stiffed standards in society and art.

Keywords: artistry, eccentricity, category of strange, Harlequin, eccentric fashion, cultural explosion.

Артистизм – это художественно оформленный, ограниченный способ расположения человека в бытии, выводящий субъекта и объект на уровень ситуационного совершенства. Эксцентрическое представляет сложное качество, соединяющее в себе такие способы действий, как нестандартность, необычность, доходящие до странности; нарушение логики и даже нелепость, заведомо ломающая, искажающая очевидный порядок вещей. В эксцентричности отчетливо проявляются креативность и неповторимость личности. Все чудачки, в общем, похожи друг на друга, но каждый странный тип забавляет нелепостями мир по-своему, способом, единственно присущим ему одному.

Эксцентрический способ действий чужд условностей. Именно эксцентрическая деталь, выходка создают экспрессию, усиливают образность культурного текста. Можно обмануться, утверждая, что эксцентрическое направлено против аполлонического начала, гармонии, заботливо собранной и выпестованной чувством элегантности, но это не так, ведь, в конечном счете, странность, алогизм оттеняет гармонию и здравомыслие, укрепляя человека в его представлениях о реальном мире как универсуме, упорядоченном и уравновешенном, открытом разуму. В мире культуры эксцентричность, как правило, персонифицируется. По праздникам ее функции может осуществлять назначаемая персона, в Средние века в Европе это был «король дураков», а на постоянной основе то и дело возникали личности, исполнявшие роль

«дежурного» Арлекина. В Европе при королевских дворах подвизались шуты, которые эксцентричными выходками, прибаутками, хохотом и балагурством выводили монархов из депрессии, по-настоящему веселили их, в отличие от хмурых мудрецов, привыкших язвительно докладывать государям о печальных обстоятельствах. Шуты артистически виртуозно выполняли дипломатические поручения. Эразм Роттердамский отмечал: «Примите в расчет и то немаловажное обстоятельство, что одни дураки бывают вполне искренни и правдивы» [8, с. 153].

В Англии сложился настоящий институт шутов, начиная с легендарного Джека Скоггина, жившего во времена короля Эдуарда IV (1461–1483). В правление Генриха VIII выпускники университетов не считали для себя зазорным послужить при королевском дворе в этом качестве (см.: [6; 9]).

С Джека Скоггина ведет начало придворное специализированное шутовство и открывается череда эпох блистательных шутов. Выдающиеся мудрецы и балагуры, остроумные и отважные правдолюбы прошли чередой в истории повседневности при дворах Тюдоров, Стюартов, Елизаветы [1, с. 12]. Их собирательный образ был героизирован У. Шекспиром. Шутки, сценические репризы, сочиненные блистательными эксцентриками-шутами Уиллом Соммерсом, Джорджем Бьюконеном, Арчи Армстронгом, Ричардом Тарлтоном переходили от одного к другому как бы по наследству и выплескивались в повседневную смеховую культуру,

в циклы устных рассказов, анекдотов и литературных историй о дураках (см.: [6; 9]).

Эксцентричность позволяет проявить свободную волю, выйти за пределы необходимости, заданной культурной традицией. Нонсенс – это «козырь в рукаве» для тех культур, которые достаточно жестко табуированы, помещены в прокрустово ложе социальных норм и порядков. В таком обществе они обязательны для всех, но одновременно допускается возможность утвердить индивидуальное достоинство человеку, не уверенному в себе. Одной из самых показательных в этом плане является Англия. Исследовательница английской повседневной культуры Кейт Фокс отмечает, что, например, британская уличная мода носителей субкультур-панков, готов, скинхедов представляет коллективную эксцентричность. Английская молодежь изобретает модные стили, которые по оригинальности и причудливости превосходят «уличную» моду других стран. Но по-настоящему оригинальной остается, как полагает К. Фокс, только английская королева, которая твердо, без оглядки на веяния моды придерживается любимого ею стиля пятидесятых годов XX века. Скорее всего, коллективный эксцентризм является не столько выражением веры в свободу личности, сколько неуверенностью англичан, которых антрополог называет «эксцентричными овцами» [10, с. 326–327].

Но это только одна сторона эксцентричности, и замечание К. Фокс является до некоторой степени спорным. Большого количества жестких норм в обществе и неуверенности индивида не достаточно. Здесь явно действует еще одна детерминанта. Джордж Оруэлл в эссе «Англия, ваша Англия» отметил такую характерную и органичную черту, как «сугубо частная природа английской жизни». Он подчеркнул: «Все наиболее истинно национальное в культуре проявляется у нас в таких фор-

мах, которые не становятся официальными, даже когда носят общественный характер, и обычно сосредоточено вокруг паба, футбольного матча, садика на заднем дворе, камина и чаепития. Тут по-прежнему верят, почти как в XIX веке, в свободу личности. Но эта свобода не имеет ничего общего с экономической свободой – правом эксплуатировать других ради получения прибыли. Это свобода иметь свой собственный дом, заниматься в свободное время тем, что тебе по душе, и самому выбирать для себя развлечения, не допуская, чтобы их навязывали сверху. <...> Англичане, как и все прочие современные народы, постоянно подвергаются регламентации: их пересчитывают, маркируют, мобилизуют, «координируют». Но тяга их внутренних импульсов направлена в противоположную сторону, и благодаря этому регламентация, которую удастся им навязать, будет менее жесткой. <...> Во всяком обществе, однако, простым людям приходится жить до некоторой степени *наперекор* существующему строю. Подлинно народная культура Англии – это нечто происходящее под поверхностью, чуждое официальности и вызывающее более или менее неодобрительное отношение властей» [5, с. 226–227].

По тонкому наблюдению С. де Мадариаги, в подобных культурах возникает амбивалентный тип личности. Если он к тому же относится к разновидности человека действия, всегда вынужденного поступать сообразно и своим целям, и одновременно сообразно изменчивой реальности, то лицемерие неизбежно становится необходимой формой поведения [4, с. 35].

Для индивида всегда остается неясным, как изменчивая реальность среагирует на решительные и прагматичные действия субъекта. Вероятно, прославленное английское лицемерие и является продолжением такого достоинства, как нацеленность на до-

стижение компромисса между частью и целым, личностью и культурой. Это одна сторона отношения, которая представляет грань *со-бытия* или совместного, дружественного существования. Она фундирует компромиссный вариант, факт примирения индивида и универсума, когда реальность неподвластна проектам действующего субъекта, но и он не теряет своего достоинства, сохраняет «свое лицо», как говорят японцы. Однако и здесь можно увидеть эту непрерывную двойственность: мягкость английских нравов дополняется тотальным снобизмом.

Другая сторона отношения выражена понятием «*событие*». Слияние с внешним миром, в частности, с обществом для человека действия очень часто невозможно, и свою инаковость, свободу, вольнодумство он выражает в эксцентричном или экстравагантном акте. Так, в ситуации обесценивания непревзойденной отдельности английской аристократии, которая сложилась в эпоху правления королевы Виктории, начинаются «странствия по следам Байрона». Аристократы поражают всех своими чудачествами: поэт Уилфрид Блэнт строит себе дворец недалеко от Каира, переодевается бедуином и при жене и любовницах становится арабским судьей. Дипломат Сайкс приезжает к курдам; Герберту, сыну герцога Карнавонского, албанцы предлагают престол, а другие аристократы Англии выбирают просторы Новой Зеландии или Канады [7, с. 224]. Таким образом, сознание однородности, единства включает еще и сильно укорененную в реальной культуре линию частной свободы, замкнутости, индивидуалистическую интенцию, что и составляет условие артистического способа жизнедеятельности.

Эксцентрике не свойственна оценочная функция, высмеивание нестандартных форм поведения, хотя она и сообщает чувство превосходства внешнему наблюдателю, аккумуля-

ратному и добропорядочному, соблюдающему требования культурного канона. Гораздо важнее здесь когнитивная составляющая, которая неразрывно связана с эстетической интенцией. Это та часть странного действия, которая нацелена на наблюдение и анализ несоответствий со здравым смыслом и нормой. Эстетическая компонента пронизывает наблюдение, выражаясь в мгновенном акте эпатажа, который несет колоссальный гедонистический заряд. Эпатажная выходка должна приносить всем и особенно ее сочинителю огромное удовольствие.

Удивить и поразить воображение человека своим «парадоксальным, вывернутым» сходством с самой действительностью, богатой неожиданностями, случайностями, непредсказуемостью и шаткостью незыблемых порядков – такова познавательно-эстетическая нацеленность эксцентрики. В повседневной культуре значение ее резко повышается, если в эпатаже оказывается задетой, зацепленной, обнаженной, невзирая на наведенные покровы и камуфляж, лакировку, демагогию и полуправду, «голая действительность». Вероятно, поэтому эксцентрика настойчиво, особенно в простонародном варианте, выдерживалась в грубовато площадных тонах. Эксцентричность безумия или формотворчества страдает пустотой смыслов и поэтому либо скучна, либо раздражает, но эксцентричность, обнажающая суть вещей, вдохновляет и смешит. Благодаря чему, мы видим мир не пресно обыденным, надоевшим, но необычным, неизведанным пространством, в котором устоявшийся порядок вещей становится странным и несуразным.

Содержательность эксцентрики обусловлена ее включенностью в динамику общества. Эксцентричность возникает в своеобразном бермудском треугольнике. В перекрестии координат есть точка бифуркации, порождающая нонсенс, которая сама является ам-

бивалентной. Она представляет объективное завершение старого, прежнего состояния культурного явления, процесса, что вовсе не совпадает с субъективными намерениями индивида, социальной группы, идет вразрез с ожиданиями и наличным положением вещей. Вместе с тем, эта точка открывает для творческой, волевой личности новые горизонты, позволяющие ей утвердиться в глазах социума в ином качестве. Это точка, возле которой можно представить надпись и картинку в стиле М. Эшера: «Ворота для одной плоскости “ленты Мебиуса” закрыты, но одновременно для другого виража открыты!» На рубеже XIX–XX веков сложилась именно такая ситуация, когда эпатаж и множественность форм эксцентричного поведения стали просто насущной необходимостью, а протейная личность оказалась весьма востребованной в области художества.

Юрий Михайлович Лотман в работе «Культура и взрыв» описывал превращения с повседневными формами женского поведения. Явная театрализация здесь была связана с предчувствием социального поворота в судьбе женщины, с преддверием очередного витка эмансипации [2]. В Европе такую знаковую роль сыграла выдающаяся персона, мастер эпатажа, писательница Жорж Санд. В мире моды XX века особый след оставила «шокирующая» Эльза Скиапарелли, кутюрье высшего класса, воплотившая идеи сюрреалистов на практике в экстравагантных фасонах и цветах. Находки Эльзы ушли «вглубь» культуры, хотя и не достигли показателей высокого уровня культурной памяти, обретенного ее вдохновителями: С. Дали, М. Уэст, Ж. Кокто. Эксцентричные нововведения Э. Скиапарелли, подобные «неприлично яркому» цвету женской верхней одежды, который сегодня носит благородное название «цвет фуксии», или шляпке в форме туфли, вошли в круг артефактов, постоянно

возобновляемых и теперь уже безымянных для большинства потребителей и творцов современной моды.

Эксцентрика, вызванная глубинными сдвигами в культуре, достигшими определенной зрелости, хотя еще, может быть, и не столь явными для всего общества, отличается концентрированностью, плотностью элементов странности, причудливости, хлесткостью эпатажа, его диверсификацией в разные сферы бытия. Энергия, присущая ей, усиливается элементами, привнесенными в свою, родную для автора культуру извне, речь идет об экзотике. Для Европы Нового времени Восток и позже Африка стали своего рода пещерой Аладдина, а в наше время экзотика приобрела трансатлантический вид: Европа в Америке, Америка в Европе, Латинская Америка в Европе – таковы наиболее беспримысленные компоненты-усилители эксцентрики европейской современной культуры.

Из многих вариантов эксцентрики в пространстве культуры остаются, по всей видимости, более жизнеспособные формы, сосредоточившие в себе ответ на актуальные вызовы времени и запросы культуры в будущем.

В европейском искусстве XIX века резко изменилось положение художников-живописцев. Они были вдруг выброшены из мира традиционных правил и канонов, заданных в основном церковью. Целое сословие творческой интеллигенции, живописцев работало относительно безмятежно, не задумываясь о собственных эстетических представлениях и идеалах, равно как и предпочтениях заказчиков. Все они находились в поле культурного моностилизма. Но в новых условиях художник должен был угрожать достаточно массовому буржуазному покупателю, богатым нуворишам, которые уже имели собственные эстетические предпочтения и распространили амбиции на сфе-

ру искусства. Запросы буржуазного заказчика основывались на ранее виденных образцах и диктовались соображениями максимально репрезентированного богатства. Искусство столкнулось в очередной раз с опасностью эклектики и безвкусицы. Положение свободных художников ухудшилось и в связи с появлением многих технических новшеств: фотографии, кинематографа, грамзаписи. В этот момент эпатажное поведение богемы, эксцентричность послужили способом сохранения статуса независимого и обеспеченного творца художественных ценностей, способом привлечения к себе внимания общества и заказчиков, живущих уже по законам полистилизма. Скандал вкупе с протейными талантами субъекта творчества гарантировал экономическую стабильность в меняющемся калейдоскопе вкусов пестрой массовой публики. В частности, так выстроил свою жизненную стратегию П. Пикассо. Но ему принадлежат и следующие знаменательные слова, высказанные в дни 90-летнего юбилея: «Многие становятся художниками по причинам, имеющим мало общего с искусством. Богачи требуют нового, оригинального, скандального. И я, начиная от кубизма, развлекал этих господ несуразностями, и чем меньше их понимали, тем больше было у меня славы и денег. Сейчас я известен и очень богат, но когда я остаюсь наедине с собой, у меня не хватает смелости увидеть в себе художника в великом значении слова; я всего лишь развлекатель публики, появившийся время. Это горько и больно, но это истина» (цит. по: [3, с. 22]).

До конца согласиться с самооценкой художника нам трудно, поскольку значение для культуры художника-артиста, развлекателя публики в данном случае оказалось высоким: именно Пикассо одним из первых открыл торный путь для формирования жи-

вописца артистического толка. На рубеже двух веков прискучившая гладкость и холодность академической живописи подготовили поворот к раскрытию индивидуальности, к искренности, неповторимым переживаниям, сосредоточенным на уникальном видении и передаче странных, абсурдных граней реальности, непредсказуемой динамики жизни, изломов ее восприятия человеком XX века. Эстетическая позиция самостоятельной творческой личности, своеобразное субъективное прочтение объективной реальности – вот что стало нужным обществу, ощутившему поворот культуры к обществу спектакля. Ведь в эту пору массовый зритель как бы приготавливался играть не социальные, а скорее театральные роли, творить собственную жизнь по законам театрального искусства. Поэтому художник, осознавший и выразивший свой индивидуальный стиль по законам артистизма, смог обрести новую независимость.

Таким образом, эксцентричность как грань артистизма выполняет очевидные динамические функции. Она является границей меры того качества, которое становится недействительным, возвещая приход другого, нового качества, порядка вещей. Ю. М. Лотман называл причудливость моды «метрономом культурного развития» [2, с. 125]. Но это справедливо для многих других причуд. Эксцентрика знаменует избавление от очередного витка в развитии круга необходимости, которая в культуре превращается в застывшую, вулканическую лаву ценностей, потерявших живой смысл и импульс для дальнейшего развития. Она может быть в равной степени и фактором, знаком динамики, поворота, взрыва, фактором, имеющим будущее, но и быть формой внесения изменчивости, вариативности в структуру, лишённую ее от природы.

Литература

1. Горелов Н. Дураки, дураки, дураки без числа // Парламент дураков. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 240 с.
2. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис, 1992. – 272 с.
3. Левандовский А. Монпарнас и искусство XX века // Кrespель Ж.-П. Повседневная жизнь Монпарнаса в великую эпоху 1905–1930. – М.: Молодая гвардия: Классика, 2000. – 201 с.
4. Мадариага С. де. Англичане, французы, испанцы. – СПб.: Наука, 2003. – 248 с.
5. Оруэлл Д. Англия, ваша Англия // Иностранная литература. – 1992. – № 7. – С. 212–232.
6. Otto B. K. Foolsare Everywhere: The Court Jester Around the World. – Chicago, 2001.
7. Рейфилд Д. Заметки об Англии // Иностранная литература. – 1994. – № 6. – С. 222–236.
8. Роттердамский Эразм. Похвала глупости // Похвала глупости. – М., 1971. – 260 с.
9. Soutworth J. Fools and Jesters at the English Court. – London, 1998.
10. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. – М.: Рипол-Классик, 2008. – 512 с.

УДК 130.2

Е. Ф. Казаков, А. А. Овчаров

ИСКУССТВО КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЖИЗНИ ДУШИ

В статье обосновывается правомерность рассмотрения изобразительного искусства как выражения жизни души в ее историческом развитии. Образы искусства предстают выражением внутреннего мира человека через его внешность. История искусства – выражение находящейся в развитии способности человека к образной саморефлексии.

Ключевые слова: изобразительное искусство, человек, душа, тело, образ, портрет, объективация, духовное, физическое.

E. F. Kazakov, A. A. Ovcharov

ART AS EXPRESSION OF LIFE OF SOUL

In article, the legitimacy of reflection of fine arts as expressions of life of soul in its historical development is proved. Images of art appear as expression of private world of a person through appearance. Art history is expression of ability of a person being in development through figurative self-reflection.

Keywords: fine arts, person, soul, body, image, portrait, objectivization, spiritual, physical.

Важной формой культуры является изобразительное искусство. Оно предстает одним из выражений «физиогномики культуры», создавая визуальную «картину души», выступая зримым символическим выражением внутреннего бытия культуры. Через искусство осуществляется путь душевной жизни «в культуру», путь, на котором она возвращается к себе, но достигшей большей высоты совершенства. В отличие от других форм

культуры, искусство более непосредственным и близким образом связано с душевной жизнью. «Душа эпохи» может говорить из произведений великого художника.

Произведения искусства выступают «сосудом», который создает себе душа и в который она «вливается». В художественном произведении все случайное, одностороннее, просто субъективное в жизни и судьбе возвышается до строгой объективности; вместе

с тем оно есть и самое человеческое из всех образований, самое безусловное господство души над всей данностью бытия; в полном смысле слова произведение искусства предстает «формой души». В художественных произведениях приливы и отливы жизни души обретают определенность, свидетельствуя об ее постоянном обновлении, неизменном расщеплении и воссоединении. Будучи результатом либо коллективного (например, в зодчестве), либо индивидуального (обычно в живописи) творчества, выдающиеся произведения предстают выражением «работы общего духа». Искусство выражает (именно выражает, а не изображает) внешнюю и внутреннюю стороны душевной жизни (вплоть до глубинных сущностных процессов), представляя ее в полноте, целостности.

Своеобразие изобразительного искусства заключается в том, что оно постигает внутренний мир человека «сквозь» его внешность и через внешний облик человека (его внешний мир в целом) визуально выражает его (искусство – это душа, переданная чертами лица, движениями и действиями человека, тонами неба, линиями горизонта). Душа человека, тайна соединения в ней высших и низших планов жизни, может быть лишь художественно выявлена, но не логически вскрыта. Внешний облик человека может выражать его внутренний облик («лицо»), может выражать лишь самого себя («маска», «личина») и, наконец, может выражать его дух («лик»). Внешнее и внутреннее, таким образом, могут находиться в разной степени взаимосвязи и соответствия друг другу. Но если даже внешнее совсем не выражает внутреннее, оно все равно говорит о характере его душевной жизни, указуя на ее самоотчуждение. Таким образом, в любом случае внутреннее просвечивает во внешнем и дает распознать себя посредством него, внешнее через себя указывает на внутреннее.

Тело предстает «художественным образом» души; душа посредством тела производит «художественное освоение» внутренней и внешней действительности. Продуцируя образы, человек создает вокруг себя «вторую» визуальную антропоморфную реальность, делая мир своим, лишая внешний мир его неподатливой чуждости и в предметной форме наслаждаясь лишь внешней реальностью самого себя. Переживания человека – посредством произведений искусства – выносятся «вовне», внешний мир – посредством искусства – привносится в человека. Образы искусства есть сотворенная, творящая, творимая реальность (активно участвующая как в очеловечивании мира, так и в расчеловечивании человека). Осуществляемое в образах искусства «удвоение» действительности играет важную роль в процессе самообнаружения, самоидентификации человека (через отличие себя от «чужого» и соотнесение со «своим», чтобы узнать себя «при встрече»).

Особенность изобразительного искусства заключается в том, что оно делает «бездвидную душу» (Платон) зримой, визуально свидетельствуя бытие души, ее самораскрытие, самопрозрение. Изобразительное искусство позволяет сделать жизнь души предметом непосредственного созерцания. Это возможно потому, что произведение искусства также имеет душу. Изобразительное искусство (в отличие от музыкальных и литературных произведений) дает более определенный, проясненный, отчетливый (посредством линии и цвета), «живой» образ. Визуальный образ воспринимается в том виде, в каком он был создан; давая «живое» представление о прошлом душевной жизни, представая основанием для реконструкции «реальной истории души». Изобразительное искусство – это находящийся в развитии автопортрет душевной жизни (то погружающийся в ее глубины, то поднимающийся на

самую поверхность; то верно выражающий протекающие в ней процессы, то уносящийся в иллюзии, отчужденности).

Душа познает себя не такой, какая она есть сама по себе, а познает себя такой, какая она себе является. А является она себе – в изобразительном искусстве – чаще всего в телесном человеческом облике (который видим лишь потому, что «освещен душой» (Августин). Тело предстает формой души (ее «темницей», «домом» либо «храмом»), неся в себе ее «образ и подобие».

Не только душа находится в теле, но и тело находится в душе (что доказывали еще Немесий Эмесский и Максим Исповедник); отсюда жизнь тела не может не быть выражением жизни души. Формой души является все человеческое тело, но в большей степени – лицо и особенно глаза. Сквозь человеческий глаз, лицо, мускулы, кожу, сквозь весь облик человека просвечивает дух, душа. Тело человека выражает по-разному разные уровни души; это относится несомненно и к лицу. Тело человека есть выражение жизни не только «природной» (организмической), но и духовной энтелехии души. Это следует из генезиса тела, являющегося «скульптурным произведением Божественного художника» (Лактанций).

Тело есть определенная форма инобытия души. Образы же искусства бес(сверх)телесны, то есть по природе своей более тождественны бытию души, выражая его адекватнее, полнее, чем тело, «снимая» тем самым некоторую степень инобытийности души. Образы искусства можно назвать «телом» души, часто более приближенным к ее «коже», чем собственно тело. Образы искусства способны выражать жизнь самых различных душевных энтелехий: так, духовное бытие выражается в произведениях религиозного искусства (икона, храм); душевно-телесная

энтелехия – в одухотворенных нерелигиозных образах (С. Боттичелли, Я. Вермеер, М. Шагал); организмическая энтелехия – в натурализме (первобытное искусство, римские бюсты, «фламандцы»); рассудочная энтелехия – в классицизме, академизме, кубизме, концептуальном искусстве; грезящая энтелехия – в барокко-рококо; вещная энтелехия – в парадном портрете, поп-арте; плотская энтелехия – в римском «Бруте», в «Джоконде», сюрреализме.

«Душа дает вещам имена», – говорил Пифагор. Образы, направления искусства предстают как «имена» самим душевным энтелехиям. Душевная жизнь «именует» себя в процессе объективирования переживаний и в процессе их последующего «понимания». Так, наиболее значительные произведения религиозного искусства являются «непосредственным воплощением идеальных образов бытия», несут «проясненный образ» духовной сущности жизни, очищенный от всяких неясностей и путаницы. В данном случае произведение искусства – больше, чем просто произведение искусства, «больше-чем-искусство».

Духовная энтелехия вообще не выражается только внешними объективациями, а только если «за ними» пульсирует внутренняя жизнь, в самых высоких своих проявлениях (в чувствах благоговения, милости, сострадания, веры, любви и т. п.). Духовная энтелехия способна не только к самовыражению, саморефлексии, она способна к рефлексии и других энтелехий (в храмовых комплексах есть изображения и растений, животных, и преисподней). Последние же способны выразить себя и то, что рядоположено (то есть обладают, в отличие от духа, частичным «зрением»). На одно и то же духовная и плотская энтелехии смотрят с противоположных точек зрения.

Чем в большей степени произведение искусства выражает духовное бытие, тем более оно несет в себе всеобщее, целостное, сущностное, субъектное; тем более это – «вечнопробывающее произведение». Чем дальше от духовного образ искусства, тем более он является принадлежностью продуцировавшего его пространственно-временного континуума; тем он единичнее, поверхностнее, сиюминутнее. Если «вечнопробывающие» образы несут в себе центростремительные интегративные силы, «собирая» целостный облик человека, то образы отчужденного плана душевной жизни несут в себе центробежные силы, деформируя, расщепляя облик человека.

Образы искусства могут оставаться, преимущественно, в своем континууме (например, римские бюсты, «тоталитарное искусство»); могут переходить с одной стадии эволюции душевной жизни к другой (например, греческая колонна), выступая носителем как прежних, так и измененных состояний души, то есть представляя «текучей» формой. Образы искусства могут быть эфемерными, бессодержательными, витающими как бы автономно, между первозданным и отчужденным планами душевной жизни (например, барокко-рококо, «кинетическое искусство»), но на самом деле оказываясь выражением последнего; могут быть адекватным выражением плотской энтелехии («Одалиска» Ж. Энгра, «Джоконда» Леонардо и т. п.). Эти образы являются носителями противоречия между сущностной интенцией души к полноте бытия и его объективировавшейся частичностью. Важнейшим способом разрешения данного противоречия является продуцирование образов, как можно более в непосредственном, «чистом» виде выражающих первозданное бытие.

Искусство способно визуально выразить структуру духовного мира, далеко выходя

за пределы только художественных форм. Образы искусства показывают нам жизнь души в ее полноте, противоречивости, многовекторности устремлений, не разрушающих изначальную целостность. Преобладают среди них те, что являются выражением жизни отчужденных энтелехий. Данное обстоятельство позволяет понять причину и цель продолжающегося становления душевной жизни: ее первозданная сущность в полноте не выявлена, поэтому художественные образы, выражающие отчужденное бытие, лишь появившись, уходят в прошлое; а душевная жизнь все продолжает и продолжает стремиться к самой себе как «душе совершенной». Автопортрет душевной жизни незавершен, так как незавершен ее исторический путь.

Важнейшим, наиболее частым в искусстве является образ человека; именно в нем выражается преимущественно и духовное, и телесное, и плотское бытие. Конечно, и пейзажи, и натюрморты, и авангардное формотворчество носят очеловеченный характер, выражают жизнь души (и нередко более адекватно, чем многие образы человека); но, подчеркнем, все же высшие проявления жизни души выразимы лишь в человеческом облике. Именно поэтому «прогресс» живописи, начиная с ее несовершенных опытов, заключается в том, чтобы доработаться до портрета; до автопортрета души как целого, вплоть до высших проявлений ее бытия, открытых трансцендентному.

Портрет изображает человека не только в настоящем («здесь-и-сейчас»), но и в прошлом, и в будущем, не только человека действительного, но и воображаемого, иллюзорного, возможного, желаемого. То есть портрет дает весь спектр «растяжек» образа человека, раскрывая как его внешнее, так и внутреннее бытие. Для полного самовыражения человеку нужно «раскрасить все плоскости» своего

душевного пространства. Так, иконописные лики («образ бестеневого человека») есть выражение только Света, только Истины. И, наконец, личина есть «образ потерявшего образ» человека, антиобраз Первообраза, темнота без Света.

На характер европейского изобразительного искусства оказало влияние своеобразие католического мировосприятия. Богопознание в римо-католичестве осуществляется по аналогии с товарным миром, аналогия эта проходит красной нитью через все религиозное искусство Запада, становится его языком, его нормой. Так, часть христианского мира постепенно возвращается к тем элементам в искусстве, к его чувствительности и иллюзорности, с которыми так упорно и долго боролось раннее христианство. Телесный поток предстает здесь выражением душевного потока (в большей или меньшей степени выражая самое себя) и путем к его постижению.

Отсюда, такое внимание к «телесной стороне» «священной истории». К числу наиболее часто встречающихся образов относятся «Мадонна с младенцем» (причем нередко изображается сам момент кормления) и голгофские страдания Христа («Распятие», «Снятие с креста», «Пиета»). Небесное сияние священных ликом нередко изображается через блеск и сверкание одежд, украшений, корон («Золоченая Богоматерь»). Иными словами, достоверность горнего бытия доказывается осязаемостью выражающего его дольнего бытия (этим объясняется и популярность образа «Фомы Неверующего»). Акцент на человеческое в божественном находит выражение и в том, что художников часто больше занимают собственные переживания по поводу страданий Христа. Западно-европейское искусство не стремилось к запечатлеванию сакрального в его собственном всесовер-

шенном бытии. Для Запада, со времен иконоборчества, изображение Бога оказалось «второстепенным», не касающимся ни одного основного пункта веры; оно – «чисто дисциплинарное»... Личный образ Христа, как свидетельство, теряет свое решающее значение.

Для западно-европейского искусства, как и для католического мирозерцания, характерен акцент на динамику, процессуальность душевной жизни (примером чего являются и «каменные потоки» готики; цикл автопортретов Рембранда «длиною в жизнь»; циклы гравюр Дюрера и Гойи, картин К. Моне; текучесть форм и линий барокко-рокко, ампира, экспрессионизма, ташизма и т. п.). Движение ввысь такое динамичное, что остроконечные готические шпили «колят небо»; движение вширь такое неукротимое и всеохватное, что выходит за рамки душевных переживаний в «голые» фотографические объективации. Открытие в Средние века духовного зренья обусловило готический рывок в «небо», который сдерживался зависимостью души от плоти-тела. Отсюда – стремление стряхнуть земной прах с «крыльев» души.

Образ человека в искусстве (так же, как и сам человек) имеет внешнюю, «телесную» (воспринимаемую визуально) и внутреннюю, «душевную» (воспринимаемую через «понимание», «вчувствование») стороны. Если бытие души разворачивается от акта к форме, от внутреннего к внешнему, телесному, то процесс постижения образа человека в искусстве движется во встречном направлении: от внешнего, телесного, визуального – к внутреннему, душевному, невидимому физическим (телесным) зрением (а видимому лишь зрением души, которое и позволяет раскрыть процесс «переживания», приближающий «глаза» и чувства одной души

к чувствам другой). Данный процесс возможен лишь в том случае, если визуальность не исчерпывает весь образ человека (а это, нередко, происходит), если за внешним обликом обретается внутреннее содержание (если исследователь способен проникнуть в него, соответствующим образом «настроив» свою душевную жизнь, через со-переживание, уподобление своей души душе, объективированной в произведении искусства).

Изобразительное искусство во многих своих проявлениях иррационально (что и позволяет ему выражать жизнь, не умерщвляя ее; как то происходит при понятийно-рассудочном мышлении), что обуславливает и необходимость применения нерациональных методов его постижения (как раз и развертываемых в «философии жизни»). В то же время ряд направлений, видов искусства несет выраженное с очевидностью рациональное начало (классицизм-академизм; кубизм, «концептуальное искусство»; храмовое зодчество как попытка «рационально выразить иррациональное» (К. Муратова) и т. п.). Отсюда возможность взаимопроникновения искусства и науки («Каноны» Поликлета и Пуссена, «Экорше» Ж. Гудона, импрессионизм, оп-арт); использование для анализа его произведений и интеллектуальных способов познания (возможность чего допускает «философия жизни»). Произведения изобразительного искусства – визуальны, «телесны», что обуславливает возможность декоративно-прикладных видов творчества (в том числе, промышленного дизайна, маркетинга и т. п.), то есть сближает его с материальной деятельностью, с «хозяйством». Поэтому в определенной мере произведения искусства постигаются физическим (телесным) зрением. Образы искусства имеют и бес(сверх)телесное содержание, постижимое лишь внутренним зрением, зрением души, душевным переживанием.

Изобразительное искусство позволяет душе не только проявить, оформить и увидеть себя, но и выразить себя, оценить и изжить. То есть оно предстает не только способом выражения душевной жизни, но и формой ее эволюции. Само создание произведения искусства есть переживание и изживание (через объективирование) определенного душевного опыта. Постигание образа искусства есть также не просто его визуальная фиксация, а переживание, «снятие» объективированного, «застывшего» опыта «текучей живостью» души. Таким образом, душевная жизнь не просто истолковывается из самой себя, но и преодолевает, преодолагает себя в стремлении к более совершенному состоянию. Продуцирование образов искусства – один из путей эволюции душевной жизни, ее стремления к адекватному выражению сущности в своем существовании, один из путей возвращения души к самой себе (как первозданности). Данную миссию искусство может выполнять лишь в том случае, если оно является не только способом выражения и постижения души, но и предстает частью самой душевной жизни, то есть имеет онтологический статус бытия. Изобразительное искусство есть и форма и «текущая живость» души, есть важная часть ее непрерывного житнетворения.

Искусство – один из важнейших способов самовыражения генезиса душевной жизни. Оно не изображает, не отображает, а именно выражает, то есть не является взглядом извне на жизнь души, а предстает визуально-образным оформлением протекающих в ней процессов. В отличие от рассудочного познания, разделяющего, «убивающего», останавливающего предметы, искусство выражает состояния душевной жизни в процессе их становления. Природа искусства адекватна процессуальности истории, взаимосвязан-

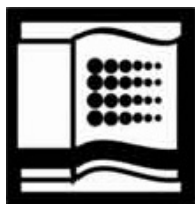
ности ее состояний, образующей целостность. Изобразительное искусство (в отличие от других видов творчества) объективирует душевную жизнь от древнейших ее проявлений (палеолитическая скульптура и графика) до самых современных (авангардизм), тем самым создавая представление обо всех стадиях ее развития в преемственности, полноте.

Разные стадии душевной жизни, различные ее энтелехии выражаются изобразительным искусством через трансформацию единого образа – образа человека, в его телесном облике. «Язык тела» достаточно универсален, что позволяет связать друг с другом разные стадии развития, показать их преемственность. Все энтелехии души (в том числе и противоположные) выразимы искусством через единый (в своем многообразии) образ человека. Искусство позволяет сформировать представление о развитии душевной жизни как зримом становлении единого исторического целого. Посредством искусства человек проявляет свою частичность, имея возможность не только констатировать, но и оценить, преодолеть ее, достроив до целостности. Искусство, являясь непосредственным выражением души, представляет нам историю в виде трансформации визуального облика человека (поэтому можно говорить об изобразительном искусстве как о «теле» душевной жизни, находящейся в развитии, о «чертах лица истории», о «физиогномике истории»). История искусства предстает как визуальная «автобиография» душевной жизни, ее находящийся в развитии автопортрет.

Искусство есть не только способ самовыражения, объективации душевной жизни; оно предстает одной из важнейших частей исторического процесса, его внутренней стороны. Особенность искусства как части исторического процесса заключается в проявленности ее вовне, в визуальном образе; внутрен-

нее душевной жизни неотделимо здесь от ее внешнего, видимого. Искусство есть история на сущностном уровне своего осуществления. Оно есть визуализация не только собственно образных переживаний души, но ее жизни в целом. Искусство есть генезис душевной жизни на уровне его визуально-образной саморефлексии (поэтому можно говорить об «образности истории»). Душевная жизнь стремится ко все более непосредственному самовыражению все более глубоких сущностных планов своего бытия. В этом стремлении истории к обнажению духовной стороны, духовного ядра видная роль не может не принадлежать искусству (как раз и способному на адекватное выражение сущности душевной жизни в визуальном образе).

Искусство предстает одной из важнейших составляющих процесса самоосуществления душевной жизни, преодоления ею своей частичности, незавершенности. История искусства есть процесс объективации внутреннего состояния, вынесения его вовне через визуализацию, освобождения от него, взгляд на него со стороны как на свое внешнее, внешнее свое, внешнее не свое (отчужденное). История искусства есть история того, что «выведено» из душевной жизни, осталось в прошлом, «умерло». Но в то же время продуцированные искусством формы душевной жизни не потеряли связи с ее непрерывностью, настоящим, так как процесс объективации, изживания ряда душевных энтелехий, начавшись в прошлом, продолжается до сих пор (делая данные объективации «прошлым настоящего»). Образы искусства (в том числе и продуцированные в прошлом) есть объективация не только «умерших» душевных переживаний («внешнее внешнего»), но и проявление продолжающихся «живых» переживаний («внешнее внутреннего»).



ДОКУМЕНТАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ DOCUMENTARY INFORMATION

УДК 002

Г. Г. Габдельганеева

ТАТАРСКАЯ КНИГА КАЗАНИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Прослеживается развитие татарской книги в Казани во второй половине XIX века. Характеризуется репертуар изданий, дается его статистика в целом, по периодам, годам и типографиям, освещается издательская деятельность татарских авторов. Показывается значимость казанско-татарской книги, ее доступность многим тюркским народам России.

Ключевые слова: татарская книга Казани, полиграфическая база, типографская деятельность, татарские авторы, издатели, татарские шрифты, татарская светская книга, духовная книга, переиздания, тиражи, русские типографии, первое татарское книжное товарищество.

G. G. Gabdelganeyeva

TATAR BOOK OF KAZAN IN THE SECOND HALF OF THE XIXth CENTURY

The article traces the development of the Tatar book in Kazan in the second half of the XIX century. It characterizes the repertoire of publications given to statistics in general, by periods, years and publishing houses, publishing highlights of the Tatar authors. It shows the importance of Kazan Tatar book and its availability for many Turkic peoples of Russia.

Keywords: Kazan Tatar book, printing facilities, printing operations, Tatar authors, publishers, Tatar fonts, Tatar secular book, spiritual book, reprinting, circulation, Russian typography, the first Tatar book partnership.

Пореформенный период ознаменовался началом нового этапа в истории татарской книги, центром производства и распространения которой была, как и прежде, Казань. Расширение полиграфической базы способствовало активизации издания татарских книг, количество которых из года в год росло. Не менее значимым было и повышение спроса татарского читателя на книгу, печать, с учетом которого осуществлялась издательская деятельность.

Во второй половине XIX века татарские книги в Казани печатались в русских и татарских типографиях. Некоторое оживление типографской деятельности татар, наблюдавшееся в начале 50-х годов, вскоре по-

шло на убыль. Нестабильность положения, ожидание очередных репрессий сдерживали развитие татарского книгопечатания. В условиях гонений и репрессий не только со стороны властей, но и миссионеров, нормальный рост книгопечатания был невозможен. Помимо шовинистической политики правительства, здесь наблюдался и корыстный интерес. Стоимость печатания татарских книг в русских типографиях была высокой, и выполнение заказов татар выгодно. Татарские типографии перебивали эти заказы, поэтому делалось все, чтобы не допустить их развития. С конца 50-х годов начались новые гонения на татарскую книгу, уже миссионерами, при поддержке Синода и престола,

продолжавшиеся до конца 70-х годов. Получить разрешение на обзаведение типографией в тот период было сложно. Однако казанскому мещанину М. В. Яхину это удалось. В 1859 году на Сенной площади, в доме Юнусова, он открыл литографию, в которой стали печататься эстампы, молитвенники, шамаилы, историко-религиозные сочинения, в дальнейшем – классические произведения восточной литературы, учебники, вышла первая в истории татарского книгопечатания географическая карта (1861). В 1871 году литография М. Яхина была закрыта, в следующем году продана содержателю книжной лавки И. Абдуллину, в 1883 году перешла к его сыну и продолжала функционировать в начале XX века.

В указанный период татарские книги, как и ранее, активно печатались в типографии университета, выпустившей почти половину всех татарских изданий Казани. Их репертуар, будучи универсальным, характеризует всю татарскую книжную продукцию указанного периода. Из года в год в типографии печатались «Кыссаи Мансур», «Кыссаи Абуғалисина», «Кыссаи Заркум», «Кыссаи Юсуф» и многие другие памятники устного народного творчества многих тюркских народов России, произведения средневековой восточной литературы: «Книга советов» Аттара, «Сады цветов» Газали, сочинения Низами, Фирдоуси, Авиценны, О. Хайяма, А. Ясави, Пиргули и других восточных мыслителей, оказавших огромное влияние на формирование мировоззрения татарских просветителей. Часть литературно-художественных изданий этого и последующих периодов перепечатывалась с константинопольских изданий, например: «Сокровищница мудрых изречений Абу Али Сины» (1864), «Алты бармак китабы» («Книга шести пальцев») (1865) и пр. Выходили, как и прежде, сочинения по формальной логике, мусульманской юриспруденции, мусульман-

ской догматике, нравственно-дидактического характера, оригинальные и переводные, с начала 60-х годов – нередко комментированные современниками. Печатались оракулы, шамаилы, Коран и суры из него, «Хафтияк», молитвы и т. д.

Развитие татарского светского образования и реформа татарской школы явились толчком к изданию учебных книг, вначале – по языкознанию. Литературный язык, использовавшийся в то время и называвшийся «тюрки», существенно отличался от современной разговорной речи. Господствующее положение в мектебе и медресе занимал арабский язык. Наряду с ним выпускались книги на турецком и персидском языках, присутствующие в книжной продукции типографии университета.

Первые попытки приближения татарского литературного языка к разговорной речи были предприняты в конце XVIII века С. Хальфиным, преподавателем татарского языка в Первой казанской гимназии и издателем известного «Татарского словаря и краткой татарской грамматики» (1785). В дальнейшем определенные усилия в данном направлении предпринимались И. Хальфиным, С. Кукляшевым, Г. Вагабовым и другими татарскими просветителями. С начала 50-х годов стала издаваться учебная литература в помощь изучению татарского и русского языков. В дальнейшем количество таких книг возросло. Среди трудов 60–70-х годов – «Грамматика русско-татарского языка» Г. Вагабова (1873), переиздания его трудов, подготовленных ранее, как и сочинений С. Кукляшева, М. Бекчурина, К. Насыри, Г. Махмудова. В 80-е и особенно в 90-е годы издание филологических учебных книг заметно активизируется, что можно объяснить общими условиями развития языка татар и татарского языкознания, литературы, просвещения и культуры и другими условия-

ми, в том числе ростом самосознания народа. Усиление противостояния идеологии просветительства новой татарской интеллигенции и фанатизма реакционного мусульманского духовенства, присутствовавшего во всех областях общественной жизни, наиболее отчетливо проявилось в области образования, с постановкой вопроса о введении реформы в школах-мектебе и реализацией новых методов обучения. Появление новых учебных руководств, составленных новыми авторами, явилось одной из форм протеста против старометодных, «кадимистских» школ. Среди руководств – «Начало обучения или усовершенствованная азбука» преподавателя русского языка при медресе Старотатарской слободы Казани Ш. Тагирова (1892, 1896), составленная по новому методу, труды знаменитого казанского муэдрина, автора многочисленных учебников по новому методу Г. Баруди, в том числе «Книга чтения и письма» (1891), «Начальное обучение грамоте» (1893) и др., издававшиеся в серии «Знание ислама». Издателем собственных сочинений выступал молодой казанский ученый-арабист Х. Максудов, написавший учебники по татарскому, арабскому, русскому языкам, по догматике веры, в том числе «Первоначальный учебник татарского и арабского языка» (1891), составленный по слоговому методу и издававшийся десятки раз, «Учебник арабской грамматики» (1893) и пр. Выпускаются хрестоматии, учебные словари, к которым добавляются научные и научно-справочные издания: первая научная грамматика татарского языка «Әнмүзәж» (1895) и первый толковый словарь татарского языка «Ләһжәи татари» (1895–1896) К. Насыри, названные «первыми оригинальными научными произведениями в татарской лингвистике» [3, с. 177].

В 80–90-е годы в типографии университета стали печататься учебники по географии (К. Насыри и преподавателя медресе «Ху-

саиния» в Оренбурге Г. Файзи) и математике (К. Насыри, Г. Баруди), научно-популярные книги (К. Насыри, Ш. Тагирова, Т. Яхина, Г. Фаезханова, Р. Фахретдина, Г. Баруди и других татарских просветителей). Начинают выпускаться календари К. Насыри (все издания, за исключением 1883 года, вышли в типографии Казанского университета), Ф. Халиди и др., издательские и книгопродавецские каталоги (асами кутуб). Появляются произведения новой татарской художественной литературы, в том числе первая татарская драма «Бичара кыз» («Несчастливая девушка») Г. Ильяси (1887), первый татарский роман «Хисаметдин менла» («Хисамутдин мулла») М. Акъегетзаде (1886), известная поэма Курмаши «Бүз егет» («Красивый джигит») (1893), распространенная среди читателей ода Акмуллы и первое его печатное произведение «Дамелла Шиһабетдин хәзрәтнең мәрсиясе» («Элегия, посвященная памяти Марджани») (1892) и пр.

В последней четверти XIX века татарские просветители стали осуществлять перевод на татарский язык произведений, признанных в мировой художественной литературе Востока, что нашло отражение в издательской продукции. Начал эту работу К. Насыри, продолжили Г. Фаезханов и Ф. Халиди. Среди этих переводов, выполненных на высоком научном уровне, – «Тутыйнамә» («Сказки попугая») (1887), переведенные с турецкого языка на татарский Г. Фаезхановым. Ему же принадлежит перевод с арабского языка «Калилә вә Димнә» («Книга о Калиле и Димне») (1889–1892; первая часть печаталась в типографии университета, вторая – в типографии Вечеслава, третья – в заведении Чирковой), «Әлфе ләйлә вә ләйлә» («Тысяча и одна ночь») (1897–1899), впервые переведенная с арабского языка на татарский Ф. Халиди, и пр. Активной переводческой деятельностью занимались

Ш. Тагиров, Т. Яхин и другие татарские просветители, знакомившие тюркского читателя с сочинениями русской передовой литературы.

Во второй половине XIX века в этой типографии Казанского университета, по неполным данным, было напечатано 1415 названий татарских книг тиражом свыше 10 млн экз. (средний тираж одной книги достигал 8 тыс. экз.) [4, с. 56]. С учетом приведенного показателя, 1700 изданий самого университета и 2462 изданий на основе заказов посторонних русских издателей и издательств в данной типографии в указанный период было выпущено 5577 книжных изданий [2, с. 24]. С начала 1900-х годов количество печатавшихся в типографии татарских книг резко сокращается, а с открытием новых частных типографий почти прекращается, тогда как русские книги продолжали выпускаться весьма активно.

До 80-х годов преимущественно только татарские книги печатались в типографии Н. П. Коковина (бывшей Л. Шевица, в 60-е годы – М. А. Коковиной, арендовалась С. М. Чирковым), затем – Чирковых. Смена владельцев заведения сказалась на репертуаре издававшихся книг. До 1884 года более половины изданий составляла литература религиозного и полурелигиозного толка. В дальнейшем возрастает выпуск фольклорных сочинений эпического характера («Кыз Жибек», «Таминдар», «Айман-Чулпан», «Малик Хасан» и др.), распространенных среди татар, казахов, киргизов, узбеков, таджиков, азербайджанцев и других мусульманских народов, выходят старометодные и иновометодные азбуки («Мөгаллим әүвәл» Х. Максуди, «Әлифба китабы», «Янга ысул әлифба» и пр.), учебники арифметики, книги по садоводству, животноводству, произведения новой татарской литературы.

В последней четверти XIX века к печатанию татарских книг подключились вновь

открывшиеся частные русские типографии. Типография В. Г. Вечеслава в 1881–1894 годы выпустила 225 татарских изданий совокупным тиражом около 1,5 млн экз. [4, с. 86]. Среди них романы З. Бигиева «Өлүф яки гүзәл кыз Хадичә» (1887) и «Гөнаһе кәбаир» (1890), драма Ф. Халиди «Радде бичара кыз» (1888, 1890, 1894), печатались сочинения К. Насыри, Р. Фахрутдина, Ш. Марджани, календари Ф. Халиди, грамматики, словари и прочие учебные книги, произведения азербайджанской, турецкой, персидской литературы и т. д.

В 1894 году типография перешла к Б. Л. Домбровскому и продолжала выпуск татарских книг. На Первой Всероссийской выставке печатного дела (С.-Петербург, 1895) за «печатания на татарском, персидском и других восточных языках» заведение было отмечено наградой, как и на промышленной выставке в Нижнем Новгороде (1896), в чем была заслуга прежнего владельца, прежнего управляющего (И. Н. Харитонов) и работников, которыми были напечатаны многие татарские книги. До конца столетия в этой типографии вышло 171 издание общим тиражом 1, 5 млн экз. [4, с. 93] Преобладала, как и прежде, светская литература (сочинения Ф. Халиди, Р. Фахрутдин, Ф. Карими, Х. Максуди и др.). Вместе с тем широко печатались произведения татарского фольклора, казахской, акынской литературы и фольклора, Коран (по 1900 год вышло 10 изданий), кораническая, религиозно-обрядовая литература.

В 1896 году свидетельство на содержание типографии на ул. Воскресенской, в здании Городского пассажа получил И. Н. Харитонов, с именем которого связано развитие татарской и русской книги, местной полиграфии и печати конца XIX – начала XX века. И. Н. Харитонов – потомственный печатник, управляющий заведением Г. М. Вечеслава,

после закрытия последнего открыл собственную типографию, в 1898 году – литографию и переплетный цех, в 1900 году – словолитню и приступил к вырезанию пунсонов для татарских шрифтов. Более 100 лет вся татарская и тюркская печать пользовалась шрифтами, созданными в последней четверти XVIII века ученым-муллой И. Усмановым для типографии И. Шнора (С.-Петербург). Новые шрифты, в разработке которых принимали участие будущий татарский драматург Г. Камал и художник-гравер и словолитчик И. Юзеев, названные «харитоновскими», получили широкое распространение по всей России, их использовали и на мусульманском Востоке.

В 1902 году И. Н. Харитонов приступил к печатанию татарских книг. Первое издание – книготорговый каталог Г. Камала (1902, 3 тыс. экз.) – список книг на татарском, арабском, персидском, турецком языках, имевшихся в его книжной лавке.

Время от времени татарские книги выпускались в литографии И. С. Перова – карты, шамаилы, настенные календари и прочие литографированные издания, печатание которых продолжалось до 1910 года, изредка в других русских типографиях: Казанского губернского правления, А. А. Тимофеева, И. Ф. Молдавского, Л. П. Антонова. Книгопроизводство на восточных языках осуществлялось в татарских заведениях печати: в типографии Р. Сагитова и трех литографиях (Ш. Яхина, М. Яхина и И. Абдуллина). Последняя четверть характеризуется быстрым ростом издания татарских книг. В последние годы XIX века в Казани ежегодно выпускалось до 140–180 названий татарских книг, тиражи которых в отдельные годы достигали 1,5–2 млн. экз.

По-прежнему активно печаталась религиозная литература. В 80–90-е годы тиражами до 100 тыс. экз. издавались «Хафтияк» книгопродавцами Катеевым (1888), М. Ка-

дыровым (1897) и Ш. Хусаиновым (1897); в количестве 10, 20 и более тыс. экз. печатались молитвы, оракулы, шамаилы и т. п. Религиозная литература в большом количестве продолжала выходить и в дальнейшем; она печаталась во всех типографиях Казани, выполнявших заказы издателей-татар. Во все времена такие книги пользовались спросом мусульманских народов России и, исходя из этого спроса, систематически переиздавались. Тем не менее, на первый план постепенно выдвигаются светские издания, тиражи которых из года в год растут: от 200–300 экз. в 50–60-е годы до 1200–4600 и более экз. в последующем. Так, тираж переиздания «Самоучителя для русских по-татарски...» Г. Вагабова в 1875 году составил 5 тыс. экз., в 1899 – 10 тыс. экз. Азбука Ш. Тагирова в 1896 году вышла тиражом 6 тыс. экз., азбука Х. Максуди – в 1891, 1897 и 1898 – 3,6 и 10 тыс. экз. и т. д. [1, с. 150].

Труды татарских авторов или книги для татар издавали и некоторые русские деятели книжного мира, представители местной администрации. Казанский издатель и книгопродавец второй половины XIX века А. А. Дубровина, например, выпустил «Самоучитель русского языка» М. Салихова (1885, 1897). По заказу оренбургского губернатора в типографии Казанского университета печаталось «Начальное руководство к изучению арабского, персидского и татарского языков» С. Бекчурина, Вятского губернского земства – пособия по садоводству и огородничеству учителя М. С. Мансурова, Казанской городской думы – перевод на татарский язык комедии «Ревизор» Н. В. Гоголя и т. д.

Во второй половине XIX века существенные изменения претерпела издательская деятельность татар, в которую вовлекается все большее количество лиц: авторы сочинений (К. Насыри – автор, издатель и книготорговец одновременно, Ш. Тагиров, Г. Баруди

и др.), издатели-коммерсанты нового типа, осуществлявшие свою деятельность с учетом запросов татарского и всего тюркского населения России. Среди них – братья Каримовы (Мухаметзян, Шарифзян и Хасан). Начав свою деятельность с торговли книгами (старший из братьев Шарифзян, с начала 70-х годов – разносная торговля, с 1883 года – в книжной лавке на Сенной площади), они вскоре приступают к их изданию, в 1899 году усилиями второго из братьев – Мухаметзяна – открывают типографию, в следующем году – литографию и словолитню и приступают к печатанию книг, а вскоре – к созданию новых рисунков шрифтов и украшений. С этой типографии, известной как «Каримия матбагаи», ведется отсчет истории татарской книги и печати начала XX века.

Книги издавались, в первую очередь, на продажу. Отсюда – активная публикация религиозной, средневековой восточной литературы. Вместе с тем, товарищество выпускало

учебники татарских и восточных авторов, книги для чтения на арабском и персидском языках, географические карты отдельных частей света, стран, школьные атласы в несколько красок, произведения татарской художественной литературы, научные и популярные сочинения, сборники татарских народных песен, сказок, загадок, баитов, которыми пользовались многие тюркские народы. Печатались уставы и отчеты мусульманских комитетов призрения бедных мусульман, мусульманских библиотек-читален и пр. Типография Каримовых с начала книгопечатания (1900) до 1906 года оставалась единственной в Казани татарской типографией, не считая мелкой литографии М. И. Абдуллина.

Книга на татарском языке, родственном тюркским народам, была доступна башкирам, казахам, уйгурам, узбекам, туркменам, азербайджанцам, кумыкам, каракалпакам и др. Благодаря этому издания для татарского читателя нашли распространение среди этих народов и служили их духовной пищей.

Литература

1. Габдельганеева Г. Г. Книжная торговля в Казанской губернии. Вторая половина XVIII века – 1917 год. – Казань, 2006. – 220 с.
2. Габдельганеева Г. Г. Полиграфия и печать в Казанской губернии. 1800–1917 годы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – 232 с.
3. Гайнуллин М. Г. Татарская литература XIX века. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1975. – 306 с.
4. Каримуллин А. Г. Татарская книга пореформенной России. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1983. – 320 с.



ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ ART STUDIES

УДК 7.0+18+316.7

Т. В. Чапля

СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА ИСКУССТВА

В статье прослеживается связь искусства с жизнью общества, особенности отношений между автором, зрителем и критиком, способов восприятия искусства и специфики языка искусства.

Ключевые слова: искусство, символ, автор, критик, публика.

T. V. Chaplya

SOCIAL NATURE OF ART

This article reviews relations between art and social life, relations between author, critic and audience, peculiarities of perceiving the art and specific character of art language.

Keywords: art, symbol, author, critic, audience.

Юрий Михайлович Лотман называл искусство особым средством коммуникации, особым образом организованным языком. В отличие от обычных сообщений, текст искусства представляет собой сплав смысловых единиц. Следовательно, язык, с помощью которого эти смыслы моделируются, выступает в качестве носителя универсальных категорий, выражающих общее содержание мира и являющегося для конкретных вещей только формой существования. Из этого можно сделать вывод, что, вступая во взаимодействие в сфере искусства, субъект демонстрирует информационную эстетическую форму взаимодействия с миром, благодаря которой возможно реконструировать его ценности, и, одновременно, он воспроизводит модель мира в ее самых общих чертах, то есть то, что вкладывает в каждого из нас окружающая среда.

При этом ценность кодирования информации в искусстве определяется иначе, чем в ситуациях повседневного взаимодействия. В искусстве она связана с тем, насколько

снимается неопределенность и «...чем больше потенциальная возможность выбора, тем больше информации несет в себе сама структура языка и тем резче обнажается соотношенность ее с той или иной моделью мира» [1, с. 31]. Исходя из этого, можно выделить некоторые особенности, отличающие тексты искусства. Во-первых, искусство можно рассматривать как самый экономичный и компактный способ хранения и передачи информации, благодаря взаимодействию, осуществляемому с помощью языковых символов. Во-вторых, любой текст искусства отличается многозначностью, которая заключена в одном означающем, следовательно, от того, кто будет его потребителем, зависит количество и качество выдаваемой информации. Происходит это потому, что каждый объект (потребитель произведения искусства) обладает своим собственным кодом, позволяющим реализовывать свои требования и ожидания. В-третьих, искусство, дает своему адресату язык, на котором он мо-

жет усвоить следующую порцию сведений при повторном обращении к данному произведению. То есть текст искусства ведет себя как «живой» организм, который находится в ситуации обратной связи со своим реципиентом, одновременно обучая его. Степень значимости отдельных художественных элементов произведения искусства может различаться для автора (субъекта) и зрителя (объекта), именно в этом и заключается ценность произведения искусства, так как оно, как никакой другой текст, способно к накоплению информации в зависимости от его востребованности и адресности.

Все эти особенности характеризуют искусство как особый способ познания и отражения мира. «Искусство, с одной стороны, превращает незнакомый материал в знаки, способные доставлять интеллектуальную радость, а с другой – строит из знаков мнимофизическую реальность второго ряда, превращая знаковый текст в квазиматериальную ткань, способную доставлять физическое наслаждение» [1, с. 69]. То есть искусство можно рассматривать как условную реальность, которая позволяет человеку говорить с миром и с самим собой на разных языках, кроме естественного, что помогает различными способами познавать и выражать свою сущность. Причем любой автор художественного произведения в отличие от обычного субъекта взаимодействия имеет неограниченное количество способов того, как можно отобразить что-либо, и именно с этим связана ценность и неисчерпаемость художественных образов и символов. «В искусстве соединяются плоды нашего опыта, они пережиты, переработаны и заново усвоены в согласии с обычной деятельностью воображения, художественное своеобразие сообщает произведению искусства тот способ, при помощи которого эта переработка обретает конкретность и предстает перед нашим восприятием: в процессе взаимодействия между пережи-

тым опытом, волей художника и внутренними законами обрабатываемого материала» [2, с. 224–225]. Получается, что художники (творцы) создают и поддерживают символы, посредством которых люди взаимодействуют друг с другом. Следуя логике Г. Беккера и А. Боскова, искусство в любом обществе выполняет четыре основные функции, которые в свою очередь влияют и определяют характер и формы взаимодействия в обществе и культуре. К таковым они относят: 1) ориентацию и заинтересованность искусства определенной социальной проблемой, что определяет содержание и тематику, создаваемых произведений; 2) создание символических форм, которые упорядочивают социальный опыт с помощью определенных методов для тех, кто может использовать эти формы (имеется ввиду как публика, так и сами создатели); 3) создание аудиторий (потребителей), использующих произведения искусства для различных видов удовлетворения; 4) появление критиков, которые выносят суждения для своих различных аудиторий.

Существование искусства на уровне символа тесно связано с проблемой понимания (перевода на другой язык) его потребителями. Причиной непонимания может стать невозможность перевода содержания или формы, или того и другого в произведении искусства на язык доступный и понятный аудитории, или несоответствие полученного результата ожиданиям заказчика, что нередко находило свое выражение в портретном жанре. В основе портрета, по мнению Ю. М. Лотмана, лежит сопоставление того, *кто человек есть*, и того, *кем он должен быть*. При его создании встречаются и пересекаются три культурных пласта. Во-первых, он всегда требует стилизации. Портрет Нового времени, которой подвергается человеческое лицо, представляющее собой Природу, то есть сходства или того, что заставляет зрителя узнавать в нем человека. Во-вторых, портрет, как пра-

вило, подчинен законам моды, здесь больше всего проявляется влияние культуры, под воздействием которого изменяется внешность реального человека. В-третьих, портрет должен следовать определенным эстетическим законам живописи, то есть тем смысловым интерпретациям, которым он подвергается под кистью художника, под влиянием эстетических культурных кодов аудитории и т. п. Таким образом, работа творца и встречная декодировка его произведения зрителями и критиками создает многозначное пространство, в котором портрет предстает одновременно и как портрет определенного жанра, и как явление живописи данной эпохи, и как индивидуальный, единичный портрет. «Когда говорится, что портрет похож на портретируемого, имеется в виду, что зритель, глядящий на портрет, чувствует, будто находится в присутствии этого человека. Именно к такому сходству стремится художник-изобразитель. Он знает, какие чувства нужно вызвать у аудитории и создает свой артефакт таким, чтобы он вызвал эти самые чувства. До некоторой степени это получается путем буквального изображения натуры, однако за этой гранью эффект достигается благодаря искусному отступлению от буквального изображения. Упомянутое мастерство, как и любая другая форма мастерства, является делом организации средств для достижения заданной цели и приобретает эмпирическим путем, в результате наблюдений над тем, как определенные артефакты воздействуют на определенные аудитории. Так, благодаря опыту (который частично может быть чужим опытом, переданным с помощью наставлений) художник получает возможность воздействовать на аудиторию так, как он задумал» [3, с. 60–61].

В качестве адресата (потребителя) в искусстве могут выступать зрители (публика), к которым относятся заказчики и критики. Отношения между авторами, зрите-

лями и критиками выстраиваются по-разному, и от этого зависит модус ценности произведения искусства. В случае, когда искусство создается в относительно небольших группах, отношения между художником и аудиторией настолько близки, что цели, которые преследуются творцом, доступны и понятны всем. В такой ситуации автор, создавая произведение, будет в некотором смысле учитывать не только свои собственные, субъективные переживания, но и будет предполагать, что аудитория испытывает нечто подобное. В итоге ценность произведения искусства будет определяться тем, насколько он способен уловить и передать то, что требуется аудитории. «Его слова будут чем-то, что говорит его устами аудитория, а его удовлетворение от выражения собственных ощущений станет в то же самое время – поскольку эта форма выражения будет сообщена аудитории – и удовлетворением аудитории от выражения того, что чувствует она» [3, с. 283]. Здесь уместно говорить не просто о трансляции сообщения некоторой аудитории, но о диалоге между автором (адресантом) и зрителями (адресатом), а успешность и эффективность такого взаимодействия будет критерием ценности произведения искусства данного художника для данной аудитории. Позицию творца можно охарактеризовать как «один из своих». Наглядным примером такого положения вещей можно считать самый древний период истории искусства, в котором позиции автора, зрителя и критика неразделимы, а в более поздние периоды художник становится членом одной большой или малой группы, с которыми он особенно близок и имеет взаимную прочную связь. Как следствие, любая звучащая критика воспринимается не как специализированное утверждение, которое основывается на определенном стандарте, а рассматривается просто как утверждение относительно справедливых слов, которые в группе может про-

изнести каждый. При этом к людям более старшим по возрасту и опытным будут прислушиваться с наибольшим вниманием, чем к другим, и они будут исполнять роль критиков, но только внутри все той же группы.

Если создание произведений искусства монополизируется каким-либо классом, институтом или ремесленной группой, художник считает, что он пишет не для большого количества зрителей, а для тех, кто находится у власти или выступает в качестве основных заказчиков, то взаимодействие между художником и публикой будет носить опосредованный характер. Здесь уместно вспомнить клириков Средних веков, китайских *literati* и придворных писателей Европы. Таким образом, ценность произведения искусства в этом случае будет определяться тем, насколько он – творец – способен выразить то, что от него требуют заказчики, а в качестве ценных будут выступать те средства, с помощью которых он этого достигает. Под средствами понимается язык, понятный и доступный для декодировки со стороны потребителей искусства.

Возможна ситуация, при которой критики считают себя хранителями профессионального мастерства или традиций, как особый слой общества, выступающий защитником определенных социальных институтов (дворянство, салон, знаток, издатель, богема и т. п.). При этом отношения между критиком и публикой можно охарактеризовать как отношения «учитель-ученик». Себя критик считает знатоком, человеком со вкусом, влияющим и формирующим вкусы публики. Творец же считает себя представителем публики, говорящим от ее имени. Он заинтересован в максимальном увеличении количества потребителей своих произведений, и он так же, как и критик считает, что формирует вкусы и запросы своей аудитории. Предельный случай подобного рода отношений между автором и публикой –

отношения между пророком и его слушателями. В данном случае ценность произведений искусства будет зависеть от того, насколько отношения между автором и публикой будут тесными и от того, насколько художник способен познать и отразить в своем творчестве переживания и чувства своей аудитории, так как только при соблюдении этого условия возможно увеличение количества почитателей своего таланта. Ценным в отношениях между публикой и критиком будет то, насколько второй будет способен «подавать» произведения в такой форме, виде, месте, чтобы заставить зрителей делать то, что ему нужно. В качестве манипулируемого в отношениях между художником и аудиторией, аудиторией и критиком в любом случае оказывается публика. Но если в глазах художника она воспринимается как паства, которую нужно воспитывать и вести за собой (то есть она ценна для автора сама по себе), то в глазах критика она – безликая масса, которой можно и нужно предлагать произведения искусства, без учета ее мнения и значения, так как это слишком унижительно для критика.

Другим примером отношений между критиком, художником и зрителем можно считать признание прочных взаимных связей первых двух с третьим, но связь между критиком и творцом будет менее устойчива. Это означает, что художник очень редко представляет свои произведения на предварительный просмотр критику, а может его и вообще не знать. Треугольник отношений тогда выглядит так: сам критик обращается к творцу от имени зрителей, в то время как художник считает, что он выступает только от имени народа. Следовательно, их отношения могут иногда принимать характер весьма враждебный, так как творец думает, что критик присвоил себе власть над их общей аудиторией. Сам критик при этом считает себя специалистом в вопросах вкуса публики (примером могут быть разного рода обследователи).

Он убежден, что он не имеет и не высказывает никаких собственных суждений, а просто сообщает о том, что хотят люди. Главное, что в этой ситуации никто не интересуется тем, а хотят ли люди того, что им предлагается, или, что нужно сделать творцу для того, чтобы лучше и доверительнее общаться со своей аудиторией. Наглядным примером такого положения вещей может служить газетная и журнальная критика, в которой сами критики считают себя представителями публики, вкусы которой принимаются за стандарт. Так или иначе, но ценным в любом случае является вкус публики, который берется под защиту, и на него должен ориентироваться автор произведений искусства. При этом критик, как он сам считает, предпринимает очень слабые попытки дать собственную оценку тому или иному произведению, так как видит свою главную роль в «отражении» вкуса таким, каким он его находит. Крайний случай такого рода критика – это критик, который уверен, что глас народа – глас божий.

Наиболее ценной является система отношений между художником, критиком и публикой, при которой они все принимают на себя взаимную ответственность друг за друга, так как уверены в том, что искусство должно иметь и выполнять автономную функцию в обществе. При таком положении дел процесс творчества рассматривается как творение разного рода форм, которые должны помогать людям исследовать (с помощью воображения, находящегося на службе у разума) окружающий мир и процессы, происходящие в нем. То есть искусство становится социальным институтом, который реализует свои функции и цели наряду с другими социальными институтами, такими как церковь или школа. Примером искусства, принимающего форму независимого института, может быть возвышение художников до статуса корпорации, которая организуется с целью контроля над производством, распределени-

ем и потреблением искусства, но это другой уровень корпорации, чем это было, например, в средневековой Европе или во времена «студийной жизни» в XIX веке. То есть это не автономия ради возвышения и противопоставления себя другим, а возвышение ради профессионализации, хотя в атмосфере творчества – это скорее желаемая, чем реально возможная ситуация.

Исходя из возможных схем построения отношений между художником, критиком и публикой, всех их можно условно разделить на группу авторов произведений искусства, которые одновременно выступают адресантами и группу пассивных комментаторов по отношению к процессу создания художественных произведений – адресатов. При этом потенциально в качестве адресата может выступать некоторое культурное сообщество, принципиальные границы которого определяются распространенностью в нем языка, на котором происходит взаимодействие в сфере искусства. Как считает В. Б. Шнейдер, популярная критика произведений искусства является необходимой, так как всегда существует разрыв между тем, что художник хочет сказать и языком, с помощью которого он это делает. И зрителю, как правило, просто недостает информации, чтобы суметь восстановить соответствие между позицией художника и языком художественного взаимодействия и в отношении содержательной и формальной специфики художественной традиции. «В этом плане оказывается, что чем более общезначимы для данного культурного сообщества проблемы, которые автор ставит в своем творчестве, и чем более традиционно для данной культурной эпохи их решение, чем ближе средства и методы художественной коммуникации, чем более отрефлексированы основания соответствующей художественной традиции в данной культуре, тем в меньшей степени данное произведение искусства нуждается

в научно-критическом анализе и комментаторстве» [4, с. 70].

Взаимодействие в искусстве – это всегда взаимодействие, опосредованное произведением, в таком случае язык благодаря которому и на котором оно происходит, как и естественный язык, можно рассматривать в качестве символа. Соответственно символ – это основное средство выражения и общения в искусстве. «Символ достигает максимальной эффективности только тогда, когда он отделяется от конкретной среды и становится силой сам по себе» [5, с. 558].

Главным отличием символа от знака считается его многозначность. Как писал П. Рикер: «Я называю символом всякую структуру значения, где один смысл – прямой, первичный, буквальный – означает одновременно и другой смысл – косвенный, вторичный, иносказательный, – который может быть понят лишь через первый» [6, с. 44]. Таким образом, если рассматривать произведение искусства как систему определенных символов, то оно, по мнению У. Эко, является «открытым» для бесконечного ряда его возможных прочтений, каждое из которых дает ему новую жизнь в соответствии с личной перспективой, вкусом и исполнением. Благодаря тому, что потребитель-адресат обладает определенными значениями и ценностями, связанными с его прошлыми глубокими воспоминаниями, произведение искусства способно стать выразительным для того, кто его воспринимает. Следовательно, произведение искусства рождается каждый раз, когда оно встречается со своей аудиторией, а способом и инструментом построения отношений между ними является символ, который, по мнению М. Н. Соколова, есть эпицентр содержания, позволяющий постигать связь между идеалом-идеей, готовым образом и зрительским сознанием. Подобное сцепление приводит к тому, что связь между выражением и содержанием теряет присущую естественным

языкам однозначность и начинает строиться по принципу узелка и связанного с ним воспоминания. Именно это позволяет говорить о том, что в зависимости от времени создания, вида искусства, приемов выражения, аудитория будет читать произведение искусства каждый раз по-новому.

Отношения между художником-творцом и его публикой со стороны первого направлены на подчинение второго своим переживаниям: «...произведение искусства представляет собой некий объект, произведенный автором, который организует его смысловое содержание так, чтобы любой человек, его воспринимающий, мог вновь постичь (посредством игры собственных откликов на конфигурацию впечатлений, оказывающих стимулирующее воздействие на его чувства и разум) само произведение, его изначальную форму, задуманную автором» [7, с. 27]. Отсюда, порядок и форму организации самого произведения можно сравнить с порядком теократического и авторитарного правления, а правила, по которым необходимо «читать произведение», – с правилами и законами такого правления, руководящими человеком в каждом его действии и поступке, а также определяющими его цели и дающими средства для их достижения. С позиции автора ценностью будет то, насколько он своим произведением способен подчинить себе волю и разум воспринимающего и тем самым заставить его смотреть на произведение глазами творца. Примером такого рода искусства являются канонические системы или «ритуализированное искусство», «искусство эстетики тождества».

Каноническое искусство средневековой Европы предполагало, что зритель обладает определенной подготовкой: он знаком с его сюжетами, символами и их значением. Это не означало, что при восприятии искусства средневековый зритель осуществляет выбор из неопределенного множества

толкований, это всегда был выбор из строго определенного перечня предписанных и обусловленных вариантов, служащих тому, чтобы толкование, интерпретация никогда не выходили из-под контроля автора. Например, для адекватного восприятия православного искусства необходимо было знать, что фронтально стоящая или сидящая фигура – это символ духовного общения персонажа со зрителем; женская фигура с распростертыми руками (Мария Оранта) – символ материнской защиты, покровительства, знак молитвенного состояния; распростертая на кресте фигура – символ человеческих страданий и т. д.

Средневековая живопись, как и сама жизнь, в то время строилась на повторении иконографических переводов, которое было своеобразным приемом цитирования, зрительной ссылкой на авторитет. Средневековый мастер, таким образом, постоянно манипулирует одним и тем же готовым набором зрительных формул, каждая из которых подобно цитате вызвала у воспринимающего закрепленные традицией воспоминания. Искусство средних веков можно уподобить обрядовой формуле: иконографическая схема может расширяться и сокращаться, составляя торжественный и будничный вариант («Гентский алтарь»). Каноническое изображение можно рассматривать как самый лаконичный вариант, который обладает основной семантической нагрузкой и именно по ней распознается смысл изображения. Примером может служить схема Явления. Ее основа одна и та же: центральная фигура является в качестве объекта молитвы, поклонения, причем является одновременно и зрителем, и изображенным. Это представляет собой соединение моленного образа и изображения молитвы. Ситуацию взаимодействия воплощают фигуры, обращенные друг к другу, но содержание остается одним и тем же: передача благодати. Из этого следу-

ют два аспекта христианской догмы: учение об Откровении и учение о передаче благодати. Взаимодействие между зрителем и иконой рассчитано было на то, чтобы предстоящий повторял состояние изображенных, внутренне отождествлял себя с ними.

Мир иконы обращен к воспринимающему, в отличие от мира картины Ренессанса, который выстраивался от зрителя, в нем все существовало за передней плоскостью, видимо, поэтому изображение уходит в трехмерное пространство. Так как средневековое искусство ориентировано на предстоящего, то расшифровка (декодировка) сообщения выражалась жестом и облегчалась ритуальностью и каноном. В основном это были жесты, являющиеся знаками передачи и знаками приема. Например, изображение «руки говорящей» передавалось с помощью исходящих лучей, которые символизировали истечение божественной и звуковой энергии. При этом передача и прием божественной истины не предполагала непосредственного контакта – это как бы передача в эфир, которая может быть принята всяким, кто его услышит: «имеющий ухо да слышит».

Средневековое искусство выступало в роли посредника между двумя мирами: высшим, небесным и низшим, земным. В силу этого взаимодействие между Богом и человеком строилось по принципу «сверху вниз», то есть человек мог только покорно внимать тому, что ему говорится сверху. Следовательно, ценность произведений искусства определялась тем, насколько они способны были донести до смертных Слово Божье, а фигура автора, как создателя, не имела никакого значения, поскольку он выполнял роль посредника, который используется высшей силой для передачи информации.

Эти же тенденции прослеживаются и в архитектуре. Со времен Василия Великого (IV век) было распространено суждение о храме как о Библии для неграмотных.

В готическую эпоху сложилось так, что именно пластические искусства стали основными коммуникативными средствами. Храм можно рассматривать как энциклопедию религиозных и художественных представлений, которые были объектами направленного восприятия со стороны зрительской аудитории. В этой ситуации собор апеллировал к познавательным способностям верующего, и одновременно он выполнял и эстетическую функцию – приобщал человека к кругу различных данностей. Сама структура готического храма, его устремленность ввысь, задавала форму взаимодействия человека с Богом – «снизу вверх». «Реальному чувству каменной массы, статическому сопротивлению опорных сил теперь противостоит образ одухотворенного взлета, вследствие чего становится реальностью полная перемена в интерпретации мировых координат. На смену характерному для ордерной тектоники равновесию в соотношении вертикали (то есть линии отвеса, вектора действия сил земной гравитации) и горизонтали (линии горизонта) пришло нечто совсем иное – безусловное господство вертикали, ориентированной в противоположном направлении – ввысь, к зениту и ослабление субстанциональной роли горизонтали» [8, с. 26]. Помимо конструктивных особенностей самого собора, определяющую роль во взаимодействии «снизу вверх» играло и местоположение его в городе. Как правило, средневековый город имел очень узкие улицы, небольшое свободное пространство сохранялось на рыночной площади и перед собором. Храм чаще всего располагался в окружении тесной застройки, и когда перед зрителем внезапно оказывалось пустое пространство, его взгляд невольно устремлялся вверх. Одновременно человек попадал в ситуацию тесного взаимодействия с архитектурными и пластическими формами нижнего порталного яруса. И последнее потрясение его ожидало при входе в храм, ин-

терьер которого был весь устремлен ввысь. «Степень спиритуализации образной среды в соборном интерьере, ее отъединения от зримой и осязаемой реальности оказывается как бы на порядок выше: перед входящим словно воистину возникает в своей астральной превознесенности образ Небесного Иерусалима» [8, с. 41].

Такая взаимосвязь между Богом и человеком задается и внутренним членением собора. Его нижняя часть была погружена в полумрак, самой освещенной была верхняя часть – получалось, что верующий не мог не поднять глаза вверх, к свету, к Богу. Здесь возможно провести аналогию: как светливается в храм через окна, так и учение Бога вливалось в сердца верующих. Необходимо отметить, что связь между двумя мирами носила односторонний, императивный характер. В роли активного субъекта выступал Бог, который передавал, транслировал свое учение верующим, поэтому взаимодействие между Богом и человеком нельзя было называть диалогическими, все же они носили характер монолога. Доказательством этого может служить максимальная дистанция между священником и мирянами, которая сохранялась в раннесредневековой архитектуре. Алтарь, как правило, располагался в глубине параллельных нефов, что и было символом бесконечной дистанции между человеком и Богом. В позднем средневековье ситуация меняется, в церкви исчезают боковые нефы и внутреннее помещение становится одним большим залом. Алтарь теперь был виден со всех сторон, это свидетельствует о формировании нового отношения к действительности – она перестала быть хаосом и обрела ясность. Это говорит о том, что постепенно подчиненные отношения человека с Богом (снизу вверх) сменяются чувством доверия и безопасности, то есть монолог постепенно начинает переходить в диалог.

Эпоха Возрождения только углубляет и развивает дальше эти новые тенденции.

Вертикаль во взаимоотношениях постепенно начинает сменяться горизонталью. Доказательством этого служит открытие и распространение линейной перспективы. Это означало, что теперь пространство картины стало продолжением пространства, в котором находился зритель, то есть сакральный мир стал предельно близок земному. Примером такого рода изменений стало введение фигур заказчиков и современников в картины на религиозный сюжет (П. делла Франческо «Алтарь Монтефельтро» и др.), изображение Бога и первого человека – Адама – практически на одном уровне в Сикстинской капелле. Само построение композиции становится соразмерным человеку, точка схода перспективных линий располагается на уровне человеческого глаза.

Несмотря на то, что традиционные религиозные сюжеты сохраняются, они подаются иначе. Сцены явления Божества в период Ренессанса сохраняются как архитектурно-композиционный каркас. Само Явление, например в работе Перуджино «Явление Марии св. Бернару», подается как диалог, а не как традиционный канон в изображении сцен Явления. Если в Средние века икона строилась таким образом, чтобы предстоящий повторял состояние изображенных, то в эпоху Возрождения изображение становится трехмерным, и теперь пространство картины уходит от зрителя, в ней все существует перед плоскостью, то есть предстояние переходит в непосредственное участие.

Сам факт возникновения и распространения портретного жанра также свидетельствует о переходе от вертикального взаимодействия к горизонтальному. Портрет Ренессанса, особенно XV века, был рассчитан на узнавание здесь и сейчас, то есть был адресован современникам, правда, он еще не отличался большим психологизмом, поэтому выступал скорее средством репрезентации себя, чем средством самопознания или разговора с самим собой.

Искусство Нового времени, если вести его начало с момента Великих географических открытий, отличается большим динамизмом, что видимо было связано с расширением границ уже привычного мира и теми открытиями в науке, которые будут сделаны в XVII–XVIII веках. Более наглядно эта смена покоя движением отразится в искусстве барокко. Этот стиль, как известно, включает в себя два аспекта: натурфилософский и психологический. Первый проявился в том, что мир в XVI–XVII веках стал восприниматься как некая стихия, находящаяся в постоянном движении и становлении, поэтому в произведении искусства теперь начали ценить стремительность, композиции выстраиваются в диагональ (Рубенс), что позволяло создать иллюзию динамики, персонажи устремляются за пределы картины. Подобная разомкнутость мира и восприятие его как вечно становящегося хаоса, скорее всего, было связано с открытиями, сделанными в конце XVI – начале XVII века: изобретение телескопа и открытие двух новых звезд с небольшим промежутком (в 1572 и в 1604 годах), и, как следствие, – открытие множества вселенных в бесконечном космосе. Все это разрушило образ навсегда данного Богом мира, и человек начал терять прочную основу под ногами. Второй, психологический, аспект связан с изменениями духовного мира человека, со сферой его чувственных переживаний, представавших иногда в крайних формах своего выражения. В результате сделанных открытий, человек в XVII веке потерял веру в самого себя, он стал беззащитен перед неуправляемой природной стихией. В связи с этим возникает склонность к саморефлексии и преобладанию в человеке эмоционально-интеллектуального начала. Как следствие, изменились отношения человека с внешним миром. Человек эпохи Возрождения считал себя центром мира и чувствовал свое единство с ним. Че-

ловека XVII века живет в мире «безмерности», он ощущает натиск природы на свой благоустроенный мир. Если Возрождение верило в постижимость мира и возможность его упорядочения, то **XVII век признает непостижимость мира**, что находит свое выражение в отрицании пустоты в искусстве. Ценность и назначение искусства теперь видели в выражении страстей души, и как доказательство – труд Ш. Лебрена «О методе изображения страстей», где он описывал технические приемы, с помощью которых следовало передавать различные страсти. Считалось, что такие состояния необходимо изображать в момент их наивысшего проявления (в литературе – это пьесы Расина).

Можно обратить внимание на наметившуюся тенденцию: в Средние века искусство было средством построения отношений между Богом и человеком, в эпоху барокко оно стало средством построения отношений между людьми. Доказательство этого служит то внимание, которое стали в архитектуре уделять парадным лестницам, так как приход и уход гостей были очень важными событиями. Именно в этом пространстве бегали слуги, возвещавшие о прибытии гостей, и разыгрывались ритуализированные сцены взаимных приветствий. Эпоха абсолютизма была временем, когда устраивались пышные празднества, где сливались воедино опера, балет и фейерверки. Внутренние покои украшались образами мифологических персонажей, сады и водопады создавали идеальную среду, которая постоянно трансформировалась в ходе праздника.

Но подобная подвижность во всех сферах жизни не предполагала хаоса в искусстве, оно несмотря ни на что развивалось по своим особым правилам. Со времен Античности ораторское искусство было одним из составляющих образования и должно было прививать «способность к искусному выражению мысли». Оно учило общению, по-

буждая слушателя и оратора к взаимопониманию, и предлагало определенный набор приемов, которые обеспечивали восприятие того или иного высказывания. Согласно правилам риторики, внимание слушателя должно было быть организовано соответствующим образом и сосредоточено на определенном предмете, суть которого подлежала тщательному разъяснению с целью склонить аудиторию к точке зрения оратора, после того как рассмотрены все альтернативные варианты. Это предполагало владение такими «манипулятивными» техниками, как эмоциональное воздействие на слушателя, провокацию и «отчуждение». Эти три элемента можно отнести к искусству барокко. «Они позволяют понять структуру образа и циклический принцип, лежащий в основе композиции исторических фресок, они также важны для понимания барочной скульптуры, будь то экстатическое творение Бернини «Св. Тереза Авила́ская» или изображения мучеников, наполняющие зрителя безотчетным ужасом. Цель искусства состояла в том, чтобы увлечь и растрогать зрителя, а средствами достижения этой цели были ясная мысль и отточенная композиция» [9, с. 10].

Архитектуру барокко можно уподобить парадной лестнице, так как ее основное предназначение заключалась в том, чтобы представлять публике ту или иную персону, например, дворцовый комплекс Версаля. В нем последовательность залов и внутренних дворов должны были помогать воплощению режиссерского замысла. Если внутренняя планировка дворца «обслуживала» иерархическую структуру придворной жизни, то внешняя часть постройки была адресована обществу, и ее назначение состояло в том, чтобы производить впечатление на подданных. Таким образом, искусство стало средством строго рассчитанного воздействия на окружающих и выполняло репрезентативную функцию.

Искусство Нового времени не перестало быть и средством организации мира. Не случайно была предпринята попытка Фреаром де Шамбре и Шарлем Лебреном создать классификацию произведений искусства по категориям: изобретательность, пропорции, колорит, экспрессия и композиция. Одновременно была провозглашена иерархия жанров в живописи. Согласно этим стандартам, все, что не относилось к «истории» рассматривалось как малоценное. Оценка ценности произведений искусства проводилась на основе разделения реальности на форму и материю, установленного еще Аристотелем и неоплатониками. «Изображению Бога и человека, как выражению формы, отводилось наивысшее место в шкале ценностей. Природа, как материя, считалась недостойной “высокого искусства” и была отнесена к “низкому”, где тоже была своя иерархия – сначала живые одушевленные существа, а затем, на самой низшей ступени, неодушевленные предметы» [9, с. 419].

Были сформулированы и определенные требования к мастерству художника, в зависимости от того жанра, в котором он работал. Например, в историческом жанре ценились рисунок и композиция, следовательно, автор должен был иметь высокие технические способности и теоретические знания. В портрете ценился именно практический опыт и навыки владения цветом. Существование в XVII веке двух стилей (барокко и классицизма) означало равенство между понятиями цвета и рисунка и одновременно прокладывало путь к созданию новых направлений в искусстве XVIII века: «...произведение больше не оценивалось согласно застывшему каталогу правил, но учитывались и эмоции, которые оно пробуждало у зрителя» [9, с. 420].

Особенностью искусства XX века является его массовый характер. Причину возникновения массового искусства связывают

с ростом численности городского населения и формированием нового образа жизни. Искусство должно было удовлетворять собственные эстетические потребности человека. О. Кривцун связывает распространение массового искусства с возникновением книгопечатания, вневыставочными контактами художников и публики, заказчиков и исполнителей. Рост численности городского населения привел к тому, что искусство стало удовлетворять потребности самых разных слоев, и внутри самого искусства усилилась дифференциация. Впервые о разделении искусства на массовое и элитарное начали говорить еще в XIX веке, связывая это с романтизмом (Х. Ортега-и-Гассет). Как считает Э. Орлова, массовое искусство помогает транслировать определенные культурные смыслы обывательному сознанию. Главной особенностью массового искусства, по мнению Дж. Кавелли и Дж. Фиске, служит его способность заключать в себе интерес для большого количества людей, в результате чего возникает чувство удовлетворения и комфорта, которое связано с процессом постижения уже знакомого. Это искусство должно одновременно давать возможность потребителю с помощью популярных смыслов конструировать индивидуальную социальную идентичность и социальные отношения. То есть массовое искусство находится на грани между культурной промышленностью и обывательной жизнью (Дж. Фиске). Одной из особенностей массового искусства является его доступность для широких слоев населения. Причину такого положения дел Х. Ортега-и-Гассет видел в развитии классического искусства, ставшего со временем слишком элитарным, аристократичным и непонятным публике, которая в итоге почувствовала себя «оскорбленной».

С художественной точки зрения любое произведение искусства вызывает в зрителях определенное эстетическое наслаждение,

которое не отличается в принципе от переживаний, сопровождающих повседневную жизнь. «...В конечном счете, предмет, объект, на который направлено искусство, а вместе с тем и прочие его черты, для большинства людей суть те же самые, что и в каждодневном существовании, – люди и людские страсти. И искусством назовут они ту совокупность средств, которыми достигается этот их контакт со всем, что есть интересного в человеческом бытии. Такие зрители смогут допустить чистые художественные формы, ирреальность, фантазию только в той мере, в какой эти формы не нарушают их привычного восприятия образов и судеб... им неведомо иное отношение к предметам, нежели практическое, то есть такое, которое вынуждает нас к переживанию и активному вмешательству в мир предметов. Произведение искусства, не побуждающее к такому вмешательству, оставляет их безучастными» [10, с. 224].

Авторы произведений искусства вынуждены в своем творчестве ориентироваться на мнение большинства либо на мнение критиков, которые считают себя его представителями. Следовательно, ценность произведения

массового искусства будет определяться тем, насколько оно способно отражать интересы и запросы максимально большого количества населения. В силу этого Дж. Кавелти, видимо, считает, что в массовом искусстве очень высока степень стандартизации, которая осмысливается сквозь призму естественных потребностей как качество, позволяющее человеку отдохнуть и уйти от действительности, не напрягаясь в распознавании незнакомой символики и лексики. В основе такого искусства находится стандартная конструкция, которая формирует определенные ожидания и, как следствие, возникает чувство удовлетворения и комфорта, связанное с процессом постижения уже знакомых форм.

Таким образом, можно проследить тесную связь развития искусства с изменениями форм социального взаимодействия в социуме. Искусство чутко реагирует на все процессы, происходящие в обществе, и в достаточно полной мере демонстрирует взаимосвязь форм коммуникации и положения в обществе художника, оно отражает специфику познания и восприятия мира в разные исторические эпохи.

Литература

1. Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПб., 2000. – 704 с.
2. Эко У. Эволюция средневековой эстетики. – СПб.: Азбука – классика, 2004. – 288 с.
3. Коллингвуд Дж. Принципы искусства. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 328 с.
4. Шнейдер В. Б. Нормативные основания достижения адекватного понимания в актах речевой коммуникации. – Екатеринбург: Изд-во Ураль. ун-та, 1993. – 96 с.
5. Беккер Г. Современная социологическая теория в ее преемственности и изменении. – М.: Иностран. лит-ра, 1961. – 896 с.
6. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. – М.: Канон-пресс-Ц: Кучково поле, 2002. – 624 с.
7. Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике – СПб.: Академический проект, 2004. – 384 с.
8. Ротенберг Е. И. Искусство готической эпохи. Система художественных видов – М.: Издат. дом «Искусство», 2001. – 135 с.
9. Барокко. Архитектура. Скульптура. Живопись / Р. Томан. – KÖNEMAN, 2000. – 504 с.
10. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – 588 с. – (История эстетики в памятниках и документах).

УДК 78.072

З. Н. Сайдашева

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА САЛИХА САЙДАШЕВА

С именем С. Сайдашева связано зарождение первого в регионе Волго-Камья музыкально-сценического жанра «музыкальной драмы». В статье дается дифференциация данного жанра в творчестве самого композитора, предлагается рассматривать его не как «предшественницу» оперы, а как самостоятельную форму музыкально-сценического искусства. Уделяется внимание сложности сохранения и пропаганды произведений композитора из-за отсутствия специального театра.

Ключевые слова: Обновление, обогащение музыкального языка; коммуникабельная, общительная музыка; переинтонирование ритмов и интонаций.

Z. N. Saidasheva

QUESTIONS OF STUDYING AND PRESERVATION OF SALIH SAIDASHEV WORK

The origin of the first musical-scenic genre «musical drama» in the region of Volga – Kama Rivers is connected with the name of S. Saidashev. The article presents differentiation of this genre in the composer's work. It is proposed to consider it like an independent form of musical-scenic art. Attention is also paid on the problem of preservation and promotion of composer's works because of absence of a special theatre.

Keywords: Renovation, enrichment of musical language, sociable music, reintoning of rhythms and intonations.

Уже более полувека нет с нами Салиха Сайдашева, но отдельные проблемы его жизни и творчества продолжают все еще высвечиваться. Наиболее актуальными из них являются вопросы изучения и сохранения его творчества.

Салих Сайдашев – единственный композитор, музыка которого подверглась столь диаметрально противоположной оценке еще при его жизни. С одной стороны – безграничная любовь к ней со стороны огромной массы слушателей, а с другой – неприятие со стороны некоторых коллег по Союзу композиторов. Еще при жизни ему инкриминировали «отрыв от народности», «замыкание в узком кругу привычных интонаций и образов», «отставание от жизни, безыдейность», «отсутствие профессионализма», «использование чуждых советской музыке интонаций джаза и фокстрота» и т. д.

Через два года после смерти композитора, на II съезде композиторов Республики (1956) прозвучала новая волна критики его творчества. В защиту композитора на этом съезде и в печати выступили некоторые ученые, писатели и поэты. Так, на письмо «Несправедливый упрек» ученого Х. Курбатова в редакцию журнала «Советская музыка» был дан ответ, подписанный известными деятелями музыкального искусства композитором Ю. А. Шапориным и музыковедами Н. А. Шумской и Ю. С. Коревым, где творчеству Сайдашева была дана следующая оценка: «<...> у Сайдашева нельзя научиться строить драматургию крупных симфонических форм, нельзя позаимствовать у него принципы оперной драматургии, нельзя изучать на примере его произведений искусство оркестровки, так как сам он крупных форм не создал» [4, с. 45]. Таким образом,

созданный Сайдашевым жанр музыкальной драмы полностью игнорировался и крупной формой не считался. В этом же году была опубликована брошюра Я. М. Гиршмана «Салих Сайдашев», в которой автор называл его произведения «музыкой к драмам», а такое замечательное произведение как «Наемщик» представлен в ней как «образец музыкально-драматической пьесы». Автор данной брошюры бездоказательно упрекает композитора в ограниченном использовании *«круга музыкально-выразительных средств»*, а также в отсутствии *«полифонических и модуляционных приемов классического музыкального искусства»* [3, с. 74].

Поворот в оценке творчества композитора наметился лишь с 70-го года – года празднования 70-летия Сайдашева. Впервые была проведена научная конференция Казанской консерватории совместно с ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова КФАН СССР, посвященная его творчеству.

Газеты и журналы того времени после долгого молчания буквально запестрели статьями с самыми позитивными и даже восторженными оценками его творчества. К этой дате был приурочен выход сборника «Салих Сайдашев. Материалы и воспоминания» (составители С. Раимова и З. Хайруллина). Впервые в журнале «Советская музыка» с помощью члена редколлегии, моего руководителя кандидатской диссертации, известного музыковеда А. Н. Сохора была опубликована моя статья, посвященная творчеству Сайдашева [6, с. 35–36]. Однако она вышла лишь через полгода после юбилея, с заметными сокращениями и редакционными корректировками. Композитор был представлен в ней преимущественно как **песенник**, а название жанра «музыкальная драма» было заменено «музыкой к драматическому спектаклю», что далеко не одно и то же.

Сейчас нет необходимости объяснять, что «музыкальная драма» самостоятельный, полноценный, достаточно сложный жанр музыкально-сценического искусства. Именно это подчеркивается в книге Ф. Салитовой «Музыкальные драмы Салиха Сайдашева», опубликованной в 1988 году. Однако время вносит свои коррективы и проблема изучения этого жанра, на мой взгляд, нуждается в коренной переоценке.

Во-первых, все произведения для театра Сайдашева нельзя называть «музыкальными драмами», как это сделала в своей монографии Ф. Салитова. Необходимо четко дифференцировать определение этого жанра в творчестве самого С. Сайдашева, то есть какие произведения отвечают жанру «музыкальная драма», а какие – являются «музыкой к драмам».

Во-вторых, настало время рассматривать музыкальные драмы Сайдашева («Наемщик», «Зэнгэр шэл», «Кандр буе» и др.) не как **калейдоскоп** отдельных вокальных и инструментальных номеров, а исследовать по всем законам **крупных форм** музыкально-сценического искусства, то есть с анализом драматургии, сюжетного развития, музыкальной характеристики героев, жанровых и интонационных истоков с сопоставлением и сравнением различных редакций постановок и т. д.

Сложность изучения музыки Сайдашева заключается еще в том, что все его произведения (театральные, песенные, инструментальные) опубликованы в переложениях для фортепиано, выполненных по оркестровым голосам другими лицами. Как известно, Сайдашев к записям партитуры относился довольно небрежно. Однако это обстоятельство не явилось препятствием для создания ряда аналитических работ по гармоническому языку, ритмической организации

(в рамках статей и даже кандидатских диссертаций).

В-третьих, настало время рассматривать рождение жанра «музыкальной драмы» в Татарстане (как и вообще профессиональной музыки) не как результат «культурного строительства» власти Советов, а как историческую необходимость, предопределенную всем предшествующим ходом развития татарского ренессанса. Для успешного продолжения этого необратимого процесса возникла, как известно, острая необходимость в появлении профессионального композитора. И эту миссию выполнил Салих Сайдашев. Он первый поставил татарскую музыку на новую ступень, не отбросив сложившиеся традиции, а, наоборот, качественно обогатив их, создал в регионе Волго-Камья первый национальный театр с новым видом музыкально-сценического искусства – **музыкальная драма**. Именно этот жанр наиболее полно отвечал восприятию татарского слушателя, и именно в нем проявилась огромная сила воздействия музыки на слушательскую аудиторию. В этом заключается его историческая значимость.

В-четвертых, вряд ли стоит говорить в наше время о музыкальной драме как о предшественнице «более профессионального и развитого жанра» оперы. Эти два вида музыкально-сценического искусства могли бы сосуществовать в Республике параллельно, не мешая друг другу. Правда, жанру оперы на первых этапах своего развития трудно было бы конкурировать с музыкальной драмой, что наглядно было продемонстрировано постановками первых татарских опер «Сания» (1924) и «Эшче» (1930) Г. Альмухаметова, В. Виноградова, С. Габяши; оперы «Дала» – «Степь» (1931) А. Эйхенвальда.

В 30-х годах XX века руководство республики для ускоренного развития националь-

ного музыкального искусства стало активно выступать за создание жанра оперы силами композиторов коренной национальности – как более высокого классического образца по сравнению с «музыкальной драмой». Этот процесс усиленного и преждевременного внедрения данного жанра полностью уничтожил возможность естественного развития своих, национальных форм в этой области. Все композиторы-студийцы (Музафаров, Жиганов, Яруллин) под сильнейшим прессингом властей были задействованы на создание данного жанра. Даже Сайдашев пытался переделать свою незабвенную музыкальную драму «Наемщик» в оперу. Однако создание первых творений в этой области, чего и следовало ожидать, не увенчались успехом. Еще не были освоены в то время такие важные средства классического оперного жанра, как симфоническое развитие (включая реминисценции, лейтмотивы, интонационные «арки»), логика драматургического развития, вокального, ансамблевого, хорового и оркестрового письма и т. д. Сложность создания оперы заключалась еще и в том, что в ней должны гармонично синтезироваться на основе сценического действия **оркестровая музыка и вокал**. Может талантливый Ф. Яруллин внутренне уже тогда сознавал и понимал эти сложности и наперекор установкам «сверху», оставив работу над оперой «Зульхабира», переключился на создание балета «Шурале» – первого и единственного произведения, завоевавшего мировую славу и получившего столь долгую жизнь. История развития русской и зарубежной музыкальной культуры давно доказала, что процесс развития крупных жанров всегда протекал **естественным путем**, а не под давлением «сверху».

Зарождение профессионального искусства в республиках, освоение новых жанров

потребовало обновления, обогащения традиционного языка. Поэтому проблема развития профессиональной национальной музыки в молодых республиках не могла не волновать творческую интеллигенцию. Формирование профессиональной музыкальной культуры было связано не только с расширением форм и средств выражения, но и с использованием (по выражению Б. Асафьева) «новых композиционных методов» [1, с. 120]. Асафьев имел в виду здесь **творческий синтез фольклорной песенности с жанрами музыкальной классики и с жанрами европейской бытовой музыки**. В творческой практике талантливого Сайдашева этот синтез проявил себя настолько глубоко, органично и без ущерба для национальной песенности, что новаторская сущность его мелодики не была даже замечена в то время. По-существу, о ней заговорили в полный голос лишь с 70-х годов [5, 6]. В этом плане невольно напрашивается аналогия Сайдашева с Чайковским, у которого мелодика представляет собой по выражению Асафьева «сложнейшую интонационно-географическую карту», воспринятую им с большой органичностью на основе многожанрового синтеза национального и инонационального. «И в то же время – это истинно русский композитор!» – провозглашает Асафьев [2].

Так и Сайдашев. При всей широте восприятия разных источников, он остается истинно **татарским** композитором. Его опыт синтеза народной песенности с особенностями жанров нетрадиционного происхождения получил дальнейшее развитие в лучших образцах профессиональной музыки. Он смело использовал ритмику европейских бытовых жанров (вальс, марш), особенно русских революционных и молодежных песен. Не чужды были ему и особенности опереточного стиля, восточной музыки и т. д. Что же касается ис-

токов татарского музыкального фольклора, то Сайдашев тяготел больше не к древнейшим пластам, а к жанрам современной ему городской бытовой музыки. В этом он также близок Чайковскому. Сайдашев не стремился к исторической или этнографической достоверности в музыкальных характеристиках своих героев и отражал их с позиции современного ему музыкального быта. Секрет очарования его мелодий в том, что песенный бытовой материал композитор сумел возвысить и облагородить в своих произведениях. Он не просто использовал ритмы и интонации городской бытовой лирики, а переинтонировал, переосмыслил их, придавая им **совершенно новое качество, социально осмысленное**. А это под силу только огромному таланту, если не сказать гению.

С годами всплывает и еще одна серьезная проблема. Это – проблема сохранения и пропаганды творчества С. Сайдашева. Уже более полувека мы не имеем возможности слышать полностью все его музыкально-сценические произведения в силу отсутствия соответствующего театра. А исполнение отдельных вокальных номеров в фортепианном сопровождении, выполненными разными авторами, безусловно, не передает сущности его театрального творчества. Однако яркая музыка Сайдашева продолжает жить (подтверждение тому фольклоризация его некоторых песен), и слушатели в ней нуждаются. Выходом из данного положения, на мой взгляд, может служить творческий подход к **сайдашевской** мелодике, выраженной в новых инструментальных, оркестровых аранжировках, в создании симфонических, камерных, хоровых произведений на основе его тем. Подобная работа уже успешно ведется, и, я уверена, будет продолжаться. Достаточно назвать такие произведения для симфонического оркестра, как «Посвящение

Сайдашеву» А. Миргородского, одноименное произведение А. Монасыпова, «Фантазия на темы Сайдашева» Р. Абязова; сборник пьес для фортепиано «Сайдаштан» Р. Еникеева; балет «Сарвиназ» И. Байтиряка с использованием тем и эскизов балета «Гульнара» С. Сайдашева и др.

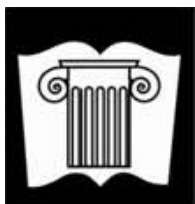
Для будущих исследователей творчества Сайдашева несомненный интерес представит удивительный феномен превращения имени Сайдашева в легенду. Столь любимый народом композитор становится героем литературных произведений: поэм, повестей, романов, многочисленных стихотворений. Еще в 100-летний юбилей Сайдашева появились музыкальные произведения, воспеваю-

щие его как композитора и человека. Речь идет о триптихе «Превратившийся в песню» Р. Абязова на слова Р. Хариса для тенора, струнного оркестра и рояля, а также о песне «Сәйдәш турында» И. Байтиряка на слова Минкина.

Таким образом, (наперекор авторам статьи в журнале «Советская музыка») у Сайдашева – как основоположника и классика профессиональной татарской музыки – многому можно научиться, и в первую очередь **умению создавать удивительно коммуникательную, общительную музыку**. Именно эти качества обеспечили такую широкую любовь к ней людей самых разных национальностей, возрастов и профессий.

Литература

1. Асафьев Б. Избранные произведения. – М., 1957. – Т. V.
2. Асафьев Б. «Евгений Онегин». Лирические сцены П. И. Чайковского. Опыт интонационного анализа стиля и музыкальной драматургии // Асафьев Б. О музыке Чайковского. – Л.; М.: Музыка, 1972. – С. 73–156.
3. Гиршман Я. М. Салих Сайдашев. – Казань, 1956.
4. Курбатов Х. Несправедливый упрек (письмо в редакцию). Ответ Х. Курбатову // Советская музыка. – 1956. – № 7. – С. 42–45.
5. Сайдашева З. Традиции фольклора в песенном творчестве татарских композиторов: автореф. дис. ... канд. – Л., 1971.
6. Сайдашева З. У истоков татарской советской песни // Советская музыка. – 1971. – № 5. – С. 35–36.



КУЛЬТУРОЛОГИЯ CULTUROLOGY

УДК 130.2

В. Л. Филиппов

КАРТИНА МИРА В СИСТЕМЕ КООРДИНАТ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРОВ

Сложность происходящих в современном мире процессов связана с необходимостью верного их толкования и, прежде всего, понимания того, как и почему трансформируются смыслообразующие факторы в картине мира. Несмотря на имеющийся философский материал, непосредственно в обозначенном нами аспекте данная тема ранее раскрыта не была.

Ключевые слова: философия, культура, смысл, картина мира, личность, кризис культуры, общество.

V. L. Filippov

WORLD OUTLOOK IN COORDINATION SYSTEM OF SENSE FORMING FACTORS

The complexity of ongoing processes in the modern world is the need to correct their interpretation and, above all, understand how and why transforming sense-factors in the world outlook. Despite the philosophical material directly connected to the designated aspect of the topic, it previously had not been disclosed.

Keywords: philosophy, culture, sense, world outlook, personality, crisis of culture, society.

Как нами было отмечено выше, современная культура испытывает состояние кризиса, которое во многом определяется и взаимодействует с функционированием картины мира. При этом смыслообразующие факторы в современной картине мира позволяют наглядно соотнести происходящие в ней сегодня процессы с тем ее состоянием, которое было свойственно предыдущим эпохам. Безусловно, эпоха постмодерна внесла свои существенные коррективы, как в трактовку века минувшего, так и в развитие культуры на современном ее этапе. Естественно, эстетика постмодернизма повлияла на смыслообразующие факторы в картине мира, художественную структуру продуктов, создаваемых

культуры и на процесс формирования ее смыслового поля, выдвигая новые для прошлого века смыслопорождающие факторы.

В рамках настоящей статьи мы считаем необходимым рассмотреть некоторые концептуальные положения постмодернистов в ключе смыслообразующих факторов в картине мира.

Прежде всего, необходимо отметить, что эпоха постмодернизма в качестве смыслообразующих строжайше выдвинула следующие феномены, которые оказались фундаментальными понятиями в ее методологии:

- интертекстуальность (цитатное мышление);
- гипертекстуальность.

Именно эти два понятия оказались существенными для определения и понимания функционирования смыслообразующих факторов в картине мира. Они повлияли на художественную структуру и изобразительный строй продуктов, создаваемых культурой, предлагая ее новую философию эстетики.

Отметим также, что смысловая структура у постмодернистов сложилась из теоретических основ эстетики постмодернизма, которая включает в себя так называемый постфрейдизм, постструктурализм и теорию деконструкции. Определить постмодернизм в культуре, по сути, предстает собой задачу объяснения процесса деконструкции модернизма и авангарда в современной культуре. Объяснение динамики этого процесса в культуре, в частности, структурирования смыслообразующих факторов у постмодернистов, требует особого подробного научного исследования. В рамках настоящей статьи мы лишь прикоснемся к понятию постмодернистской текстологии, к интертекстуальности (цитатному мышлению), к гипертексту.

Итак, что же такое интертекст и какое он имеет значение для раскрытия интересующей нас темы. Прежде всего, это понятие связано с тем, что культура, история и общество могут быть «прочитаны» как некий универсальный текст, в дальнейшем развитие этого понятия привело к восприятию человеческой культуры как единого «интертекста», который, в свою очередь, служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста. Важным последствием уподобления сознания тексту было «интертекстуальное» растворение суверенной субъективности человека в текстах-сознаниях, составляющих «великий интертекст» культурной традиции. Для познающего субъекта интертекстуальность – это понятие, которое будет признаком того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее.

Л. Женни так разъясняет интертекстуальность: «Свойство интертекстуальности –

это введение нового способа чтения, который взрывает линейность текста. Каждая интертекстуальная отсылка – это место альтернативы» [1, с. 59].

Интертекстуальность может пониматься не только как обогатитель смысла, но и как свидетель нарушаемой ею же линейности. Ориентация на интертекстуальность прослеживается как в текстах, так и в монтажном принципе их построения. Интертекст – это всегда направленность текста в прошлое, в поисках утраченного «объекта желания». Текст наделяется практически автономным существованием и способностью «прочитать» историю.

Для нашего исследования важно, что для определения того миропонимания и самоощущения современного человека, которое получило название «постмодернистская чувствительность», одним из основных признаков стала интертекстуальность. По сути, это понятие постмодернистской текстологии, артикулирующий феномен взаимодействия текста с семиотической культурной средой в качестве интериоризации внешнего. В 1967 году этот термин ввела в обиход Ю. Кристева, филолог постструктуралистского ориентации. Разрабатывая теорию текста, она опиралась на концепции М. Бахтина – чужого слова и диалогичности, а в то же время с ним полемизировала.

Ю. Кристева утверждала: «Любой текст строится как мозаика цитации, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста. Тем самым на место понятия intersubjectivnosti встает понятие интертекстуальности» [2, с. 429].

Об этом же Р. Барт писал: «Текст – это раскавыченная цитата», «текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности» (Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс: Универс, 1989. – С. 486, 428).

Интертекст, выявляющийся реминисценциями из других текстов, служит для

построения нового художественного текста в культуре. Как нами было отмечено выше, расплывчатость и субъективность формулировок – явление характерное для постмодернизма и постструктурализма, в работах Кристевой это проявляется особенно наглядно. Однако данное уточнение не умаляет нашего понимания трудов Кристевой как выдающихся в области современной философии. Отметим, что к интересующим нас смыслообразующим факторам необходимо отнести следующие понятия Кристевой:

• хора, которую можно охарактеризовать как поверхностный бессознательный уровень деятельности либидо, предшествующий возникновению любого художественного текста в культуре;

- негативность;
- отказ;
- фенотекст;
- генотекст;
- семиотический диспозитив;
- означивание.

Остановимся вкратце на том, как видит Кристева пути материализации словесного творчества: вначале идет желание освободиться от лона матери, потом тело ребенка, под которым понимается текст культуры, начинает жить самостоятельной жизнью, наконец, его самостоятельная жизнь поднимается над реальностью и превращается в мир памяти, подобно тому, как древние герои проделывали путь от биологически реальных существ до воображаемых и символических, «умирали», будучи символами и мировыми образами, и, поэтому, оставались жить вечно. Подробное изучение «технологии» и внутренней структуры, таким образом, построенного текста, на наш взгляд, может иметь большие перспективы для анализа смыслообразующих факторов в картине мира.

Рассмотрим, что понимается философom под «негативностью», по мнению Кри-

стевой, это одно из проявлений импульсного действия либидо индивида на создаваемый им тот или иной текст культуры. В этом контексте ученый пытается заглянуть «по ту сторону» языка, определить довербальный уровень существования индивида, при котором он не осознает происходящие с ним процессы, но уже осознает столкновение неведомых ему самому смыслов и их взаимодействие. Власть бессознательных сил создает «материальную основу» дословесного смыслового творчества либидо, а также смысловой интерпретации, во многом определяя последующие процессы его вербализации.

Следующее понятие, с помощью которого становится возможным понять, как происходит смыслообразование в картине мира, это «отказ», или сопротивление, порожденное оральными спазмами. По мнению Кристевой, этот процесс также становится следствием соматических импульсов либидо, причем каждый из таких импульсов способен впоследствии реализовываться в символическом «сверх-я», направленном впоследствии как на разрушение старых смыслов картины мира, так и на созидание новых.

Таким образом, согласно концепции Кристевой, отказ превращается в удовольствие от текста культуры, которое видоизменяет непосредственно сам смысл этого текста. Конкретные механизмы этого процесса, на наш взгляд, могут не только послужить основой для креативных технологий, помогающие исследовать смыслообразование в картине мира, но и стать почвой для рождения самих по себе новых смыслов. Умение вызывать в нужный момент отрицательные смыслы со следующими за ними агрессивными импульсами и чувством удовольствия у потребителей продукции, создаваемой культурой, может стать опасным для управления сознанием молчаливого большинства. Таким образом, оказывается возможным направить

в «нужную» сторону с помощью слова сексуальные импульсы созидания и разрушения индивида.

Отметим, что отечественную культуру от подобного управления сознанием с помощью смыслообразования защищает, с одной стороны, недостаточность образования самих «управляющих», с другой – отсутствие переведенных на русский язык некоторых работ представителей постмодернизма, в том числе Кристевой.

Рассмотрим следующее понятие, имеющее непосредственное отношение к процессу смыслообразования. Это «генотекст», который сегодня охватывает все семиотические процессы, в которые включаются также культурные, социальные и психологические побуждения индивида. Возникновение символического субъекта со свойственными ему мистическими смыслами и его становление объясняется путем обнаружения в созданном им тексте «гено-текста», сохраняющего в себе импульсные переходы энергии либидо этого субъекта.

В данной связи Кристева пишет: «Чтобы выявить в тексте индивида гено-текст, необходимо проследить в нем импульсные переносы энергии, оставляющие следы в фонематическом диспозитиве (скопление и повтор фонем, рифмы и т. д.) и мелодическом (интонация, ритм и т. д.), а также порядок рассредоточения семантических и категориальных полей, как они проявляются в синтаксических и логических особенностях или экономии мимесиса (фантазм, пробелы в обозначении и т. д.)» [3, р. 83–84].

Данная логика рассуждений приводит нас к заключению, согласно которому генотекст превращается в первооснову предъязыкового уровня индивида, «поверх» него расположен фенотекст, который, так или иначе, соответствует коммуникативным правилам и рождает смыслы, которые могут быть одинаково интерпретированы разными индивидами.

Механизмом, который связывает между собой генотекст с фенотекстом, является семиотический диспозитив: «как свидетель генотекста, как признак его настойчивого напоминания о себе в фенотексте, семиотический диспозитив является единственным доказательством того пульсационного отказа, который вызывает порождение текста» [3, р. 207].

Отметим, что Кристевой «означивание» понимается одновременно как поверхностный уровень смысловой организации текста и как проявление глубинных, психосоматических процессов, порожденных энергией либидо и порождающих новые, не всегда осознаваемые смыслы. Можно сказать, что означивание – это способ проявления либидо «через» словесное творчество, благодаря которому и происходит процесс смыслообразования.

Согласимся с тем, что подобная попытка поставить на один уровень сознание с языком приводит к пониманию сознания как текста, который содержит в себе разные смыслы и компилирует их. Существующий одновременно с этим постулат о доминанте идеологии, которая заставляла индивида мыслить в «нужную» сторону, наполнять свою жизнь нужными культуре и обществу смыслами, порождал в умах людей, способных выявить и отследить те или иные вторжения извне в их сознание, желание создать эстетическую систему, блокирующую попытки управления смыслами текстов извне. Обращение смыслообразования текста в сторону иррационального, исследование стихии либидо и универсальных, по терминологии структуралистов, «энергетических» импульсных систем, порожденных коллективным бессознательным, на наш взгляд, является перспективным направлением в исследовании смыслообразования в картине мира.

Нам представляется также интересной мысль Кристевой о том, что текст является собой некий ансамбль бессознательных,

субъективных, социальных взаимосвязей различных смыслов, которые находятся в постоянной борьбе между собой. Кристева об этом пишет: «Это практика, которую можно было бы сравнить с практикой политической или идеологической революции: первая осуществляет для объекта то, что вторая осуществляет для общества... Поэтому любые вопросы, которые мы задаем себе о литературной практике, так или иначе, обращены к идеологическому или политическому горизонту» [3, р. 14].

Отметим, что в предлагаемой терминологии Кристевой нет как такового понятия «смыслообразование в картине мира», однако, на наш взгляд, постоянное напоминание о вынужденном «обращении к идеологическому и политическому горизонту смыслов» продиктованы именно стремлением «освободить» индивидуальный текст от насаждения извне в картину мира каждого индивида тех или иных угодных культуре или социуму смыслов.

Зафиксируем этот пункт в качестве первого, крайне важного для нас объекта исследования применительно к дальнейшим исследованиям смыслообразования в картине мира, а также порождения смыслов в текстах культуры и непосредственно самими этими текстами. Вторым является трактовка создающего текст субъекта как внутренне противоречивого, находящегося на грани напряжения и угрозы психической деформации, путем создания новых смыслов текста пытающегося восстановить разрушенную картину мира и утраченные целостные связи с миром. Путь обретения гармонии и восстановления целостности смыслообразования, по Кристевой, – профилактика «царством символического».

Дальнейшее положение Кристевой, на наш взгляд, несколько сомнительно: подобно Фрейду, она видит путь излечения субъ-

екта от агрессивного воздействия на него «идеологических и политических горизонтов новых смыслов» в возвращении к истокам мифологического или религиозного сознания: обретение целостности сознания путем символической функции воображения и порождения с его помощью новых смыслов в картине мира страдающего индивида. Причины типичных для современного сознания психических срывов, по мнению Кристевой, заключаются в следующих моментах:

- в насильственном следовании навязан- ным извне культурным смыслам, разрушаю- щим картину мира человека;
- в ложности современных представле- ний о морали и нравственности, в подмене истинных смыслов угодными культуре и об- ществу;
- в легитимизации буржуазного рациона- лизма;
- в созданных общественными менталь- ными институтами нормах поведения, реак- ций и создания текстов с присущими им не- органичными индивидуальной картине мира смыслами.

На наш взгляд, эти и другие исследова- ния Кристевой – поле для дальнейших иссле- дований смыслообразования в картине мира, с помощью которых могут быть отчасти вос- становлены утраченные культурные связи и обретена целостность разрушенной кризи- сом отечественной и мировой культуры.

К числу следующих, важных для пони- мания смыслообразования в картине мира моментов, следует отнести цитатное мыш- ление, которое присутствовало в литературе и кинематографе до появления понятия ин- тертекстуальности. Поэтому, прежде всего, стоит рассмотреть феномен цитирования в фильмах, которым присуща множествен- ность смыслов и которые воочию показыва- ют нам, как происходит смыслообразование в картине мира того или иного конкретного индивида.

В данной связи необходимо обратиться к традиции понимания посмодернистами непосредственно самого цитатного мышления. Вспомним, что цитата – «...включение автором в собственный текст элемента “чужого”

высказывания, ...является знаком другого произведения, представляя собой “свернутый” чужой текст или круг текстов, включающихся в смысловое поле нового произведения» [4, с. 1190].

Литература

1. Ямпольский М. Память Тересия. – М.: РИК: Культура, 1993. – С. 59.
2. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман (1967) // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М.: Наука, 2000.
3. Kristeva J. La revolution du langage poetique: L'avantgarde a la fin du XIXe siecle: Lautreamont et Mallarme. – P., 1976.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПКи «Интелвак», 2001. – С. 1190.

УДК 94(571.1):355.72«1941/1945»

Ю. П. Горелов

ЗАХОРОНЕНИЯ УМЕРШИХ В ГОСПИТАЛЯХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (1941–1945)

Статья посвящена захоронениям умерших от ран в госпиталях Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны и тем проблемам, которые существуют с воинскими кладбищами по сегодняшний день.

Ключевые слова: захоронения, госпиталь, Великая Отечественная война, Западная Сибирь.

Y. P. Gorelov

BURIAL OF THE DEAD IN HOSPITALS IN WEST SIBERIA (1941–1945)

The article is devoted to burial places of the deceased died from their wounds in hospitals in West Siberia during the Great Patriotic War and the problems with military cemeteries today.

Keywords: burial, hospital, The Great Patriotic war, West Siberia.

Вопрос о воинских потерях, в том числе и в тыловых госпиталях, является одним из слабо изученных в исторической науке. В годы войны 280 госпиталей разместились в Западной Сибири, каждый второй из них находился в Новосибирской области, каждый третий – в Кузбассе [4, с. 117–119].

В этих учреждениях не всех возвращали к жизни, были случаи смертей из-за тяжелых неизлечимых ран и болезней. По мнению генерала Е. И. Смирнова, профессора А. А. Васильева и других, в лазаретах из-за слабой подготовки патологоанатомов не-

достаточно занимались анализом причин смерти [2].

Просчеты этой службы особенно остро сказались в 1941–1942 годах – в наиболее тяжелый период Великой Отечественной войны. Неразбериха с захоронениями заставила начальника Главного санитарного управления Красной армии, дивизионного врача Е. И. Смирнова 26 сентября 1941 года издать строгий циркуляр, в котором санитарным начальникам всех военных округов было рекомендовано немедленно навести порядок в учете умерших бойцов [8]. При-

нял свои меры и Наркомздрав СССР: в распоряжении от 25 ноября 1941 года медикам было рекомендовано производить вскрытие трупов, на научных конференциях разбирать причины смерти, при госпиталях свыше 1 тыс. мест иметь отдельные патологоанатомические кабинеты, куда при отсутствии своих специалистов привлекать совместителей из гражданской сети [9].

Значительную работу в этом направлении проводили в Новосибирске и Томске профессор В. М. Константинов и доцент И. В. Тараповцев. В г. Мариинске – врач райздрава А. А. Козьмин, начальник госпиталя № 1230, генерал-майор медицинской службы А. Г. Кючарианц, в г. Анжеро-Судженске – профессор госпиталя № 1245 Ф. М. Супаницкая [4, с. 89; 15, с. 40–41].

Война 1914–1918 годов показала, что нужно ждать большого количества терапевтических болезней, но никак не хирургических ранений и смертей. Однако из-за огромного количества средств уничтожения, представленных новейшими образцами артиллерии, стрелкового оружия, массы танков и авиации и т. д., мало кто воевал более 2–3 лет. Как правило, через 2–3 месяца боец был ранен или убит [7]. Причины смертности людей показывает табл. 1.

Таблица 1

**Основные причины смертности
в госпиталях [3, с. 339]**

Классификация ранений	Годы		
	1942	1943	1944
Проникающее ранение грудной клетки	12 %	5 %	3,8 %
Ранение бедра с повреждением кости	5,6 %	-	1,8 %
Ранение тазобедренного сустава	16,2 %	7,6 %	2,6 %
Ранение коленного сустава	6,7 %	2,2 %	0,6 %
Аноэробические инфекции	37,2 %	32 %	21,6 %

Из таблицы следует, что высокую смертность давали аноэробические инфекции. От них в 1942 году погибал каждый третий боец, на втором месте были ранения с повреждением костей нижних конечностей. От них умирал каждый пятый. На третьем шли проникающие ранения грудной клетки. От них погибал каждый десятый.

В конце войны основной причиной смерти оставались аноэробические инфекции, практически все бойцы, раненные в грудную клетку и нижние конечности, были живы. Неплохих результатов добились терапевтические госпитали. Смертность от туберкулеза, сердечно-сосудистых, желудочных заболеваний там снизили на 25 % [3, с. 337–339].

За все время боевых действий медицинские работники оказали помощь более чем 17 млн человек, в строй для продолжения военной службы они возвратили 73 % раненых [10], тогда как в лазаретах дореволюционной России начала XX века возврат в боевые части составлял менее 50 %, а смертность доходила до 12 % [1, с. 70].

Свой вклад в лечение бойцов внесли и сибирские медики. Только Новосибирская область за годы войны пропустила через свои учреждения более 250 тыс. раненых, что составило 54 % эвакуированных в восточные районы страны. Их возврат на фронт достигал 51 %, в запас – около 20 %, уволенных из армии – 30 %, умерших до 1 % [11].

Более высокая смертность в Сибири, как показывают документы совещаний начальников отделов эвакогоспиталей Наркомздрава РСФСР, объясняется приемом в госпитали, особенно в 1944-м году, тяжелораненых пациентов. Только в Новосибирск из госпиталей, перемещенных за Урал, поступило 2 тыс. инвалидов [6]. Если таких раненых в 1941-м году было 40 %, то в 1945-м году их в Западной Сибири стало 70 % [21]. Эти данные подтверждают и основные показатели лечебной работы в табл. 2.

Таблица 2

**Основные показатели лечебной работы
эвакогоспиталей Западной Сибири [4, с. 116]**

Показатели	Годы	
	1941	1945
Возврат раненых в армию	86 %	33 %
Уволено раненых в запас	13 %	67 %
Число проведенных койкодней	35	96
Носилочных раненых	18 %	49 %
Из расчета на 100 человек		
Операций	12	43
Переливаний крови	3	22
Физиопроцедур	16	23
Рентгенографий	31	43
Рентгеноскопий	57	93
Лабораторных анализов	2	5

Из таблицы видно, что в конце войны срок пребывания бойцов в госпиталях увеличился в три раза. В четыре раза больше делается операций, увеличивается в 1,5 раза количество физиопроцедур, растут и другие показатели.

Вместе с тем, половина из всех раненых – это бойцы-ампутанты, которые сами не могли передвигаться, часть их после неоднократных сложных операций просто не выживали. Вот почему ежемесячно медики Западной Сибири переживали горечь невозможности восполнить утрат. Медперсоналу вместе с местными советами приходилось регулярно заниматься сложным делом по организации похорон. По инструкциям народного комиссариата обороны умерших хоронили в братских могилах шириной 2 м и глубиной 1,5 м. Трупы укладывали на дно траншеи на 0,5 м друг от друга. Между траншеями оставляли проход 1 м. Место могилы отмечали столбом

с прикрепленной жестяной дощечкой, на которой масляной краской писали порядковый номер. По номеру регистрировали могилу в кладбищенских книгах и органах НКВД [9].

Вместе с тем, из-за слабого учета, плохой организации похорон, из-за ненужной секретности, которая окружала смерть бойца, в Западной Сибири уже после войны исчезли ряд воинских могил в Кемерове, Новосибирске, Новокузнецке, Ленинск-Кузнецком, Тайге, Прокопьевске, Осинниках, Киселевске и других городах. Особенно там, где захоронения делались не на центральных кладбищах, а в ближайших к госпиталям удобных местах, которые вскоре после войны попали под застройку городов и поселков. Вот почему многие бойцы, скончавшиеся в госпиталях, и до сегодняшнего дня считаются пропавшими без вести.

Первоначальный облик сохранившихся кладбищ Западной Сибири в Омске, Новокузнецке, Томске, Барнауле, Новосибирске, Прокопьевске, Анжеро-Судженске, Мариинске, Кемерове, где покоится прах более 2,5 тыс. бойцов, изменены проведенной после войны реконструкцией. В благоустройстве кладбищ приняли участие работники военкоматов, общественных и церковных организаций, промышленных предприятий и учебных заведений. На их средства художниками, архитекторами, скульптурами: в Томске – В. Р. Новиковым, Н. К. Яковлевым; в Новокузнецке – А. И. Брагиным, В. Ф. Казаковым; в Барнауле – Н. Н. Первушиным, Б. П. Храбрых; в Новосибирске – Г. В. Гавриловым, В. Е. Семеновым и другими – были подготовлены новые проекты оформления могил. Завезенные к местам захоронений кирпич, бетон, мрамор, металл заменили ветхие надмогильные столбики.

Все захоронения после проведенной реконструкции делятся на три типа. Первый – рядом с могилами установлены усеченные каменные пирамиды (кладбища Мариинска,

Сафоновское – Прокопьевска, Рудника – Кемерово). Второй – центры кладбищ подняты искусственными каменными стилобатами и на них установлены центральные скульптуры мемориалов (кладбища Барнаула, Редаковское – Новокузнецка, сквер ДК Строителей – Новосибирска, Южное – Томска). Третий – прямоугольные центры кладбищ разбиты прямо на земле и отмечены основными частями монументов (кладбища: Старое – Барнаула, Буферное – Прокопьевска, Зельцевское – Новосибирска). Для всех типов основные видовые части памятников представлены в большинстве случаев скульптурами скорбящих матерей, воинов, траурными знаменами, на пьедесталах стандартные надписи типа «Вечная память защитникам Родины 1941–1945-го годов» и высеченные в большинстве случаев неполные списки умерших от ран. Рядом с ними, как правило, укреплены металлические звезды с вечным огнем. Вокруг центра кладбищ размещены земляные траншеи с могилами, на которых уложены надгробные плиты (в Томске установлены каменные стелы) с выбитыми инициалами умерших воинов.

В настоящее время бетон и кирпич на воинских захоронениях постепенно рассыпаются, поэтому современные мемориалы нуждаются в ежегодном ремонте и благоустройстве. Кроме того, часть их находится на отдаленных участках кладбищ, куда необходимо проделать доступные тропинки [24].

Необходимо учитывать и использовать опыт благоустройства воинских кладбищ, который был в дореволюционной России. За них отвечали отдельные попечительские комитеты, членами которых были русские аристократы, церковные иерархи, отечественные предприниматели, высокопоставленные военные и другие известные стране лица [5, с. 192–193]. Например, стремясь упорядочить дело похорон, Министерство внут-

ренних дел и Александровский комитет попечительства о раненых, по настоянию царя, в начале октября 1914-го года во все сибирские думы обратились с предложением: умерших защитников Родины хоронить на специальных участках кладбищ. Места захоронений благоустраивать часовнями, воинскими монументами, решетчатыми ограждениями. В приходских церквях устанавливать мемориальные доски с именами погибших [23].

Первыми на такой призыв откликнулись земские организации. По всей стране они организовали сборы пожертвований. Осенью 1914-го года в Петрограде (на Преображенском кладбище), а также в Москве (в с. Всесвятском) на эти средства открылись воинские кладбища на 10 тыс. могил. Покровительство над захоронениями взяла женская половина императорской семьи. Столичное духовенство строило здесь каплицы, устанавливало неугасимые лампы, заносило имена воинов в поминальные синодики [13]. Одними из первых это патриотическое начинание в Сибири поддержали гласные городские думы Новониколаевска, которые в феврале 1915-го года постановили: умерших от ран хоронить на специальной площадке местного кладбища с обязательной установкой на ней особого воинского мемориала. В состав учредителей вошли крупные предприниматели и торговцы Н. А. Туркин (председатель), Ф. Д. Маштаков, А. И. Винокуров и другие. Среди сибирских верующих также появляются организации по благоустройству таких кладбищ [16, 17, с. 93, 97; 19, с. 245].

Особенно эта работа оживилась весной 1915-го года с началом деятельности общества памяти погибших воинов русской армии. Председателем правления новой организации стал генерал-адъютант, член Госсовета, один из лучших русских военачальников Н. В. Рузский, а его членами стали не менее известные люди, среди них: начальник

штаба Верховного Главнокомандующего М. В. Алексеев, управляющий делами Александровского комитета, генерал П. А. Смородский; митрополит Петроградский и Ладожский Питирим; действительный статский советник, профессор Императорской академии художеств В. В. Матэ и другие – всего около 30 человек. Вскоре, благодаря этому обществу и его сибирским отделениям,

воинские кладбища и мемориалы стали создаваться в Омске, Барнауле, Иркутске, Чите и других городах [12, 14, 20, л. 22].

Таким образом, воинские кладбища не только сохраняют память о героических защитниках Родины, но и являются ценным историческим источником, который свидетельствует о наличии в Западной Сибири в годы войны крупной госпитальной базы.

Литература

1. Баранов М. И. Оборона СССР и здравоохранение. – М.: Госмедиздат, 1933. – 85 с.
2. Васильев А. А. Обзор патологоанатомической и судебно-медицинской работы в Красной армии за время боевой операции с белофиннами // Труды военно-медицинской академии. – Л., 1940. – Т. XXVIII. – С. 200–203.
3. Воскресенский С. Н. Врачебные кадры госпиталей Наркомздрава РСФСР: дис. ... канд. мед. наук. – М., 1947. – 434 с.
4. Горелов Ю. П. Памятники Великой Отечественной войны 1941–1945-го годов в Кемеровской области: эвакогоспитали и захоронения. – Кемерово, 2000. – 120 с.
5. Горелов Ю. П. Сибиряки на защите Отечества в войнах начала XX века. – Кемерово, 2003. – 385 с.
6. ГАРФ (Государ. архив Рос. Федерации). Ф. 482. Оп. 47. Д. 2186. Л. 154.
7. ГАРФ. Ф. 482. Оп. 47. Д. 2186. Л. Л. 99, 106.
8. ГАНО (Государст. архив Новосиб. обл.). Ф. 29. Оп. 2. Д. 2. Л. 23.
9. ГАНО. Ф. 29. Оп. 2. Д. 2. Л. Л. 82–83, 87.
10. ГАНО. Ф. 29. Оп. 2. Д. 3. Л. 21.
11. ГАНО. Ф. 4. Оп. 129. Д. 2. Л. Л. 170–176.
12. ГАИО (Государст. архив Иркутск. обл.). Ф. 32. Оп. 4. Д. 241. Л. 3.
13. ГАЧО (Государст. архив Читинск. обл.). Ф. 1. Оп. 1. Д. 17425. Л. 1–2.
14. ГАЧО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1742. Л. 6.
15. Камнева Т. Г. Роль кафедры патологоанатомической анатомии в развитии прозекторского дела в г. Томске // История медицины Сибири: тез. докл. – Томск, 1955. – С. 40–41.
16. Надь Ф. К. К истории старых некрополей Омска // Страницы исторического прошлого Омска XIX – начала XX века: краевед. сб. – Омск, 1994. – С. 126–137.
17. Новосибирск. 100 лет. События. Люди. – Новосибирск: ВО «Наука», Сиб. издат. фирма, 1993. – 472 с.
18. Очерки истории советской военной медицины. – Л.: Медицина, 1968. – 526 с.
19. Романов С. М. Летопись города Иркутска за 1902–1924. – Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1993. – 544 с.
20. РГВИА (Рос. госуд. воен. истор. архив). Ф. 970. Оп. 3. Д. 2096. Л. 4–5.
21. Суханов Н. В. Опыт работы эвакогоспиталей Западной Сибири в годы Великой Отечественной войны // Военно-медицинский журнал. – 1979. – № 5. – С. 71–72.
22. Устав Всероссийского общества памяти воинов русской армии, павших в войну 1914–1915-го годов с Германией, Австрией, Турцией. – Петроград: Гостипография, 1916. – 22 с.
23. Хроника // Жизнь Алтая. – 1914. – 9 дек.
24. Экспедиционные материалы Ю. П. Горелова.

УДК 316.7(075.8)

*В. И. Яковлев***ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ МУЗЕЕВЕДЕНИЕ КАЗАНИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРИОДИЗАЦИИ**

Одной из актуальных в этнографической науке представляется проблема периодизации этнографического музееведения в Казани. Предлагаемая в статье периодизация этнографического музейного дела в Казанском университете, базирующаяся на анализе трудов Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина, дает возможность более четко представить основные этапы формирования и развития этого дела и очертить пути дальнейшего изучения истории этнографического музееведения, этнографической науки в Казани, Татарстане, Волго-Уралье.

Ключевые слова: этнографическая наука, этнографическое музееведение, этнографическое музейное дело, периодизация этнографического музееведения.

*V. I. Jakovlev***ETHNOGRAPHIC MUSEOLOGY OF KAZAN:
ACTUAL PERIODIZATION PROBLEMS**

The problem of ethnographic museology periodization in Kazan remains one of the most actual. The article represents periodization of ethnographic museum business of the Kazan university. It is based on N. I. Vorobeva, E. P. Busygina, N. V. Zorina works' analysis. The following periodization provides an opportunity for accurate representation of this business formation stages as well as for defining possible further research in the sphere of ethnographic museology, its history and ethnographic science in Kazan, Tatarstan and the Volga region.

Keywords: ethnographic science, ethnographic museology, ethnographic museum business, periodization of ethnographic museology.

На современном этапе развития культуры народов России, несмотря на активные процессы глобализации, молодежь, возможно, как никогда ранее, проявляет повышенный интерес к проблемам этнической и этноконфессиональной идентификации, проблемам этногенеза, этнической истории, в целом – к традиционно-бытовой культуре. В студенческой молодежной среде подобная тенденция проявляется, насколько позволяет судить научная и педагогическая практика, прежде всего, в гуманитарных вузах (в рамках которых преподаются этнография, этнология, этническая история, народное творчество, фольклор и другие народоведческие дисциплины). Речь в первую очередь идет

о Казанском (Приволжском) федеральном университете, Казанской консерватории, о Казанском университете культуры и искусства. Особое внимание к традиционно-бытовой культуре того или иного народа уделяется в этнографических и культурологических исследованиях, на научно-практических конференциях, посвященных данной проблематике, в ставших ныне распространенными фольклорных фестивалях и конкурсах, участниками которых в большей степени является молодежь и т. д.

Общеизвестно, что почти все работы ученых Казанской этнографической школы – Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина – посвящены, в основном, исследованию

культуры и быта народов Волго-Уральского региона. В суммарном, количественном, отношении ими создано около 700 научных работ по различным проблемам материальной, духовной и социальной культуры. Целый ряд из них получили статус доминантных – классических исследований. Это труды Н. И. Воробьева «Материальная культура казанских татар»¹, «Казанские татары»², разделы, написанные Н. И. Воробьевым в коллективных монографиях «Татары Среднего Поволжья и Приуралья»³ и «Чуваши. Этнографическое исследование»⁴; монография Е. П. Бусыгина «Русское население Среднего Поволжья (историко-этнографическое исследование материальной культуры)»⁵, учебники Е. П. Бусыгина «Общая этнография (этнология)»⁶, «История географии»⁷; работы Н. В. Зорина «Русская свадьба в Среднем Поволжье»⁸, «Русский свадебный ритуал»⁹, многочисленные совместные работы Е. П. Бусыгина и Н. В. Зорина, например, «Этнография в Казанском университете»¹⁰ и другие.

¹ Воробьев Н. И. Материальная культура казанских татар. – Казань, 1930.

² Воробьев Н. И. Казанские татары (этнографическое исследование материальной культуры дооктябрьского периода). – Казань, 1953.

³ Татары Среднего Поволжья и Приуралья. – М., 1967.

⁴ Чуваши. Этнографические исследования. – Чебоксары, 1956 – Ч. 1; 1970. – Ч. 2.

⁵ Бусыгина Е. П. Русское население Среднего Поволжья (историко-этнографическое исследование материальной культуры). – Казань, 1966.

⁶ Бусыгин Е. П. Общая этнографии (этнология). – М., 2001.

⁷ Бусыгин Е. П. История географии. – Казань, 1998.

⁸ Зорин Н. В. Русская свадьба в Среднем Поволжье. – Казань, 1981.

⁹ Зорин Н. В. Русский свадебный ритуал. – М., 2001.

¹⁰ Бусыгин Е. П., Зорин Н. В. Этнография в Казанском университете. – Казань, 2002.

Значимость этих работ трудно переоценить. В настоящее время почти ни одно этнографическое исследование по народам Волго-Уралья не обходится без ссылок на труды Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина. Многие авторы кандидатских и докторских диссертаций, работы ученых Казанской этнографической школы используют в качестве методологической основы своих исследований.

Об актуальности, теоретико-методологическом (*концептуальном*) значении идей, заложенных в работах Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина, мы можем судить, например, по «Сборнику научных трудов», опубликованному Институтом истории им. Ш. Марджани АН РТ в октябре 2010 года. В сборник включены материалы XVIII Международного научного симпозиума «Интеграция археологических и этнографических исследований», посвященного 80-летию со дня рождения Павла Ивановича Пучкова и 80-летию со дня рождения Альфреда Хасановича Халикова¹¹.

Научный интерес, в частности, вызывает статья «Этнография (этнология) и ее интеграция с гуманитарными науками» Николая Аркадьевича Томилова – доктора исторических наук, профессора, директора Омского филиала Института археологии и этнографии Сибирского отделения РАН и Сибирского филиала Российского института культурологии, заведующего кафедрой этнографии и музееведения Омского государственного университета, представителя Омской этнографической школы¹². В своей работе

¹¹ Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. / отв. ред. М. Л. Бережнова, С. Н. Корусенко, Р. С. Хакимов, Н. А. Томилов (гл. ред.). – Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2010. – Ч. 1. – 468 с.

¹² Томилов Н. А. Этнография (этнология) и ее интеграция с гуманитарными науками // Интеграция археологических и этнографических исследований: сб. науч. тр. – Казань, 2010. – Ч. 1. – С. 43–48.

Н. А. Томилов рассматривает такие актуальные для современной этнографии проблемы, как объект и предмет этнографической науки, классификации этнографии и этнологии, междисциплинарные проблемы в этнографии, связи и взаимовлияния этнографии с археологией (этноархеология), экологией (этническая экология) и др. Сравнивая его подходы с решением аналогичных проблем в работах ученых Казанской этнографической школы, в частности, в учебнике Е. П. Бусыгина «Общая этнография (этнология)», обучение по которому ведется в России с 2001 года, следует подчеркнуть, что по многим позициям Н. А. Томилов и Е. П. Бусыгин независимо друг от друга предложили близкое, во многих случаях идентичное понимание базовых научных категорий в отечественной этнографии, несмотря на некоторые различия в интерпретациях как представители разных региональных этнографических школ.

В работе Н. А. Томилова внимание привлекает также проблема периодизации истории этнографической науки в современной России. Ученый убежден, что изучение именно региональных особенностей истории этнографических исследований, ее периодизация в региональном контексте и в целом по странам СНГ даст возможность построить «более научную, строгую периодизацию и осветить остальные историографические аспекты»¹³.

В данной связи актуальной для нас представляется проблема периодизации этнографического музееведения в Казани. Несмотря на многочисленные научные работы Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина, посвященные вопросам формирования и развития этнографического музейного дела

в Казани, эта проблема, на наш взгляд, нуждается в дальнейшей разработке.

Одним из новых дополнительных источников для ее решения могут послужить работы доктора исторических наук Г. Р. Назиповой – монография «Университетский музей: исторический опыт губернской Казани» (Казань, 2004) и докторская диссертация «Казанский университет и музеи: проблемы культурного взаимодействия (XIX – начало XX века)» (Казань, 2009). В них автор на основании анализа внутренних и внешних факторов истории развития музеев Казанского университета выделяет четыре основных периода в их становлении. При этом Г. Р. Назипова подчеркивает, что предложенная периодизация является обобщенной, каждый музей прошел свой путь, имеет свою историю.

И, действительно, согласно работам Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина, история формирования и развития этнографического музейного дела в Казанском университете, Казани имеет свои особенности, свою периодизацию, значительно дополняющую общую схему периодизации музеев Казанского университета.

На основе анализа материалов, характеризующих историю этнографического музееведения в Казанском университете, условно можно выделить следующие пять основных периодов в его формировании и развитии:

Первый период – 1804–1860 годы. Это начальный этап формирования, то есть собирания (накопления) этнографических коллекций. Прежде всего, он связан с образованием в университете новых кафедр, поездками ученых в разные страны, из которых привозились этнографические коллекции. Его нельзя представить без имен И. М. Симонина (коллекция с островов Тихого океана), О. М. Ковалевского (коллекции из Забай-

¹³ Там же. – С. 46.

каля, Монголии, Тибета, Китая), В. П. Васильева (китайская коллекция), известного китаевода Иакинфа Бичурина (китайская коллекция), К. Фукса, Г. Фирсова, В. Сбоева (коллекции по народам Поволжья).

Одним из значимых событий в истории становления этнографического музея Казанского университета в этот период стало создание в 1835 году Кабинета редкостей. Он послужил основой для дальнейшего развития этнографического музейного дела (этнографического музееведения) в Казани.

Второй период – 1860–1911 годы. Это время динамичного становления этнографического музейного дела в Казанском университете, следствием чего стало создание трех самостоятельных этнографических музеев. Так, в конце 1860 года на кафедре отечествоведения на базе Кабинета редкостей и Кабинета монет и медалей был создан Музей этнографии, древностей и изящных искусств. Его экспонаты отражали культуру и быт разных народов России, особенно поволжских этносов.

В 1878 году при Казанском университете было создано Общество археологии истории и этнографии, ответвлением которого (*дочерним образованием*) стал этнографический музей. Музей возглавил П. И. Кротов.

В 1888 году в Казанском университете открывается кафедра географии и этнографии во главе с П. И. Кротовым. При кафедре был создан этнографический музей. По инициативе П. И. Кротова для этнографического музея были выписаны из музея Умляуфа в Гамбурге коллекции по быту многих народов мира (коллекции по Океании, Австралии, Северной и Южной Америки, из юго-восточной Африки, Новой Зеландии и др.).

Этот период связан с именами профессоров Н. Ф. Катанова, И. Н. Смирнова, С. В. Ешевского и др.

Третий период – 1911–1922 годы. На эти годы пришелся наиболее деятельный этап этнографической науки, этнографического музейного дела в Казанском университете (в дореволюционное время и первые годы после революции). Этому способствовали, по крайней мере, два обстоятельства.

Во-первых, в 1911 году кафедру географии и этнографии возглавил Б. Ф. Адлер. Он организовал чтение этнографических курсов, развернул большую работу по изучению культуры и быта народов России, сбору этнографических коллекций. Б. Ф. Адлер заинтересовал этнографией многих студентов. В 1913 году в Казанский университет поступил и начал заниматься этнографией Н. И. Воробьев.

Во-вторых, в 1914 году по инициативе и при активном участии Б. Ф. Адлера в Казанском университете был создан единый Этнографический музей. В него вошли этнографические коллекции трех музеев – Отечественного, Общества археологии и истории и этнографии и музея кафедры географии и этнографии. Для нового музея было оборудовано специальное помещение с хорами, на которых были выставлены экспозиционные шкафы. Это то помещение, в котором музей находится в настоящее время.

Его значение в развитии этнографической науки велико. По словам известного географа В. Н. Сементовского, сказанным в связи с 25-летием кафедры географии и этнографии, благодаря инициативе Б. Ф. Адлера Этнографический музей Казанского университета стал первым в русской провинции и не имеет аналогов в современной Европе¹⁴. В Этнографическом музее при непосредственном участии Б. Ф. Адлера устраивались выставки и демонстрации новых поступле-

¹⁴ Бусыгин Е. П., Зорин Н. В. Этнография в Казанском университете. – Казань, 2002.

ний из частных этнографических коллекций. Так, в 1920 году в его залах состоялась первая в Казани этнографическая выставка «Культура народов Востока», был издан иллюстрированный каталог выставки.

Четвертый период – 1922–1945 годы. На этот период пришлась черная полоса в истории этнографической науки, Этнографического музея Казанского университета. Она связана с уходом в 1922 году из университета Б. Ф. Адлера и Н. И. Воробьева. Более чем на 20 лет этнография как наука и как специализация в Казанском университете перестала существовать. На долгие годы прекратились поступления экспонатов в Этнографический музей, который поддерживал лишь сохранность этнографических коллекций, накопленных за предыдущее время.

В этот период центр этнографической науки, этнографического музейного дела перемещается из Казанского университета в другие социокультурные учреждения Казани и, прежде всего, в Центральный краеведческий музей. Здесь во многом успешному развитию этнографического музейного дела способствовал Н. И. Воробьев. Его назначение в 1922 году на должность заведующего этнографическим и естественно-историческим отделом музея, а год спустя – на должность директора музея сыграло определяющую роль в этнографической науке в Казани. В 1925 году по инициативе Н. И. Воробьева в Центральном музее открывается этнографический отдел, посвященный в основном культуре татарского народа. Деятельность Н. И. Воробьева в Центральном музее продолжалась до 1934 года, до его назначения на должность декана географического факультета Казанского педагогического института.

В годы Великой Отечественной войны коллекции Этнографического музея Казанского университета были демонтированы и

рассредоточены по разным аудиториям главного здания. В эти годы музей не функционировал. В его помещении размещались лаборатории различных отделов АН СССР.

Пятый период – с 1945 года и по настоящее время. Это период возрождения и активного развития этнографической науки, этнографического музейного дела в Казанском университете, в Республике Татарстан. Он связан с именами ученых Казанской этнографической школы Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина.

Так, с 1 ноября 1945 года Е. П. Бусыгин под руководством Н. И. Воробьева начинает восстанавливать коллекции Этнографического музея. С сентября 1946 года в музее организуются занятия по курсу общей этнографии, читаемому Н. И. Воробьевым. С 1946 года проводятся этнографические экспедиции, которые продолжаются вплоть до настоящего времени. С 1953 года музеем заведует Н. В. Зорин. Ежегодно музей пополняется новыми материалами, способствующими более глубокому изучению и пониманию культуры и быта народов Татарстана, Волго-Уралья, других регионов России, ближнего зарубежья. На основе материалов, собранных учеными Казанской этнографической школы, их учениками, подготовлены многие кандидатские и докторские диссертации, многочисленные научные работы.

Предлагаемая периодизация этнографического музейного дела в Казанском университете, базирующаяся на анализе трудов Н. И. Воробьева, Е. П. Бусыгина, Н. В. Зорина, дает возможность, на наш взгляд, более четко представить основные этапы формирования и развития этого дела и очертить пути дальнейшего изучения истории этнографического музееведения, этнографической науки в Казани, Татарстане, Волго-Уралье.

УДК 03.23.31

К. А. Руденко

ТАЙНЫ И ИДЕИ КАЗАНСКОГО МАСОНСТВА В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

Статья посвящена рассмотрению малоизученной темы – казанскому масонству в конце XVIII – начале XIX века. Представленный материал позволяет дать оценку роли этого явления в культурной жизни Казани, Москвы и Петербурга, как в целом, так и на примере конкретных личностей.

Ключевые слова: масоны, Г. П. Каменев, А. Л. Лихачев, П. Ф. Лихачев, Г. И. Панаева, С. А. Москотильников, Г. Р. Державин, Казанский университет.

К. А. Rudenko

SECRETS AND IDEAS OF KAZAN MASONRY AT THE END OF THE XVIII – BEGINNING OF THE XIX CENTURY

The article reviews poorly researched topic about the Kazan Freemasonry in the late XVIII – early XIX century. The presented material allows to evaluate the role of this phenomenon in the cultural life of Kazan, Moscow and St. Petersburg as a whole, and on specific individuals as well.

Keywords: free masons, G. P. Kamenev, A. L. Lihachev, P. F. Lihachev, G. I. Panaeva, S. A. Moskotilnikov, G. R. Derzhavin, Kazan University.

В конце XVIII – начале XIX столетия Казань уже переживала своего рода всплеск интеллектуальной жизни. В городе появляются даже частные школы (пансионы)¹⁵. В 1793 году Савва Андреевич Москотильников (1768–1852), переводчик и юрист, чиновник городского магистрата, организовал в городе неформальный литературный кружок. В его составе были провинциальные интеллигенты, такие как казанский учитель, затем профессор Виленского университета И. И. Чернявский, преподаватели народного училища С. В. Смирнов и В. Р. Бобровский, гражданский помещик (кроме того, поэт, прозаик и историк) Николай Сергеевич Арцыбашев.

Этот казанский «бомонд второго порядка», состоящий из членов кружка, через С. А. Москотильникова был тесно связан с московскими розенкрейцерами (масонами), в том числе Н. М. Карамзиным, И. П. Тур-

геньевым, И. И. Дмитриевым, Н. И. Новиковым и др.

В состав кружка входил и Г. П. Каменев. Еще в 1780-х годах он познакомился с одним из активных кружковцев Н. С. Арцыбашевым. Объединяла их в кружке не только любовь к литературному творчеству, но и история. Г. П. Каменев, как и С. А. Москотильников, интересовался историей и древностями. В библиотеке Г. П. Каменева были исторические труды М. М. Щербатова, И. Н. Болтина, Роллена и даже Ксенофонта [8, с. 301; 5, с. 97–98]. Можно предположить, что в какой-то мере это увлечение было знакомым для части казанской интеллигенции того времени. Как писал Н. С. Арцыбашев, именно на одном из собраний кружка в 1802 году, где мог присутствовать и Г. П. Каменев¹⁶, он решил всерьез заняться историей и даже отчасти археологией [8, с. 303].

¹⁵ Напр.: пансион М. Потот (Пото) – см.: [10, с. 139–145].

¹⁶ Летом 1802 года Г. П. Каменев был в Москве и оттуда писал С. А. Москотильникову письма (письмо от 11 июня 1802 года) [1].

Отдавая дань времени, неформальные объединения в конце XVIII – начале XIX века являлись частью масонского движения, которое негласно поддерживалось и официальными кругами. Кружок С. А. Москотильникова не был исключением.

Надо сказать, что масонские организации существовали в Казани и до того. От связи с московскими масонами предостерегала Фекла Савишна Блудова своего племянника юного тогда Г. Р. Державина, когда он ехал в Москву [8, с. 142].

С 1776 года в Казани действовала масонская ложа «Восходящего солнца», упомянутая в немецком масонском списке 1786 года [1, с. 101–108; 7, с. 508]. В списке А. Н. Пыпина она отмечена под № 18 как «Лихачева в Казани (Восходящего солнца?)» [7, с. 556]. Организовал и поддерживал ее Александр Логинович Лихачев, прадед Андрея Федоровича Лихачева. В его библиотеке были книги с автографами известных масонов, в том числе И. И. Панаева, мастера стула ложи Восходящего солнца (с конца 1783 года), а также с казанских масонов П. С. Кондырева, Ю. И. фон Каница. На усадьбе Лихачева в Полянках собирались члены Ложи и проводили тайные церемонии и ритуалы.

Масонство было известно и среди казанских гимназистов. Так, отец ученика гимназии Петра Петровича Татищева был мастером стула в масонской ложе «Трех знамен». Сам Петр Петрович впоследствии также был масоном и женился на дочери масона Гине. Его единственная дочь вышла замуж за князя П. М. Долгорукого, бывшего ранее эксцентриком. Это «высший эшелон» масонства был исключительно дворянским и вероятно члены его мало пересекались с масонами-маскотильниковцами¹⁷.

¹⁷ Не исключено, что с этим связаны проблемы, которые возникли у Н. С. Арцыбышева, когда он пытался защитить диссертацию в Казанском университете [2, с. 744–747].

В 1822 году после запрета масонства ведущие профессора и преподаватели казанского университета давали письменные расписки, что они не входят в масонские ложи. Исходя из обратного можно предположить, что те, кто дал эти расписки подозревались в членстве в масонской ложе. Это К. Ф. Фукс, Н. И. Лобачевский, И. М. Симонов, П. С. Кондырев, Ф. И. Эрдман, И. Хальфин, М. С. Рыбушкин и другие [8, с. 303]. Известно, что масонами были представители многих казанских фамилий: Апраксины, Елагины, Кайсаровы, Корсаковы. Их роль в общественной жизни Казани и губернии в данном контексте не исследована.

В этой связи стоит отметить, что масон А. Л. Лихачев в 1780-х годах сделал блестящую карьеру: в 1782–1785 годах он становится заседателем в Казанском земском суде; в 1787–1803 – депутатом казанского дворянского собрания, с 1798 до 1804 годы является директором народного училища. К списку его наград надо добавить присуждение чина надворного советника в 1800 году и избрание предводителем дворянства Мамадышского уезда.

Масонская тема еще раз прозвучала в роде Лихачевых, когда отец А. Ф. Лихачева – Федор Семенович Лихачев решил жениться на Глафире Ивановне Панаевой. Не исключено, что резко отрицательное отношение С. А. Лихачева (деда А. Ф. Лихачева) к выбору сына было симптоматично. Семен Александрович большую часть времени проводил в Петербурге, и к московскому масонству, вероятно, относился прохладно и, скорее всего, к нему не имел никакого отношения. И поэтому желание сына породниться с масонским кланом Панаевых вызвало у него, мягко сказать, отрицательную реакцию. И пока Семен Александрович не умер в 1822 году, его сын жениться не мог.

Женитьба случилась как нельзя кстати. После указа 1822 года о запрете масон-

ства Глафира Ивановна Лихачева (Панаева), его супруга, срочно уничтожила большую часть документов и других свидетельств масонской деятельности ложи. Панаевы, наряду с Лихачевыми были сердцем масонской сети Казани, которая закреплялась родственными узами. Отметим, что после свадьбы Ф. С. Лихачев также быстро стал выдвигаться на ведущие позиции в губернии – избирается предводителем дворянства Спаского уезда.

Не исключено, что наследником масонских традиций, переданных ему матерью – Глафирой Ивановной – стал Петр Федорович Лихачев. Он наследовал имение в Полянках, активно занимался библиотекой и архивом, что достаточно странно, поскольку библиофильскими наклонностями он не отличался. Скорее всего, и Андрей Федорович Лихачев попал под влияние масонского прошлого семьи. Его затворничество, уход от реальности, своеобразные сюжеты в творчестве, даже научном, несколько заграничных командировок косвенно подтверждают это. Не исключено, что негативное отношение к А. Ф. Лихачеву многих профессоров университета имеет под собой и это основание.

Стоит только сожалеть, что эта тема в историографии практически не освещена и ждет своего исследователя¹⁸.

«Историзм» казанских масонов был не случаен. Идеи масонов были своего рода «философией истории» определенного крыла интеллигенции. Известный масон И. Г. Шварц на лекции у себя дома в 1782 году говорил, что «к научению человека суть тройственные познания: исторические, технические или художественные и живые. Исторические познания суть нравственные, физические и метафизические».

Да и живые корни истории в этом плане,

несомненно, играли свою роль. Исторические корни легко проследить и для многих дворянских и купеческих родов, значившихся в масонских списках. Это известные дворянские фамилии, такие, например, Хованские. В этот круг, но другого уровня входили и богатые купеческие фамилии.

Так, Г. П. Каменев, участник кружка Москотильникова, происходил из знатного княжеского татарского рода, известного с XV века. Перешедшие на службу к Ивану IV предки поэта крестились, были пожалованы поместьями, которые сохранились во владении другой родословной ветви – князей Макуловых. Каменевы были в числе первых казанских купеческих родов.

Если касаться Г. П. Каменева, то в его жизни масонство сыграло злую шутку, С. А. Москотильников пытался спасти поэта от прогрессирующей депрессии и болезни и ввел его в круг своих друзей по кружку – масонов. «Поизносившегося», по выражению Е. Боброва, Г. П. Каменева, безусловно, привлекли далекие от земных страстей масонские философствования. Кроме того, это членство давало ему несомненные преимущества в знакомстве с известнейшими столичными литераторами, чем он не преминул воспользоваться.

Как только главный масон Москвы побывал в Казани, Г. П. Каменев быстро едет за ним и начинает активно общаться в среде московских масонов. Через них он знакомится с Н. М. Карамзиным и другими известными литераторами. Косвенно это подтверждают и письма Г. П. Каменева. В них имеются свидетельства о непосредственном общении поэта с Иваном Владимировичем Лопухиным, сенатором и масоном из круга Н. И. Новикова (И. В. Лопухин был в Казани в 1800 году в составе сенатской комиссии) [4, с. 66–67].

Вместе с тем, рецидивы прошлого, судя по нескольким письмам С. А. Москотильни-

¹⁸ Достаточно подробно эту тему рассматривал Н. Н. Булич. Об этом см.: [9, с. 132–134].

кову¹⁹, не оставляют Г. П. Каменева и в столице. Впадая после этого в ипохондрию и меланхолию, он находит отклик своим мрачным мыслям в беседах с Карамзиным. Тема его бесед – суицид, смерть и похороны²⁰. Мнительному, самолюбивому, но все еще не потерявшему интерес к жизни поэту, такие беседы явно не улучшали настроение²¹.

¹⁹ Письмо от 21 ноября 1800 года. Данную тему можно трактовать и в ином ключе – см.: [3, с. 82–83].

²⁰ «Говорили ... о его и моей ипохондрии, желали оба потерять жизнь параличом или апоплексией, но не пистолетом; завидовали обычаю древних, сжигавших тела покойников», писал Г. П. Каменев С. А. Москотильникову о своей беседе с Н. М. Карамзиным (письмо от 31 октября 1800 года) [1].

²¹ Поэтическому складу души Г. П. Каменева глобальные идеи масонов были, вероятно, близки и понятны – ср.: [6, с. 116–118].

Застигнувшие его еще в молодом возрасте проблемы больно ранили душу – он «выпал» из круга своих друзей, оказался отвергнутым женой, и лишь беседы о скорой кончине приносили покой и успокоение...

Таким образом, масонство как часть казанской жизни явление сложное и связано с развитием как общественной мысли и просвещения в российской провинции, так и непосредственно с выдающимися личностями города Казани. Учитывая активное участие масонов в общественной жизни губернии, перспективным представляется изучение их как явления не только культурной жизни провинциального российского общества, но и политической, что весьма ярко проявилось в период, последовавший после провала попытки государственно-го переворота дворянами-декабристами в 1824 году.

Литература

1. Бобров Е. Литература и просвещение в России XIX века: мат-лы, исслед. и заметки. – Казань: Типография Казан. ун-та, 1902. – Т. III. – 200 с.
2. Булич Н. Н. Из первых лет Казанского университета (1805–1819). Рассказы по архивным документам. – Казань: Типография ун-та, 1891. – Ч. 2. – 800 с.
3. Карташева Е. И. «Театр жизни» Гаврила Каменева (стилистика бытового поведения) // Диалог поэтов в культурном пространстве Казани. – Казань: Школа, 2004. – С. 82–83.
4. Карташева Е. И. Неизданные письма Гаврила Петровича Каменева (по материалам фондов Национального музея РТ) // Диалог поэтов в культурном пространстве Казани. Литературно-публицистические чтения к 200-летию смерти Г. П. Каменева и 170-летию приезда А. С. Пушкина в Казань 23–24 октября 2003 года. – Казань: Школа, 2004. – С. 66–67.
5. Новицкая И. А. Библиотека Г. П. Каменева // Диалог поэтов в культурном пространстве Казани. – Казань, 2004. – С. 97–98.
6. Пашкуров А. Н. Возвышение добродетели в русском масонстве (некоторые аспекты) // Диалог поэтов в культурном пространстве Казани. – Казань, 2004. – С. 116–118.
7. Пыпин А. Н. Русское масонство XVIII и первая половина XIX века: исслед. и мат-лы по эпохе Екатерины II и Александра I. – Пг., 1916. – 590 с.
8. Руденко К. А. Волжские булгары в зеркале истории (X–XIX века). – Казань: Школа, 2007. – 420 с.
9. Сидорова М. М. К вопросу об изучении масонства в Казани // Диалог поэтов в культурном пространстве Казани. – Казань, 2004. – С. 132–134.
10. Фролова С. А. Пансионы Марии Потот в Казани (1802–1813, 1819–1826 годы) // Диалог поэтов в культурном пространстве Казани. – Казань, 2004. – С. 139–145.

УДК 39(571.54)

Е. Ю. Колганова

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЛИЩ СТОЛЫПИНСКИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ В ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ И ИХ МУЗЕЕФИКАЦИЯ В АРХИТЕКТУРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОМ МУЗЕЕ «ТАЛЬЦЫ»

В статье представлен анализ общих и отличительных черт в архитектуре жилищ столыпинских переселенцев и старожилов Иркутской губернии. Рассматривается возможность музеефикации домов переселенцев в музее «Тальцы».

Ключевые слова: Переселенческие поселки, столыпинская реформа, архитектура жилищ, адаптация, музеефикация.

Е. Y. Kolganova

THE RESEARCH OF THE STOLYPIN ERA MIGRANTS' HOUSING AND THEIR MUSEUMIFICATION IN THE ARCHITECTURAL-ETHNOGRAPHICAL MUSEUM "TALTSI"

The article observes the analysis of some general and peculiar features in the architecture of the Stolypin era migrants' housing in Irkutsk region. It also considers the possibilities of more migrants housing museumification in the museum «Taltsi».

Keywords: Migrants' habitats, Stolypin reform, architecture of housing, adaptation, museumification.

Иркутская область богата памятниками историко-культурного наследия. Большой интерес в этом плане представляют переселенческие деревни и села, образованные во время столыпинской аграрной реформы 1906–1914 годов малоземельными крестьянами из губерний европейской части России.

Многочисленные работы по истории столыпинского переселения крестьян в Иркутскую губернию, по вопросам межнациональных отношений, хозяйственного освоения территории (В. Г. Тюкавкин, Е. Д. Федорова, Г. И. Бобкова, Г. Н. Макогон, Н. Г. Галеткина, Л. В. Занданова и другие) почти не затрагивают темы домостроения переселенцев: архитектуры, внутреннего убранства, общих и отличительных черт в жилищах и других строениях вновь прибывших крестьян и старожилов. Исключением являются работы В. В. Тихонова, Л. Г. Басиной, посвященных архитектуре поляков и голендров [1; 5].

Материалы, собранные во время экспедиционных обследований переселенческих деревень в Иркутской области, проведенных сотрудниками Архитектурно-этнографического музея «Тальцы» (г. Иркутск) в 2011 году для формирования переселенческой зоны времен столыпинской аграрной реформы, легли в основу данной работы.

Одна из важнейших особенностей столыпинского переселения заключалась в том, что населенные пункты формировались, как правило, из жителей одной национальности, часто собранных из одной губернии, для скорейшей адаптации вновь прибывших. В результате образовались целые анклавы национальных поселений. «На землях современных Тулунского, Нижнеудинского и других районов возникли целые колонии белорусов, в Зиминском – украинцев, в Тайшетском и Чунском – татар, в Боханском – поляков, в Заларинском районе была расселена небольшая группа голендров. Такой тип

расселения позволил создать значительную концентрацию этнических групп на вновь созданных переселенческих участках и стал основным фактором сохранения их традиционной культуры» [4, с. 224].

До настоящего времени в Иркутской области сохранились этнические поселки с первыми жилищами столыпинских переселенцев. Дома, построенные крестьянами на новом месте, имели традиционный вид строений, характерных для тех мест, откуда они прибыли.

Пожалуй, самым показательным населенным пунктом в плане сохранения архитектуры столыпинских переселенцев в области можно назвать Пихтинск, состоящий из трех деревень (Пихтинск, Средний Пихтинск и Дагник), образованных голендрами. Голендры – это социокультурная группа смешанного этнического состава, долгое время проживавшая на территории Волынской и Гродненской губерний, на берегах реки Буг. Эта народность появилась на данной территории, по одним источникам, в конце XVI, по другим – в начале XVII века. Переселение шло по причине малоземелья и войн с территории нынешней северо-западной Германии, ее границы с Голландией. Сегодня в Пихтинске находятся интереснейшие усадьбы – строения, совершенно несвойственные архитектуре Сибири, а скорее присущие Западной Украине, Белоруссии, юго-восточной Польше. Это дома-комплексы, в которых в одном вытянутом объеме, под общей кровлей собраны функционально разные части: жилая, хозяйственно-складская, животноводческая (рис. 1). Этим и объясняется непривычный вид усадеб, без отдельных построек, расположенных по ее периметру. Все три части дома связаны между собой проходами изнутри, и каждая из них имеет отдельные выходы, как правило, на обе стороны. Изба, кроме жилой части, включает в себя сени, из которых можно попасть на чердачный уровень, расположенный над амбарами и стайками, который используется

для хранения садово-огородного инвентаря и прочей хозяйственной утвари. «Дом-двор стоит в глубине просторной территории и ориентирован не на улицу, как в обычных сибирских усадьбах, а по сторонам света. Изба расположена со стороны торца, ориентированного на юг, юго-запад или юго-восток. Всегда выбелена и этим выделяется на фоне остальных, неокрашенных частей, сруб избы сложен из бруса. Выразительный образ создается соотношением высокой кровли с приземистым срубом. Очень интересна форма крыши: двускатная стропильная кровля со стороны главного фасада избы дополнена полувальмом-козырьком. Каждый из продольных скатов кровли крыт досками в два либо три ряда» [1, с. 40]. В целом планировочная схема дома-комплекса проста и рациональна. Конструктивное устройство усадьбы позволяет выполнять хозяйственные работы, подолгу не выходя на улицу, это тем более актуально в условиях длинной сибирской зимы. Необходимо отметить, что все дома-дворы выглядят практически одинаково и отличия имеют лишь в мелочах.

Вторая мировая война практически полностью уничтожила материнские колонии голендров на Буге. Поэтому можно предположить, что основной пласт сохранившейся материальной и духовной культуры бужских голендров остался только у голендров в Иркутской области.



Рисунок 1. Дом голендра А. М. Гильдебранта в поселке Пихтинск Иркутской области

Дома, похожие на жилища голендров, были обследованы автором статьи в нескольких деревнях Баяндаевского района (Тургеневка, Толстовка, Васильевка, Лидинск). Эти селения были образованы белорусскими переселенцами в 1909–1910 годах. Надо отметить, что белорусские переселенцы преобладали над всеми остальными водворившимися. Это видно из рис. 2 «Губернии, давшие наибольший % водворившихся переселенцев в Иркутскую губернию за 1909 год»: большинство являлось жителями Могилевской, Витебской, Минской, Смоленской, меньше выходцев из малороссийских губерний (Волинской, Черниговской, Киевской), еще меньше из среднечерноземных губерний центральной России [3].

переплетены в четыре – шесть квадратов, не украшены наличниками, а только оформлены рамками. Самым ярким отличием белорусского дома от традиционной сибирской избы является устройство кровли. Некоторые из домов крылись соломенными снопами. Такое покрытие, по словам информантов, можно было встретить в деревнях вплоть до 50-х годов XX века (рис. 3, 4). Фронтоны крыш в дер. Тургеневка были зашиты тесом с декоративным элементом в виде креста.

Типичные для Баяндаевского района дома можно встретить и в других поселках области, образованных белорусскими переселенцами: Черчет Тайшетского района, Андрюшино, Сулкет, Ключи Куйтунского района, Халты, Дмитриевка Заларинско-

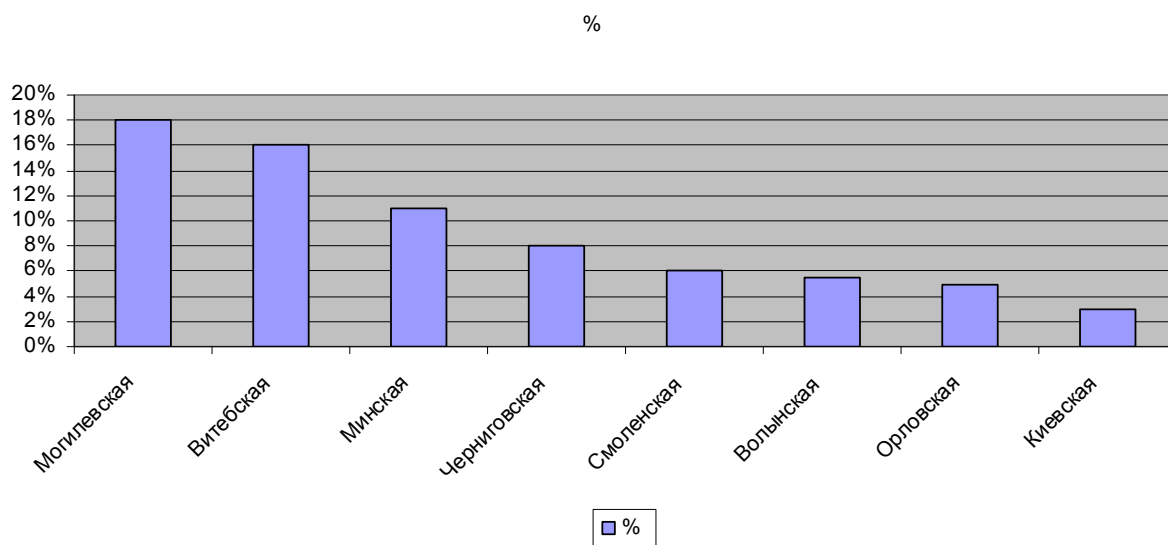


Рисунок 2. Губернии, давшие наибольший % водворившихся переселенцев в Иркутскую губернию за 1909 год

Как и в Пихтинске, в белорусских деревнях объемно-пространственная композиция домов представляет собой низкий сруб, приближенный к прямоугольной форме, без подклета. Дома рублены из лиственничного лафета с угловыми выпусками. Небольшие прямоугольные оконные проемы

го района. Деревни Халты и Дмитриевка были образованы белорусскими и украинскими переселенцами. В архитектурно-художественном образе и конструктивной схеме жилищ украинских переселенцев на территории области можно выделить как общие черты с типичной сибирской застройкой,

так и отличительные. Так, для строительства домов украинских переселенцев на родине характерно применение преимущественно дерева. В большинстве случаев применяли древесину хвойных пород. Там, где преобладали лиственные породы, использовали дуб, ясень, граб, бук, липу и др. Срубы, выполненные из такого строительного материала, не могли отвечать теплотехническим и эстетическим требованиям, поэтому стены жилых строений обмазывались глиной и белились [6]. Подобные дома, построенные в 1908–1910 годах украинскими переселенцами из Волынской губернии, были обнаружены в селе Батама Зиминского района. Дома рублены из окантованных бревен, снаружи обмазаны глиной и побелены, покрыты драньем или тесом в несколько рядов. Внешне строения вполне соответствуют типичным украинским домам – мазанкам (рис. 5). Вследствие суровых климатических условий, украинцам в Сибири пришлось отказаться от традиционных глинобитных полов и сооружать подклеты и настилать пол на уровне пятого-шестого венца. Часть домов в Батаме, построенных из кругляка, снаружи тоже побелены. Такие дома также несут следы традиционного жилища данного народа, так как для Волыни была характерна побелка и по глиняной обмазке, и по срубу. Что касается плана и внутреннего расчленения дома, то преобладающим типом жилищ украинских переселенцев в деревне Батама является трехкамерный или трехраздельный дом, состоящий из хатины и хаты, соединенных сенями. Такой тип аналогичен дому-связи у русских старожилов, в котором сени соединяют избу и горницу. Вход в трехраздельный дом осуществляется всегда через среднюю часть. С трехчастным расчленением дома связан вопрос о положении его к улице. У большей части украинских переселенцев в деревне дома ориентированы не по отношению к улице, а по сторонам света: вход

обычно обращен на юг, юго-восток, юго-запад и стоит в глубине усадьбы. Это связано с преобладанием данного плана размещения жилищ украинцев на родине (на Волыни).



Рисунок 3. Один из первых белорусских домов в деревне Тургеневка Баяндаевского района



Рисунок 4. Соломенные снопики для покрытия белорусской крыши в этнографическом музее деревни Тургеневка

Со столыпинской реформой связано появление польского села Вершина в Быханском районе Усть-Ордынского Бурятского автономного округа, когда шахтеры Домбровского угольного бассейна (польские земли, входившие в состав России) с семьями стали переезжать в Сибирь. Значительная

удаленность Вершины от областного центра и промышленных районов области, а также расположение села в окружении бурятских поселков, материальная и духовная культура которых резко отличалась от культуры переселенцев, позволили сохранить тот пласт реликтов польской культуры, который был привезен с материнской родины. Прежде всего, это касалось интерьера, религии, обычаев. Архитектура польских усадеб в селе Вершина отличительных черт не имеет. Это связано с тем, что «в процессе приспособления переселенцев к новым жизненным условиям ими использовался опыт выживания местных жителей, как бурят, так и русских старожилов. В частности, это касалось обустройства жилищ. За основу была принята та домостроительная традиция, которая сформировалась при освоении Прибайкалья русскими, потом освоенная бурятами. Эту традицию и подхватили польские переселенцы в селе Вершина. Данное обстоятельство объясняется еще и тем, что обычно носителем строительных традиций является крестьянство, а Вершину основали переселенцы-шахтеры» [5, с. 129]. Типичность в домостроении не касается культовых зданий. Каплица — римско-католический костел, построенный в 1915 году в Вершине, — имеет сходство с храмами-каплицами в Польше.



Рисунок 5. Украинский дом в деревне Батама Зиминского района

Вообще основные отличительные особенности архитектуры строений разных этнических групп проявляются именно в строительстве культовых зданий. Так, на территории области почти в каждом крупном татарском поселке во время реформы появились мечети, построенные татарскими переселенцами.



Рисунок 6. Татарская мечеть в селе Залари

Чаще они представляли собой деревянные одноэтажные дома с двускатной кровлей. В верхней части находилась небольшая площадка, на которую перед восходом и закатом солнца поднимался служитель и призывал мусульман на молитву. Редким для сел Восточной Сибири является пример деревянной татарской мечети, разрушенной в 2000 году в дер. Нижняя Слобода Жигаловского района. Она располагалась в центральной части деревни на открытом пространстве. Представляла собой одноэтажную деревянную постройку, основной объем которой рублен из бревен в «обло», прямоугольный в плане и перекрыт двускатной тесовой кровлей. Над ним, ближе к северному торцу, был устроен восьмигранный открытый минарет под пологим колпаком со шпилем. С южной стороны основного объема располагался михраб (молитвенная ниша, помещавшаяся

в обращенной к Мекке стене), с северной – сени, рубленые из бруса, под двускатной кровлей с фронтоном. Вход находился с западной стороны. Фасадный декор мечети был достаточно скромным. В основе плана лежала стандартная схема: сени, вестибюль, квадратный молитвенный зал с михрабной нишей. Подобная мечеть была построена во время столыпинского переселения татар в пос. Залари (рис. 6).

На сегодняшний день ни в одной деревне Иркутской области здания мечетей не сохранились в первоначальном виде, они либо разрушены, либо используются по другому назначению со значительными перестройками.

Периодом наиболее интенсивного переселения татар в Иркутскую губернию можно считать 1911–1914 годы. Именно в это время были образованы все этнически однородные татарские поселения. Большая часть татар прибыла из Казанской и Уфимской губерний и была расселена в основном в современных Тайшетском, Чунском таежных районах. Отдельные поселения встречаются в Нижнеудинском, Заларинском и Черемховском районах. Имеются татарские поселения и в верховьях реки Лена, в Жигаловском районе в селе Нижняя Слобода. Расселение

велось в основном на вновь осваиваемых землях, иногда расположенных на значительном удалении от Московского и Якутского трактов [2].

По итогам обследования татарских деревень было установлено, что жилища татарских переселенцев внешне ничем не отличаются от русских, но были выявлены отличия в интерьере: наличие нар, стилизованных изречений из Корана (шамаилей), большое количество сундуков, самодельных ковров с татарским орнаментом и т. д.

На основе исследования жилищ переселенцев по столыпинской реформе была разработана концепция переселенческой зоны в Архитектурно-этнографическом музее «Тальцы», которая позволит отобразить материальную культуру белорусов, украинцев, татар, поляков, голендров, переселившихся в начале XX века в Иркутскую губернию, и показать их адаптацию к новым природным и климатическим условиям. Изучение данной темы крайне необходимо, так как реконструируемые в музее под открытым небом «Тальцы» дома и усадьбы «столыпинских» крестьян позволят наиболее полно сохранить и передать будущим поколениям уникальный пласт культуры переселенцев как части мирового культурного наследия.

Литература

1. Басина Л. Г. Архитектура переселенческих сел // Земля Иркутская. – 1997. – № 7. – С. 39–44.
2. Бобкова Г. И. Татарские общины Иркутской губернии (конец XIX – начало XX века). – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2009. – 219 с.
3. Воробьев В. В. Формирование населения Восточной Сибири. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-е, 1975. – 259 с.
4. Тихонов В. В. К вопросу реконструкции в музее «Тальцы» традиционной народной культуры переселенцев Предбайкалья // Музейний збірник: зб. наук. пр. – Киев, 2008. – С. 222–225.
5. Тихонов В. В. О музеефикации традиционной культуры польских переселенцев Предбайкалья // Тальцы. – 2005. – № 4. – С. 127–131.
6. Прибега Л. В. Народное зодчество Украины: охрана и реставрация. – Киев: Будівельник, 1987. – 103 с.

УДК 03.61.21

В. И. Яковлев

АВТОГРАФЫ НА КНИГАХ УЧЕНЫХ КАЗАНСКОЙ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

Одной из актуальных и мало разработанных в этнографической науке проблем является проблема формирования и развития этнографических (этнологических) школ России. Важным ее аспектом, на наш взгляд, выступает исследование биографических составляющих научного поиска, которые во многом задают конфигурацию той или иной этнографической школы. Цель статьи – на примере анализа некоторых книг с автографами и дарственными надписями профессору Е. П. Бусыгину попытаться выявить и показать один из аспектов этих важных для науки исторических источников, а именно: их роль и место в научно-исследовательской, педагогической деятельности ученого.

Ключевые слова: автограф, исторический источник, этнографическая школа.

V. I. Yakovlev

AUTOGRAPHS ON BOOKS OF KAZAN ETHNOGRAPHIC SCHOOL SCIENTISTS AS HISTORICAL SOURCE

The problem of Russian ethnographic (ethnological) schools formation and development is one of actually ignored problems in Ethnographic Science. Biographic components in the sphere of scientific research are considered to have great influence on the ethnographic school configuration. The research is based on the analysis of professor E. P. Busygin's books with autographs and donative inscriptions. The purpose of the given article is to reveal important aspects of historical sources and define their role in a scientist's research and pedagogical activity.

Keywords: autograph, historical source, ethnographic school.

Как показывает анализ научно-исследовательской практики последних лет, одной из актуальных и мало разработанных в этнографической науке проблем является проблема формирования и развития этнографических (этнологических) школ России, в том числе Казанской этнографической школы. Важным ее аспектом, на наш взгляд, выступает исследование биографических составляющих научного поиска, которые во многом задают конфигурацию той или иной этнографической школы, ее контактное пространство, содержание и формы личностного взаимодействия.

К настоящему времени опубликован ряд исследований об ученых Казанской этно-

графической школы из серии «Выдающиеся ученые Казанского университета». Имеются в виду монографии о П. И. Кротове, Б. Ф. Адлере, Н. И. Воробьеве, Е. П. Бусыгине, статья о Н. В. Зорине в сборнике «Интеграция археологических и этнографических исследований». Все эти небольшие по объему работы, по-видимому, целесообразно рассматривать только лишь как первые попытки изучения истории становления и развития Казанской этнографической школы, осмысления ее значимости для российской и мировой науки. Они нуждаются в продолжении и значительном расширении, причем с использованием всей совокупности доступных, но ранее не изученных источников.

Одним из таких источников могут стать книги из личных библиотек казанских ученых, подаренные им в разное время и имеющие автографы и дарственные надписи. Эти книги, как показывает анализ, содержат дополнительные сведения о жизни и деятельности ученых, во многом коррелируют, уточняют их взгляды, позиции по тем или иным проблемам этнографической науки и т. д. Таким образом, их информативный потенциал не ограничен рамками простой биографичности.

Что касается самой науки об автографах – автографии, – то она в настоящее время лишь формируется. Не разработаны ее четкие критерии, методологический, понятийный аппарат и т. д. Насколько позволяет судить библиографический анализ, до сих пор отсутствуют специальные исследования в данной области автографии. Одной из немногочисленных работ, касающихся изучения автографов на книгах, является небольшая статья доктора исторических наук, профессора РГГУ Т. И. Хорхординой «Автографы на книгах как исторический источник: к биографии П. П. Смирнова (1882–1947)», опубликованная в сборнике «Источниковедение и историография в мире гуманитарного знания» [1, с. 490–494].

Вместе с тем по автографам и дарственным надписям на книгах многих выдающихся политических деятелей, деятелей литературы и искусства накоплен богатейший эмпирический материал. Широко практикуется экспонирование автографов на многочисленных выставках в разных музеях России. Все это свидетельствует об актуальности проблемы и требует к ней пристального внимания специалистов, научного исследования, строгой систематизации.

Цель настоящего доклада – на примере анализа некоторых книг с автографами и дар-

ственными надписями Е. П. Бусыгина попытаться выявить и показать один из аспектов этих важных для науки источников, а именно: их роль и место в научно-исследовательской, педагогической деятельности ученого. В данном случае нас интересует не только и не столько содержание самого автографа, сколько влияние каждой из подаренных Евгению Прокопьевичу книг с автографом и дарственной надписью на его научно-исследовательскую, педагогическую деятельность.

Евгений Прокопьевич Бусыгин на протяжении всей своей научно-исследовательской, педагогической деятельности – это свыше 60 лет – собирал, обобщал, тщательно исследовал, бережно хранил в своей библиотеке многочисленные книги с автографами и дарственными надписями на книгах, подаренных ему. Это различные научные работы, монографии, исследования, статьи, авторефераты кандидатских и докторских диссертаций отечественных ученых, коллег по работе, многочисленных учеников, книги с автографами и дарственными надписями почитателей его лекторского, педагогического, музыкально-исполнительского таланта.

В свою очередь Е. П. Бусыгин очень часто дарил свои научные работы многочисленными коллегам и ученикам, оставляя на них автографы и дарственные надписи. Они, несомненно, также представляют большой научный интерес.

На основании анализа имеющихся в библиотеке Е. П. Бусыгина материалов нами предпринята попытка систематизации всего корпуса письменных источников с автографами и дарственными надписями. Причем в процессе систематизации этого материала мы использовали хронологическую систематизацию, систематизацию по этнографическим школам и проблемно-тематическую систематизацию.

Хронологическая систематизация позволила выявить динамику поступления книг (другой научной литературы) с автографами и дарственными надписями в библиотеку Е. П. Бусыгина, начиная с 1947/1948 учебного года и вплоть до последних дней его жизни – до 15 февраля 2008 года. Начало этого этапа положила книга «Происхождение казанских татар. Материалы сессии Отделения истории и философии Академии наук СССР, организованной совместно с Институтом языка литературы и истории Казанского филиала Академии наук СССР 25–26 апреля 1946 года в Москве (по стенограмме)» с автографом и дарственной надписью Н. И. Воробьева: «Дорогому Евгению Прокопьевичу Бусыгину от одного из авторов и редакторов. 31 марта 1948 года». Завершает его книга «Каталог музыкальных инструментов Национального музея Республики Татарстан», принесенная в дар Евгению Прокопьевичу от автора и Национального музея Татарстана 14 февраля 2008 года. Кроме того, данная систематизация, позволила определить научную значимость каждой из подаренной научной работы, показать ее роль в дальнейшей научно-исследовательской деятельности Е. П. Бусыгина.

На сегодняшний день нами обнаружено более 200 различных источников с дарственными надписями и автографами Е. П. Бусыгину. Однако есть основания полагать, что эта цифра далеко не окончательная. Каждые наши встречи с супругой Евгения Прокопьевича Евгенией Анатольевной, его дочерью Тамарой Евгеньевной и зятем Андреем Юрьевичем, встречи с его коллегами и учениками постоянно пополняют корпус этих источников.

В основу второго типа систематизации книг с автографами и дарственными надписями Е. П. Бусыгину положен принцип их

дифференциации по принадлежности авторов книг к той или иной этнографической школе. В этом корпусе источников представлены работы ученых Московской, Санкт-петербургской, Казанской этнографических школ, а также работы ученых других региональных этнографических школ, получивших признание только лишь 15–20 лет назад (Новосибирская, Башкирская, Мордовская, Марийская, Чувашская, Удмуртская и другие этнографические школы).

Главным критерием, положенным в основу третьего типа систематизации книг с автографами и дарственными надписями Е. П. Бусыгину, был определен принцип проблемно-тематической направленности источника, на котором поставлен автограф (то есть выявления содержания и понимания автором основных научных проблем, рассматриваемых в этих работах). Предпринятый анализ позволил выделить следующие научные проблемно-тематические направления: этногенез и этническая история народов Волго-Уралья; формирование и развитие материальной, духовной и социальной культуры; современные этнические процессы; межнациональные браки; календарные праздники, обычаи и обряды; методология, методика и методы этнографической науки; хозяйство, культура, быт, искусство русского населения Волго-Уралья, России, стран ближнего зарубежья; народное искусство; традиционная и современная профессиональная музыкальная культура; этнография города; семейный и общественный быт; статистика в этнографии; история отечественной и зарубежной этнографии и другие актуальные проблемы.

Проблемно-тематическая систематизация позволила, с одной стороны, установить основные проблемы, характерные для того или иного периода отечественной этно-

графической науки и затронутые в работах авторов автографов, с другой стороны, более четко представить научное проблемно-тематическое пространство, в котором работал сам Е. П. Бусыгин.

Как показал анализ источников, книги с автографами и дарственными надписями Е. П. Бусыгину не лежали мертвым грузом в его научной библиотеке. Эти работы активно использовались ученым в научно-исследовательской и педагогической деятельности. Об этом свидетельствуют многие работы, в которых в качестве основных источников выступают книги с автографами и дарственными надписями. Так, в учебнике Е. П. Бусыгина «Общая этнография (этнология). Курс лекций», одном из лучших на сегодняшний день учебнике по этнологии для вузов, ученый опирался на подаренные ему книги с автографами, многие из которых были рекомендованы им в качестве обязательной научной литературы при изучении той или иной темы. Это – фундаментальные работы Н. И. Воробьева, Н. В. Зорина, С. А. То-

карева, К. И. Козловой, М. Г. Рабинович, В. А. Тишкова, В. В. Пименова, Г. Е. Маркова, Г. Г. Громова, Э. Померанцевой, Н. И. Савушкиной, Н. И. Гаген-Торн, В. Н. Белицер, Т. А. Крюковой, Г. С. Масловой, Е. Э. Бломквист, К. В. Чистова, Т. В. Станюкович, А. Х. Халикова, Р. Г. Мухамедовой, Ф. А. Валеева, П. В. Денисова, В. Д. Дмитриева, Л. А. Иванова, В. К. Бондарчика, В. И. Наулко, Г. А. Сепеева, Н. Ф. Мокшина, Л. С. Христолюбовой и многих других ученых.

Книги с автографами и дарственными надписями приобрели в научно-исследовательской, педагогической лаборатории Е. П. Бусыгина статус исторических источников в процессе решения таких важных и актуальных проблем, как этногенез и этническая история народов, формирование и развитие их традиционно-бытовой и современной культуры. Они были индикаторами, инструментом научной коммуникации представителей разных этнографических школ России, каналом взаимодействия и взаимовлияния новаторских идей в области этнографии.

Литература

1. Хорхордина Т. И. Автографы на книгах как исторический источник: К биографии П. П. Смирнова (1882–1947) // Источниковедение и историография в мире гуманитарного знания: доклады и тезисы XIV научной конференции. – М., 18–19 апреля 2002 г. – М., 2002.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

SCIENTIFIC LIFE OF THE UNIVERSITY

Ю. В. Жегульская, С. В. Савкина

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ, МОДЕЛИ ВНЕДРЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Представлены итоги научно-методической конференции по вопросам внедрения федеральных образовательных стандартов третьего поколения в гуманитарное и художественное образование, проходившей в КемГУКИ с 19 января по 7 февраля 2012 года. Краткий отчет о работе секций. Описание мероприятий, прошедших в рамках конференции.

Ключевые слова: образовательные стандарты третьего поколения, высшее гуманитарное и художественное образование, вузы культуры и искусств, научно-методическая конференция.

U. V. Zhegulskaya, S. V. Savkina

SCIENTIFIC AND METHODOLOGY CONFERENCE “THIRD GENERATIONAL EDUCATIONAL STANDARDS: REALIZATION MECHANISMS, MODELS OF IMPLEMENTATION IN HUMANITARIAN AND ART EDUCATION”

There is a result on scientific and methodology conference devoted to Third generational educational standards of humanitarian and art education, held in KemGUKI on 19 January – 7 February 2012. There is report on conference. Conference events are described.

Keywords: Third generational educational standards, higher humanitarian and art education, education universities of culture and arts, scientific and methodology conference.

Актуальной проблемой современного отечественного образования является переход на новые образовательные стандарты. Возможности и ограничения, проблемы и перспективы внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования активно обсуждаются в вузовской среде. Этим вопросам была посвящена прошедшая в Кемеровском государственном университете культуры и искусств научно-методическая конференция «**Образовательные стандарты третьего поколения: механизмы реализации, модели внедрения в гуманитарное и художественное образование**» (19 января – 7 февраля 2012 года).

В ходе **внутривузовского этапа конференции** (19–30 января) на заседаниях 6 кафедральных и 5 институтских секций, круглых столов были заслушаны 96 докладов и сообщений. Обсуждались вопросы сохранения традиций российской высшей школы и придания процессу обучения практико-ориентированного характера; преемственности образовательной деятельности кафедр Института визуальных искусств при переходе на уровневую подготовку выпускников; сочетания традиций и новаций в музыкальном образовании; роли общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в формировании общекультурных и профессиональных компетенций бакалав-

ров, специалистов, магистров; реализации компетентного подхода в подготовке бакалавров и магистров информационной сферы, социально-культурной деятельности, театрального искусства, режиссуры театрализованных представлений и праздников; методики преподавания профессиональных и специальных учебных дисциплин. Доклады и сообщения обобщали накопленный опыт формирования рабочих учебных программ, освоения актуальных образовательных технологий, диагностики компетенций.

В работе **круглого стола «Двухуровневая модель подготовки бакалавров и магистров в области хореографического искусства»** (7 февраля 2012 года) приняли участие представители администрации Кемеровского государственного университета культуры и искусств, преподаватели и студенты Института хореографии, преподаватели отделений хореографии вузов и школ искусств, художественные руководители хореографических коллективов, известные хореографы из Республики Мальты, Италии, России, представители общественности. Участники круглого стола, обсуждали проблемы хореографического образования в России и за рубежом. В своих выступлениях педагоги вуза познакомили участников круглого стола с содержанием предметов общепрофессионального цикла в условиях внедрения ФГОС ВПО по направлениям, формам и методам процесса формирования ключевых компетенций обучающихся, образовательными технологиями; осветили позитивный опыт процесса интеграции хореографического образования в содержание предметов гуманитарного цикла.

2–3 февраля 2012 года состоялся **межвузовский этап конференции**. С приветственным словом к участникам конференции обратились заместитель генерального директора Российской национальной библио-

теки, президент Российской библиотечной ассоциации, председатель секции РБА по библиотечной политике и законодательству В. Р. Фирсов и председатель Учебно-методического совета вузов России по образованию в области библиотечно-информационной деятельности, заведующий кафедрой управления информационно-библиотечной деятельностью МГУКИ профессор В. К. Ключев. В видеоприветствиях В. Р. Фирсов и В. К. Ключев отметили роль и значимость культуры в современном обществе, актуальность проблематики конференции и важность подготовки кадров в сфере культуры и искусства.

На пленарном заседании, посвященном вопросам диверсификации высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства, формирования многоуровневых образовательных программ и информатизации образовательной деятельности, с докладами выступили ректор КемГУКИ доктор педагогических наук, профессор Е. Л. Кудрина, проректор по учебной работе КемГУКИ доктор педагогических наук, профессор И. С. Пилко, начальник управления информатизации КемГУКИ кандидат химических наук, доцент В. Н. Борздун.

Работу секции **«Организация уровневой подготовки по группе учебных направлений “Культура и искусство”: возможности и ограничения»** открыло выступление проректора по учебной работе Челябинской государственной академии культуры и искусств кандидата педагогических наук, доцента С. В. Буцыка, организованное посредством современных телекоммуникационных технологий. Он рассказал о возможных вариантах организации обучения информационно-коммуникационным технологиям будущих бакалавров и магистров сферы культуры и искусства. Проблема разработки стандарта вуза культуры и искусств на выпускные

квалификационные работы бакалавров, специалистов, магистров была поднята в докладе доктора педагогических наук, профессора Н. И. Гендиной и кандидата педагогических наук, профессора Н. И. Колковой. Предложенные в докладе пути решения вызвали интерес аудитории и оживленную дискуссию. В докладах директора Института музыки доцента И. В. Шороховой, директора Института социально-культурных технологий кандидата педагогических наук, доцента А. И. Юдиной, директора Социально-гуманитарного института кандидата философских наук, доцента О. В. Ртищевой были представлены подходы к реализации основных образовательных программ по направлениям подготовки, реализуемым в институтах.

Актуальным условием реализации современных принципов образования является развитие информационно-образовательного пространства, обеспечивающего учебный процесс необходимым контентом. Поэтому особое внимание участников конференции привлекла **презентация электронной образовательной среды КемГУКИ**. Вопросы организации, структуры, технического сопровождения, дидактических возможностей электронной образовательной среды, ее использования в учебном процессе в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения были посвящены выступлениям заведующей кафедрой технологии автоматизированной обработки информации кандидата педагогических наук, доцента И. Л. Скипор, инженера-программиста Управления информатизации В. Н. Дворовенко, преподавателя С. В. Савкиной, заведующей кафедрой технологии документальных коммуникаций кандидата педагогических наук, доцента Л. Г. Тараненко и доцента Г. Ф. Леонидовой. Участники конференции были солидарны во мнении о необходимости развивать практику форми-

рования и использования в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов.

Ярким свидетельством особой значимости взаимодействия вуза и работодателей в процессе подготовки специалистов сферы культуры и искусства стал круглый стол «Компетентностные модели бакалавров, специалистов, магистров: концептуальная состоятельность, адекватность требованиям времени и практики». В его работе приняли участие преподаватели КемГУКИ, руководители и сотрудники библиотек, учреждений социально-культурной сферы, общего, дополнительного среднепрофессионального образования. В сообщениях проректора по учебной работе КемГУКИ, доктора педагогических наук, профессора И. С. Пилко, кандидата педагогических наук, старшего преподавателя М. Г. Ли, преподавателя О. В. Абалаковой были освещены актуальные направления взаимодействия вуза и работодателей в процессе реализации образовательных программ высшей школы, подняты проблемы преемственности в подготовке выпускников бакалавриата и магистратуры, предложена методика формирования профессиональных стандартов в сфере культуры и искусства.

Актуальным проблемам и перспективам взаимодействия работодателей с КемГУКИ были посвящены выступления гостей конференции. Е. Г. Побоккина, директор детской школы искусств № 19, поделилась представлениями о возможных формах социального партнерства школ искусств и университета культуры и искусств; Н. А. Шелепова, директор Музея-заповедника «Красная горка», подняла вопрос об организации опытно-экспериментальных площадок КемГУКИ на базе учреждений культуры; О. А. Воробьева, директор Дворца культуры им. 50-летия Октября, осветила опыт работы по программе «Стажировка выпускников вуза»;

Н. С. Павлюк, директор Областного учебно-методического Центра повышения квалификации работников культуры и искусства, представила многообразие форм организации практики студентов. Вопросы реализации практико-ориентированной подготовки бакалавров и магистров сферы культуры и искусства и их трудоустройства вызвали оживленную дискуссию.

На заседании **Круглого стола «Комплектование библиотечного фонда вузовской библиотеки и проблемы развития электронно-библиотечного обслуживания»**, в котором приняли участие заведующие отделами комплектования вузовских библиотек г. Кемерово, рассматривались возможности реализации требований образовательных стандартов к учебно-методическому и информационному обеспечению учебного процесса, применения информационно-коммуникационных технологий в комплектовании библиотек вузов; состоялся обмен опытом по организации электронного библиотечного обслуживания в вузах г. Кемерово.

Площадкой для обсуждения воплощаемых в практику подходов к подготовке обучающихся в условиях уровневого образования стала секция **«Реализация компетентностных моделей бакалавров, специалистов и магистров в гуманитарном и художественном образовании»**. В коллективном докладе кандидата экономических наук, доцента С. А. Мухамедиевой, кандидата педагогических наук, профессора Е. А. Кагакиной, старшего преподавателя Т. А. Чекалиной была представлена оригинальная методика измерения компетенций в учебном процессе вуза. Тема оценки качества подготовки обучающихся в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов была продолжена в выступлении директора Института информационных и библиотечных технологий, кандидата педагогических наук, доцента

О. И. Алдохиной. Доклад директора Института визуальных искусств, доцента Т. Ю. Казариной был посвящен формированию профессиональной культуры специалиста в области визуальных искусств в условиях перехода на компетентностную модель обучения. Заведующий кафедрой дизайна, профессор Г. С. Елисеенков в своем выступлении обобщал концептуальные подходы к моделированию образовательных программ по направлению «Дизайн». В докладе директора Института театра, доктора культурологии, профессора Н. Л. Прокоповой были представлены возможности и ограничения внедрения компетентностного подхода в ходе реализации программ обучения по направлениям образовательной деятельности института в целом и преподавания дисциплин речевого цикла в частности.

На **Итоговом пленарном заседании** при подведении результатов работы конференции были приняты важные решения:

- одобрить практику проведения ежегодной научно-методической конференции в межвузовском формате с приглашением представителей профильных учебных заведений профессионального образования;
- при выборе тематики будущих конференций учесть актуальность обсуждения вопросов эффективности использования в учебном процессе современных образовательных технологий, методического обеспечения диагностики компетенций;
- шире практиковать в рамках конференции проведение презентаций практического педагогического опыта, ресурсов «Электронной образовательной среды КемГУКИ»;
- разработать Комплексную программу взаимодействия КемГУКИ с работодателями; практиковать ежегодное проведение круглых столов с работодателями по группам направлений подготовки.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адакин Евгений Евстафьевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Беловского института (филиала) Кемеровского государственного университета (г. Белово). E-mail: adakin1@rambler.ru

Антипов Александр Геннадьевич, доктор филологических наук, профессор кафедры стилистики и риторики факультета филологии и журналистики, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: sante3@yandex.ru

Аракелова Александра Олеговна, кандидат искусствоведения, доцент, заместитель директора Департамента науки и образования Минкультуры России, заслуженный работник культуры РФ (г. Москва). E-mail: info@mkrf.ru

Артюхов Михаил Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, первый заместитель директора Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк). E-mail: vega@nkfi.ru

Бажанова Римма Кашифовна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, культурологии и социологии, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: rimini607@mail.ru

Габдельганеева Гузель Габдрауфовна, доктор филологических наук, профессор кафедры документоведения, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: g.knigoved@mail.ru

Гарифуллина Резеда Саитовна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета экономики, менеджмента и туризма, заслуженный деятель науки РТ, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: info@kazguki.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Adakin Eugeny Evstafievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of Belovo Institute (branch) of Kemerovo State University (Belovo). E-mail: adakin1@rambler.ru

Antipov Aleksandr Gennadievich, Doctor of Philological Sciences, Professor of Chair of Rhetoric and Style of the Faculty of Philology and Journalism, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: sante3@yandex.ru

Arakelova Aleksandra Olegovna, Candidate of Art Science, Docent, Deputy Director of the Department of Education and Science of the Ministry of Culture of Russia, Honored Worker of Culture of the Russian Federation (Moscow). E-mail: info@mkrf.ru

Artyukhov Mikhail Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director of Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University (Novokuznetsk). E-mail: vega@nkfi.ru

Bazhanova Rimma Kashifovna, Candidate of Philosophical Sciences, Docent of Chair of Philosophy, Cultural Studies and Sociology, Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: rimini607@mail.ru

Gabdelganeyeva Guzel Gabdraufovna, Doctor of Philological Sciences, Professor of Chair Records Management of Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: g.knigoved@mail.ru

Garifullina Reseda Saitovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Economics, Management and Tourism, Honored Scientist of the RT, Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: info@kazguki.ru

Гендина Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, директор НИИ информационных технологий социальной сферы, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово). E-mail: nii@kemguki.ru

Гильмеева Римма Хамидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией педагогического образования и гуманитарной подготовки Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования (РАО) (г. Казань). E-mail: L_pogp@mail.ru

Горелов Юрий Павлович, доктор исторических наук, профессор, кафедра истории и культуры России, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: if@kemsu.ru

Грицай Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Рязанский заочный институт (филиал) Московского государственного университета культуры и искусств (г. Москва). E-mail: usan82@gmail.com

Дрешер Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, директор РМБИЦ МЗ РТ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заслуженный работник культуры РТ, заслуженный работник здравоохранения РФ, зав. кафедрой документоведения, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: info@kazguki.ru

Жегульская Юлия Владимировна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, младший научный сотрудник Лаборатории социально-психологической адаптации студентов, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово). E-mail: zhegulskaya@list.ru

Заволжанская Ирина Юрьевна, аспирант, старший преподаватель кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург). E-mail: irina.ky2@yandex.ru

Gendina Natalia Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the RSI of Information Technologies of Social Sphere of Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo). E-mail: nii@kemguki.ru

Gilmeyeva Rimma Khamidovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Pedagogical Education and of Humanitarian Training Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education (RAE) (Kazan). E-mail: L_pogp@mail.ru

Gorelov Yuri Pavlovich, Doctor of Historical Sciences, Professor of Chair of History and Culture of Russia, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: if@kemsu.ru

Gritsai Lyudmila Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Chair of Psychology and Pedagogy, Correspondence Ryazan Institute (branch) of Moscow State University of Culture and Arts (Moscow). E-mail: usan82@gmail.com

Dresher Yulia Nikolayevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of RMBRC HM RT, Prize Laureate of the Russian Government in Education, Honored Worker of Culture of RT, Honored Worker of Health, Chair of Documentation, Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: info@kazguki.ru

Zhegulskaya Yuliya Vladimirovna, Senior Lecturer of Chair of Social Pedagogy, Research Associate of Laboratory of Socio-psychological Adaptation of Students of Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo). E-mail: zhegulskaya@list.ru

Zavolzhanskaya Irina Yurievna, Post-graduate, Senior Lecturer of Chair theory, music history and musical instruments, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg). E-mail: irina.ky2@yandex.ru.

Казаков Евгений Фёдорович, доктор культурологии, профессор кафедры философии, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: kemcitykazakov@mail.ru

Карабулатова Ирина Советовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая сектором филологии Института гуманитарных исследований Тюменского государственного университета (г. Тюмень). E-mail: radogost2000@mail.ru

Кожевникова Елизавета Александровна, эксперт Экспертно-криминалистического центра ГУ МВД России по Кемеровской области (г. Кемерово). E-mail: lingv_ke@mail.ru

Колганова Елена Юрьевна, старший научный сотрудник, Иркутское областное государственное автономное учреждение культуры «Архитектурно-этнографический музей “Тальцы”» (г. Иркутск). E-mail: eukolganova@gmail.com

Колмогорова Анастасия Владимировна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка и методики преподавания, Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк). E-mail: kuzspa@yandex.ru

Красиков Владимир Иванович, доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово). E-mail: krasikov1958@yahoo.com

Краснова Ирина Владимировна, аспирантка кафедры стилистики и риторики факультета филологии и журналистики, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: rumianek@rambler.ru

Лабейкин Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и психолого-педагогических наук, Орловский государственный институт искусств и культуры (г. Орел). E-mail: finela@list.ru

Лебедева Наталья Борисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры

Kazakov Evgeny Fyodorovich, Doctor of Culturology, Professor of Philosophy Chair, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: kemcitykazakov@mail.ru

Karabulatova Irina Sovetovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of Sector of Philology of Humanities Research Institute of Tyumen State University (Tyumen). E-mail: radogost2000@mail.ru

Kozhevnikova Elizaveta Aleksandrovna, Expert of the Forensic Center of the State Department of the Ministry of Internal Affairs of Russia in Kemerovo region (Kemerovo). E-mail: lingv_ke@mail.ru

Kolganova Elena Yurievna, Senior Research Fellow, Irkutsk Regional Autonomous Public Institution of Culture «Architectural-Ethnographic Museum “Taltsy”» (Irkutsk). E-mail: eukolganova@gmail.com

Kolmogorova Anastasia Vladimirovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Chair of the French Language and Methodics of Teaching, Kuzbass State Pedagogical Academy (Novokuznetsk). E-mail: kuzspa@yandex.ru

Krasikov Vladimir Ivanovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: krasikov1958@yahoo.com

Krasnova Irina Vladimirovna, Post-graduate of Chair of Rhetoric and Style of the Faculty of Philology and Journalism, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: rumianek@rambler.ru

Labeykin Aleksandr Alekseyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Chair of Social Work and Psychological and Pedagogical Sciences, Orel State Institute of Arts and Culture (Orel). E-mail: finela@list.ru

Lebedeva Natalia Borisovna, Doctor of Philological Sciences, Professor of Chair of

теории языка и славяно-русского языкознания, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: nlebedevab@yandex.ru

Масленникова Валерия Шамильевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией профессионального воспитания и социальной педагогики Института педагогики и психологии профессионального образования Российской Академии наук, заслуженный работник культуры РТ, заслуженный деятель науки РТ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: info@kazguki.ru

Овчаров Александр Андреевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: AlexOvc2001@yandex.ru

Осадчий Михаил Андреевич, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры стилистики и риторики факультета филологии и журналистики, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: osadchij@mail.ru

Руденко Константин Александрович, доктор исторических наук, профессор, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: info@kazguki.ru

Савкина Светлана Владимировна, аспирант, преподаватель кафедры технологии документальных коммуникаций, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово). E-mail: light_foton@mail.ru

Сайдашева Земфира Нурмухаметовна, доктор искусствоведения, профессор, заслуженный деятель искусств РТ и РФ, профессор кафедры татарской музыки и традиционного исполнительства, действительный член Петровской академии наук и искусств, член-корреспондент Российской Академии естествознания, Казанская государственная консерватория (академия) имени Н. Г. Жиганова (г. Казань). E-mail: info@kazguki.ru

Theory of Language and Slavic-Russian Linguistics, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: nlebedevab@yandex.ru

Maslennikova Valeria Shamilyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Professional Education and Social Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Sciences, Honored Worker of Culture of the Republic of Tatarstan, Honored Scientist of the Republic of Tatarstan, Laureate of the Russian Government Award in Education, Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: info@kazguki.ru

Ovcharov Aleksandr Andreyevich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Philosophy Chair, Kemerovo State University (Kemerovo) E-mail: AlexOvc2001@yandex.ru

Osadchy Mikhail Andreyevich, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of Chair of Rhetoric and Style of the Faculty of Philology and Journalism, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: osadchij@mail.ru

Rudenko Konstantin Aleksandrovich, Doctor of Historical Sciences, Professor of Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: info@kazguki.ru

Savkina Svetlana Vladimirovna, Post-graduate, Lecturer of Chair of Communication Technology of Documentaries of Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo). E-mail: light_foton@mail.ru

Saydasheva Zemfira Nurmuhametovna, Doctor of Arts, Professor, Honored Worker of Arts of the Republic of Tatarstan and the Russian Federation, Professor of Chair of Tatar music and traditional performing, member of Petrovsky Academy of Sciences and Arts, Corresponding Member of Russian Academy of Natural Sciences, N. G. Zhiganov Kazan State Conservatoire (Academy) (Kazan). E-mail: info@kazguki.ru

Серый Андрей Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: grey@kemsu.ru

Сысоенко Анна Владимировна, аспирант, заместитель декана факультета социально-культурной деятельности, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: ann-sysoenko@yandex.ru

Филиппов Валерий Леонидович, ректор, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Луганский государственный институт культуры и искусств (г. Луганск). E-mail: lugiki@ua.fm

Финогеева Эльвира Александровна, кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой социальной работы и психолого-педагогических наук, Орловский государственный институт искусств и культуры (г. Орел). E-mail: finela@list.ru

Хайретдинова Алсу Миншакировна, аспирант Института гуманитарных исследований Тюменского государственного университета, специальный корреспондент ОГТРК «Ямал-Регион» (г. Салехард). E-mail: alsu_x@mail.ru

Чапля Татьяна Витальевна, доктор культурологии, кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии, зам. директора по учебной работе, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск). E-mail: chap_70@mail.ru

Шалавина Тамара Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой развития личности, Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк). E-mail: vega@nkfi.ru

Шамсутдинова Дильбар Валиевна, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета социально-культурной деятельности, Казанский государственный университет культуры и искусств (г. Казань). E-mail: kguki-skd@mail.ru

Sery Andrei Viktorovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Chair of Social Psychology and Psychosocial Technologies, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: grey@kemsu.ru

Sysoenko Anna Vladimirovna, Postgraduate, Deputy Dean of the Faculty of Social and Cultural Activities, Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: ann-sysoenko@yandex.ru

Filippov Valery Leonidovich, Rector, Docent of Chair of Humanities and Social Sciences, Lugansk State Institute of Culture and Arts (Lugansk). E-mail: lugiki@ua.fm

Finogeyeva Elvira Aleksandrovna, Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Chair of Social Work and Psychology and Pedagogical Sciences, Orel State Institute of Arts and Culture (Orel). E-mail: finela@list.ru

Khairtdinova Alsou Minshakirovna, Postgraduate of Humanities Research Institute of Tyumen State University, special correspondent OGTRK «Yamal-Region» (Salekhard). E-mail: alsu_x@mail.ru

Chaplya Tatiana Vitalievna, Doctor of Culturology, Candidate of Sociological Sciences, Professor of Chair of Theory, History, Culture and Museology, Deputy Director for Academic Affairs, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk). E-mail: chap_70@mail.ru

Shalavina Tamara Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of Personal Development, Kuzbass State Pedagogical Academy (Novokuznetsk). E-mail: vega@nkfi.ru

Shamsutdinova Dilbar Valievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Social and Cultural Activities, Kazan State University of Culture and Arts (Kazan). E-mail: kguki-skd@mail.ru

Яковлев Валерий Иванович, доктор исторических наук, профессор, академик Петровской академии наук и искусств, заведующий кафедрой теории и истории исполнительского искусства, Казанская государственная консерватория (академия) имени Н. Г. Жиганова (г. Казань). E-mail: jakinstr@mail.ru

Яковлева Тамара Владимировна, аспирант, старший преподаватель кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово). E-mail: rtp70@mail.ru

Яницкий Михаил Сергеевич, доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, Кемеровский государственный университет (г. Кемерово). E-mail: dekanspf@kemsu.ru

Yakovlev Valery Ivanovich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of Petrovsky Academy of Arts and Sciences, Chair of Theory and History of the Performing Arts, N. G. Zhiganov Kazan State Conservatoire (Academy) (Kazan). E-mail: jakinstr@mail.ru

Yakovleva Tamara Vladimirovna, Postgraduate, Senior Lecturer of Chair of Directing Theatrical Performances and Festivals, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo). E-mail: rtp70@mail.ru

Janitski Mikhail Sergeyevich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Socio-psychological Faculty, Kemerovo State University (Kemerovo). E-mail: dekanspf@kemsu.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В ЖУРНАЛЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ «ВЕСТНИК КЕМГУКИ»

1. Правила оформления статьи:

- объем статей 6–12 страниц формата А 4;
- текст статьи должен быть тщательно вычитан и подписан автором, который несет ответственность за научно-теоретический уровень публикуемого материала; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук дополнительно подписываются научным руководителем;
- ссылки на цитируемую литературу приводятся в конце статьи в Литературе в алфавитном порядке, в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- статья представляется в бумажном виде и на электронном носителе (по e-mail или на диске) в формате Microsoft Word. Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. При наборе статьи рекомендуется учитывать следующее: шрифт – Times New Roman, размер кегля – 12 пт, межстрочный интервал – одинарный, форматирование – по ширине; все поля – по 20 мм.

2. Сопроводительные документы к статье:

- аспиранты КемГУКИ при предоставлении статьи должны в обязательном порядке приложить рецензию ведущего преподавателя, кандидата или доктора наук, соответствующего по профилю кафедры, как правило, научного руководителя, или выписку из протокола заседания кафедры;
- аспиранты сторонних организаций прилагают рецензию доктора или кандидата наук соответствующего профиля;
- кандидаты наук и докторанты предоставляют рецензии, написанные доктором наук соответствующего профиля;
- в рецензии обязательно должны быть указаны, кроме фамилии, имени, отчества (полностью), должность, ученая степень, ученое звание эксперта, его служебный адрес и телефон, а также дата написания рецензии. Рецензия должна быть подписана рецензентом и заверена печатью учреждения, где работает рецензент;
- сведения об авторе(ах) (в бумажном и электронном вариантах): фамилия, имя, отчество (полностью на русском и английском языках), ученая степень, ученое звание, должность, место работы (место учебы или соискательства), контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый адрес с индексом;
- название статьи, аннотация статьи (до 400 символов с пробелами) и ключевые слова (не более 10 слов) на русском и английском языках;
- указание раздела журнала, в котором должна быть размещена статья (перечень рубрик см. в п. 3);
- индексы УДК (Универсальная десятичная классификация).

3. Перечень основных разделов журнала:

1. Гуманитарное знание.
2. Социально-экономическое знание.
3. Культурология.
4. Педагогика и социально-педагогическая деятельность.
5. Искусствоведение.

Статья направляется в редакцию журнала по адресу: 650029, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 17, КемГУКИ, отв. секретарю Кагакиной Елене Андреевне; e-mail: nir@kemguki.ru.

Редакционная коллегия правомочна отправлять статьи на дополнительное рецензирование.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отклонять статьи, не отвечающие установленным требованиям или тематике журнала.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов. Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора материалов.
Отклоненные статьи авторам не возвращаются и не рецензируются.

Подписано к печати 13.04.2012.
Формат 60x84¹/₈.
Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Заказ № 54.
Уч.-изд. л. 20,2. Усл. печ. л. 28,5.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в издательстве Кемеровского
государственного университета
культуры и искусств:
650029, г. Кемерово,
ул. Ворошилова, 19. Тел. (3842)73-45-83.
E-mail: izdat@kemguki.ru

Signed for print 13.04.2012.
Format 60x84¹/₈.
Offset paper. Font «Times».
Order № 54.
Author's sheets 20,2. Printer's sheets 28,5.
Number of copies 500.

Printed at the Publisher of Kemerovo State
University of Culture and Arts:
650029, Kemerovo,
19 Voroshilov Street. Tel. (3842)73-45-83.
E-mail: izdat@kemguki.ru