ISSN 0236-2910

# ВЕСТНИК
## МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 3. 2008 г.



## СЕРИЯ
# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Основан в январе 1990 г.
Выходит один раз в квартал

№ 3
2008
Серия
"Гуманитарные науки"

# ВЕСТНИК МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Учредитель Мордовский университет

## ПРИКЛАДНАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ

**А. А. Белицкая.** Культурообразующая сущность употребления иностранных языков в речи русского придворного первой половины XVIII века ..... 6
**А. А. Бирюкова.** Консерватизм англичан как способ сохранения национальной самобытности в современном диалоге культур ..... 9
**Д. В. Буянов.** Бренд как социокультурный феномен ..... 12
**Д. В. Буянов.** Эволюция рекламного творчества в контексте традиций русской культуры ..... 15
**Л. Н. Горелова.** Библейское и философское в романах Дж. Хеллера и Н. Мейлера ..... 18
**С. Е. Дурнова.** Национальный характер американцев ..... 20
**Н. Л. Новикова, С. Е. Дурнова.** Религия американцев. Протестантизм ..... 24
**Ю. А. Елисеева.** Ментальный мир возраста как подсистема ментально-культурного универсума ..... 26
**Е. В. Кваскова.** Типологизация ментальных особенностей в английской культурной традиции ..... 29
**В. В. Колмыков.** Мышление и искусственный интеллект ..... 31
**А. А. Комков.** Речевая интернет-коммуникация ..... 34
**Е. А. Кононова, О. Ю. Левашкина.** Заимствования как фактор культурной динамики ..... 35
**Е. Е. Захарова.** Прессованная флористика — ошибка ..... 39
**Ю. М. Куршева.** Язык как национально-специфический элемент культуры (на примере английского языка) ..... 40
**И. В. Лаптева.** Постмодернистские принципы в творчестве Э. Т. А. Гофмана ... 43
**В. П. Лащ.** Город и урбанизация: две стороны одного единства ..... 46
**Л. Д. Левина.** Традиционные украшения как элемент народного творчества ..... 48

**Е. В. Лысова.** «Живописная музыка» и «музыкальная живопись»: идеи сосуществования ... 49
**Р. З. Магдеева.** Этико-философская концепция аль-Газали ... 50
**С. И. Митина.** Личность автора как субъект и объект интерпретации в эго-тексте ... 52
**О. Р. Мухаев.** Режиссерский замысел и его воплощение в телевизионном рекламном ролике ... 56
**Е. Б. Нешина.** Роль художника-модельера в современном производстве одежды ... 57
**Н. Л. Новикова.** Современная культура в философии постмодерна ... 59
**Н. Б. Панкова.** Заметки о рецепции идей М. М. Бахтина во Франции в 1980-е гг. ... 61
**А. А. Панягин.** Бизнес-коммуникация в немецком деловом социуме ... 64
**А. А. Панягин.** Стереотипы национальной культуры в межкультурном общении ... 67
**М. А. Поползухина.** Игровые особенности межкультурной коммуникации ... 74
**В. М. Резонова.** Значение информационно-когнитивного потенциала личности для развития информационного общества ... 76
**М. А. Рожков.** А. Ф. Лосев о философии культуры в применении к античности ... 78
**Н. И. Рокунова.** Эстетические взгляды Анри Бергсона в искусстве сюрреализма ... 80
**Е. Я. Романовский.** Актер и театральная кукла: оживление неживого материала ... 82
**М. М. Русяева.** Ментальная составляющая текстового концепта «автор» (на материале «Песни о нибелунгах») ... 83
**Е. Н. Рябова.** Отображение образа Ф. Ф. Ушакова в разных видах искусства ... 89
**Е. В. Смирнова.** А. Ф. Лосев о музыке ... 91
**И. В. Тремаскина.** Театр абсурда: философские и эстетические корни. Основные художественные принципы ... 93
**Ю. М. Ходжаева.** Культуросферы Д. С. Лихачева ... 97
**Е. Ф. Черемушкина.** М. Арнольд и его исследования культуры ... 100
**О. Д. Щекочихина.** Дискурсы рекламы ... 102
**У. А. Винник.** Нетрадиционные рекламные носители и возможности их использования ... 104
**С. Ю. Кадомцева.** Справедливость в системе нравственных ценностей ... 107
**Т. Н. Пиняева.** Патриотизм как общечеловеческая ценность ... 111

## ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

**Т. В. Адамчук.** Семантика улыбки в англоязычном художественном тексте ... 113
**М. С. Алексеева.** Заимствование английских слов в русской рекламе ... 116
**И. А. Аржанова.** Дискурсивная функция высказывания в функциональном аспекте ... 117
**И. А. Аржанова.** Содержательные категории текста в лингвистическом анализе ... 119
**Н. В. Беспалова.** Передача реалии с единичным соответствием в языке перевода ... 121
**Г. И. Денисова.** Возраст человека во фразеологической картине мира

(на примере немецких фразеологических единиц) ..... 122
**Л. Н. Денисова.** Аспектуальная характеристика диалектных глаголов тотального способа действия в русских говорах на территории Мордовии ..... 125
**Л. М. Кечайкина.** Концепт «человек/личность» и его отражение в семантике английских фразеологизмов в границах зоонимической лексики (на материале лексемы *a duck*) ..... 128
**Т. А. Корнеенко.** Положительная и отрицательная аксиология концепта «Krieg» (на материале немецких поэтических текстов XIX в.) ..... 130
**И. В. Коровина.** Окказиональные слова как одна из стилистических особенностей языка Артура Конан Дойла ..... 135
**И. В. Коровина, К. Б. Свойкин.** Явление обезличивания личных местоимений английского языка в текстах разных стилей ..... 137
**Н. Д. Кручинкина.** Речевые стратегии коммуникантов ..... 141
**Н. Д. Кручинкина.** Связь между языком и отражаемой действительностью в означаемом тексте ..... 147
**А. В. Лебедев.** Особенности переводов текстов Священного Писания на английский язык ..... 152
**А. В. Прожога, Ю. В. Потапкина.** Особенности функционирования существительного *reason* в диалогической речи ..... 154
**П. Н. Савелькина.** Информативная роль коннотативных значений в прозаическом художественном тексте ..... 156
**К. Б. Свойкин.** Дискретные характеристики речевого смысла ..... 159
**П. Б. Слепова.** Слово. Значение. Понятие. Концепт (на примере номинации *ghost*) ..... 163
**О. Н. Тарасова.** Семантика широкозначных глаголов в современном немецком языке ..... 165
**А. Е. Фалилеев.** Коннотативный аспект фразеологических единиц в английском политическом тексте ..... 167
**Ю. Е. Чубарова, С. В. Юткина.** Персуазивность и суггестивность как различные способы языкового воздействия ..... 169
**С. В. Юткина, Ю. Е. Чубарова.** Реализация ирония в языке рассказа Г. Бейтса 'Silas The Good' ..... 170
**Н. В. Шамина.** Неологизмы в современном английском языке ..... 173
**В. В. Шитуров.** Функциональная транспозиция в междометие местоименной словоформы *всего*: ступени и предел интеръективации ..... 175

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**И. А. Агапова.** Из опыта моделирования естественных условий освоения иностранного языка ..... 180
**С. А. Баукина.** Клишированность высказывания в деловом общении (на материале немецкого языка) ..... 183
**С. В. Беспалова.** Специфика интерактивных и аффективных стратегий в обучении диалогическому дискурсу на иностранном языке (немецкий язык, языковой вуз) ..... 185
**Н. Е. Боброва.** К вопросу об обучении иностранному языку как средству коммуникации ..... 190

**Н. Е. Боброва.** Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку ..... 193
**И. А. Маскинскова.** Модульный подход в обучении иностранным языкам (немецкий язык, языковой вуз) ..... 196
**И. В. Новикова.** Реклама как средство повышения мотивации к изучению французского языка ..... 198
**И. В. Новикова.** Роль текста в обучении иностранному языку ..... 201
**И. В. Новикова, О. И. Новикова.** Новые технологии в преподавании иностранного языка в условиях профильной школы ..... 203
**И. В. Новикова, О. И. Новикова.** Приемы развивающего обучения на уроках иностранного языка ..... 206
**Е. Д. Пахмутова.** Стратегии межкультурного обучения иностранному языку в структуре проектной деятельности ..... 209
**И. В. Третьякова.** Система заданий по обучению интерпретации художественного текста на основе межкультурного подхода (немецкий язык, языковой вуз) ..... 212
**В. В. Чарышкин.** Методическая организация работы с аутентичным текстом для просмотрового чтения ..... 215
**Н. В. Шамина.** Инновационные технологии преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах ..... 218
**Е. Б. Нешина.** Роль переводчика в деловых переговорах и нормы этикета в отношении его работы ..... 221

## ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**В. П. Андронов, М. С. Ионова.** Структура планирования в профессиональном мышлении психолога ..... 225
**Т. А. Батяева.** Психолого-педагогический анализ понятия «учебная задача» ..... 229
**Е. В. Богатырева.** Социально-психологические особенности студенческого возраста: мотивационный аспект ..... 234
**А. М. Егорькина, Т. В. Кузьменко.** Аутичные дети: формы и методы их социальной реабилитации ..... 239
**М. С. Ионова.** Соответствие реального учебного процесса в вузе задачам развития планирования и прогнозирования у студентов-психологов ..... 244
**М. С. Ионова, Н. А. Ковалева.** Влияние отрицательного прогноза на характер межличностных отношений ..... 249
**И. О. Каменева.** Контроль как средство управления учебной мотивацией ..... 252
**Е. В. Кваскова.** Кредитно-рейтинговая система и опыт ее применения в России ..... 254
**Г. Н. Кораблева.** Культурологический аспект развития личностных качеств студентов ..... 257
**Г. Н. Кораблева.** О культуроведческой компетенции школьников ..... 259
**Т. В. Кузьменко, Я. С. Сазанов.** Исследование репродуктивных установок молодежи: возможности информационных технологий ..... 261
**Н. А. Маланкина.** Особенности интеллектуального развития детей-сирот ..... 264
**Л. В. Митякина.** Вопросы социального воспитания А. С. Макаренко в современных условиях ..... 266
**В. В. Соколов.** Психологическое прогнозирование в трудовой деятельности ..... 270
**И. В. Харитонова.** Методы обучения и научные методы в преподавании математики ..... 272

**Г. В. Шакина.** Формирование учебно-коммуникативных умений младших школьников ..... 274
**И. А. Винтин, Е. Рыскина.** Факторы риска, вызывающие проблемное поведение у американских подростков ..... 277
**О. Н. Тюлякова.** Роль СМИ в формировании сознания молодого поколения ... 279
**И. Г. Напалкова, А. А. Напалков.** Электронные ресурсы как фактор оптимизация качества образовательного процесса в вузе ..... 284
**Е. А. Кулева.** Нейролингвистическое программирование как один из способов воздействия на потребителя ..... 288
**Л. П. Мулянова, Л. В. Смоланова.** Предел в математике и идеал в литературе ... 289
**С. В. Полутин, О. Н. Тюлякова.** Влияние современного информационного общества на молодежную аудиторию ..... 292
**Л. Г. Скворцова.** Применение баз данных как инновационного метода исторического исследования и образования ..... 296
**М. Э. Рябова.** Развитие человека в свете современной философии и науки ... 301

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**Е. М. Загарина.** Основные этапы формирования главного героя в романе Дж. Ирвинга «Правила Дома сидра» ..... 309
**Е. В. Костина.** Новый взгляд на «Новую Женщину»: повесть Г Джеймса «Дэзи Миллер» ..... 313
**Н. Б. Назарова.** Скука и провинция в русском самосознании (на материале русской классической литературы) ..... 315
**Е. Н. Рябова.** Адмиралы Ф. Ф. Ушаков и Г. Нельсон в художественной литературе XX в. ..... 318
**И. П. Фомина.** Пространственно-временная модель в творчестве Дж. Джойса ..... 320

## ОТЗЫВЫ, РЕЦЕНЗИИ, ХРОНИКА

**Н. Ю. Лысова.** Фотографии провинциального города как исторический документ (рец. на книгу В. Б. Махаева «Саранск советский: 128 видов провинциального города коммунистической эпохи») ..... 324
**Ю. Ф. Кожурин** Крауч народа регионального субъекта России (рец. на монографию В. Ф. Разживина «Народ Мордовии: социокультурная динамика) ..... 326

Главный редактор **Н. П. Макаркин**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
*Шапкарин К. И.* (зам. гл. ред.),
*Арсентьев Н. М., Ерофеев В. Т., Мишанин Ю. А., Мокшин Н. Ф., Мосин М. В., Ревин В. В., Савкин Н. С., Семин П. В., Сухорев А. И., Фомин Н. Г., Черкасов В. Л.*
Научные редакторы номера: *Н. Л. Новикова и Н. В. Буренина.*
Ответственный за номер: *О. И. Левашкина*

© Коллектив авторов, 2008

# КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩАЯ СУЩНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РЕЧИ РУССКОГО ПРИДВОРНОГО ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

**А. А. Беляцкая**

Одним из самых ярких отличительных признаков речевой культуры русской аристократии первой половины XVIII в. являлось знание и употребление иностранных языков. Признак речевого этикета характеризует социальный статус человека, поэтому большинство речевых действий придворного или монарха являлись этикетно-маркированными, т. е. обозначали их высокий статус и различия в социальной иерархии.

Значимость употребления иностранных языков как способа статусно-речевого отличия осознавалась и в XVIII в.: «Младые отроки должни всегда между собою говорить иностранными языки, дабы тем навыкнуть могли, а особливо когда им что тайное говорить случится, чтоб слуги и служанки дознаться не могли и чтоб можно их от других не знающих болванов разпознать: ибо каждый купец, товар свой похваляя, продает, как может» [10, с. 21]. По словам В. В. Виноградова, «употребление иностранных языков являлось не только необходимостью и возможностью получения образования, но и данью моде, поэтому речь русского дворянства интенсивно пополнялась лексическими единицами из разных языков, соответствовавшей изменившемуся светскому этикету и европеизированным формам светского обхождения, особенно в отношениях мужчины и женщины светского общества» [2, с. 94]. Петербург напоминал приезжим древний Вавилон, в котором смешались «языки» мира. В своих записках А. Л. Шлецер описал дом знаменитого петербургского историографа Миллера: «...в доме постоянно звучала немецкая, русская, шведская и финская речь» [8, с. 87]. «Граф Головкин... хотя и не знает немецкого языка, однако имеющий к нему какое-либо отношение может изложить его через переводчиков, каковых при великом канцлере несколько». Барон Шафиров же «хорошо знает немецкий и польский языки» [9, с. 70], а великая княжна Наталия Алексеевна, сестра Петра II, имев от роду 14 лет, <...> говорила очень хорошо на французском и немецком языках [3, с. 213]. Представители придворной аристократии часто совершали поездки за границу с целью изучения иностранных языков, а также нанимали иностранных учителей. В речь российского аристократа вливался поток переводных и оригинальных терминов из различных сфер употребления (воспитание, светское обращение — польский язык, общественный быт, воинское дело — немецкий язык, литература и философия — французский язык). До 40-х гг. при дворе преобладало значение немецкого языка. В середине XVIII в. можно наблюдать смену языковых приоритетов двора: русская дворянская культура подвергается исключительно мощному «офранцуживанию» [6, с. 63]. Все чаще при дворе слышится французская речь, которая знаменовала собой шаг вперед в интеллектуальном развитии русского общества. Смешение французского с русским образует «воспитанный», современный язык,

особенно его «модную» разновидность. Тонкий и гибкий французский открывал доступ в область философии и изящной литературы [1, с. 20].

Яркий пример речевого поведения придворного, безгранично употребляющего европейские заимствования, сдержится в одной пьесе, написанной в XVIII в. о петровских временах: «мериты должны быть респектованы», «капабельна взбеситься» [1, с. 20]. В «Истории о царе Петре Алексеевиче» князь Куракин, русский дипломат эпохи Петра, описывая детство царя, говорил, что царица Наталья Кирилловна была «править инкапабель», и далее характеризовал ее брата Льва Кирилловича как человека, предававшегося пьянству и если делавшего добро, то «без резону по бизарии своего гумору»; в записках он рассказывает, как в Италии он был сильно «инзампрат» з славную хорошеством некую «читтадину», вследствие чего у него едва не вышло duellin с одним «жентильомом» [1, с. 18]. Речь другого русского аристократа, Б. П. Шереметева, также носила на себе следы европеизации, что выразилось в частом употреблении иностранных слов в письмах. Иногда они заимствовались из чужого языка в неизменном виде, например: «шарм», «респонс», «контент», «мизерия»; иногда подвергались своеобразной фонетической обработке, например: «фатыга», «паралиж», «меленколия» [7, с. 23, 45, 46, 68]. Как следует из приведенных примеров, иностранные слова не всегда употреблялись по необходимости, в силу отсутствия соответствующих им русских слов, а чаще только для украшения речи, по требованию моды, что в среде малообразованных людей приводило к «мальапропизму» (несоответствию употребляемого слова его контекстуальному значению. — *А. Б.*).

Стиль письма начала XVIII в. не особенно отличался от эпистолярных памятников XVII в.: «в письменной речи русского аристократа присутствовало то же обилие оборотов церковно-славянского языка и тот же книжный строй» [4, с. 17]. Следует подчеркнуть, что употребление иностранных языков и заимствований не только обогащало стилистические возможности русского языка, но и выполняло роль «этикетного маркера»: речь на иностранных языках в первой полвине XVIII в. являлась показателем принадлежности к высшей аристократии. Речевое общение возможно тогда, когда люди владеют одним или очень близкими языками, а владеть одинаковой речью означает относиться к одному коллективу. На способности речи символизировать единство использующей ее придворной аристократии и основывается этикетная роль употребления иностранных языков. Языки способствовали групповой консолидированности придворного микросоцума. «Перед нами не прихоть моды и не гримаса невежества, а характерная черта лингвистического процесса. В этом смысле употребление иностранных языков в речи составляет органический элемент русского культурного языкового общения» [6, с. 65].

Владение иностранными языками способствовало расширению границ понимания как между представителями высшего придворного круга, так и между ними и иностранными гостями.

Иностранные языки на дипломатических церемониях являлись важным этикетным знаком: каждый язык «говорил» за определенное государство и являлся косвенным признаком, отражающим иерархию отношений между странами. Выбор языка церемонии демонстрировал приоритет государства, чей язык использовался в качестве официального. В качестве примера приведем речь, которую при вручении верительных грамот Петру II держал испанский посланник в России Лук де-Лирия 30 декабря 1728 г.: «Речь свою я говорил на кастильском языке, еще по утру подав барону Остерману копию с нее с латинским переводом. Лишь только я кончил, царь сказал слова два Остерману — и тот отвечал мне по-русски, прислав мне после копию ответа на французском языке. По окончанию аудиенции у царя, церемониймейстер повел меня для такой же аудиенции к великой княжне, сестре Е. В. ... Я говорил Ея Величеству по-французски и отвечать мне она приказала барону Остерману. ... И он исполнил это на том же языке. ... Тотчас же я отправился в помещение принцессы Елизаветы ... речь свою ей я говорил по-французски, и она приказала отвечать мне своей статс-даме графине Салтыковой, что она и исполнила так же по-французски» [5, с. 30]. Перечисляя использование разных языков, испанский посланник в своем отчете хотел показать, как соблюдался церемониальный

обряд, в частности в языковом отношении. Для нас важным является знаковое наполнение языкового поведения на церемонии. Как следует из приведенного примера, испанский и русский язык использовался в приветственных речах фактически в качестве государственных, а латинский и французский языки — в качестве официальных и рабочих языков, которые сопутствовали русскому и испанскому как языкам государственным. Использование латыни и француз-ского в дипломатической сфере в исследуемый период было общим местом, свидетельством высокого общественно-политического статуса этих языков, а также средством консолидации различных языковых групп и целых наций.

Итак, использование иностранных языков в речи русской аристократии и на придворных церемониях выполняло ряд культурообразующих функций: коммуникативную, интегративную (сословно-разграничительную) и знаковую. Интегративная функция заключалась в использовании иностранных языков с целью консолидации и выделения придворного микросоцумма, некоей аристократической элиты, а, значит, основной задачей использования языков являлась индикация высокого социального статуса. Коммуникативная функция иностранных языков состояла в установлении контакта между представителями придворной аристократии (в этом смысле коммуникативная функция переплетается с интегративной), а также в поиске понимания с иностранными дипломатами. Сущность знаковой функции использования иностранных языков в церемониале заключается в индикации официального регистра общения и наделении особым преимуществом того государства, чей язык используется в качестве официального языка переговоров.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Богословский М. М.** Быт и нравы русского дворянства в первой половине XVIII века. Петроград : тип. тов-ва «Задруга», 1918. 47 с.

2. **Виноградов В. В.** Очерки по истории русского литературного языка XVII—XIX веков. М. : Высшая школа, 1982. 529 с.

3. **Герцог Лирийский.** Записки о пребывании при императорском Российском Дворе в звании посла короля Испанского // Россия XVIII века глазами иностранцев. Л. : Лениздат, 1989. С. 189—261.

4. **Звозерский А. И.** Фельдмаршал Б. П. Шереметев / отв. ред. Б. В. Левшин ; АН СССР, Отд-е истории, Арх. АН СССР. М. : Наука, 1989. 312 с.

5. **Лирия Дук де.** Письма о России в Испанию // Осмнадцатый век. М. : тип. Грачева и комп., 1869. Кн. 2. С. 11—198.

6. **Лотман Ю. М.** Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — нач. XIX в.). СПб. : Искусство СПб., 1996. 415 с.

7. **Петров П.** Цесаревна Анна Петровна (1708—1728) : биографический очерк // Сборник исторических материалов и документов, относящихся к новой русской истории XVIII и XIX века. СПб., 1873. С. 83—123.

8. **Семенова Л. Н.** Очерки истории быта и культурной жизни России (первая половина XVIII в.). Л. : Наука, 1982. 311 с.

9. Точное известие о новопостроенной его царским величеством Петром Алексеевичем на большой реке Неве и Восточном море крепости и города Санкт-Петербург : пер. с нем. // Петербург Петра I в иностранных описаниях. Л. : Наука, 1991. 279 с.

10. Юности честное зерцало или показания к житейскому обхождению, собранное от разных авторов повелением е. к. в. гос. Петра Вел ...и ныне 4-к тиснен. напечат. СПб , 1745. 78 с.


*Поступила 16.06.08*

# КОНСЕРВАТИЗМ АНГЛИЧАН КАК СПОСОБ СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОБЫТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

**А. А. Бирюкова**

В основе современной цивилизации лежит принцип многообразия культур, находящихся в непрерывном контакте друг с другом. Процесс их сосуществования, в котором активно принимают участие как Россия, так и Великобритания, характеризуется взаимовлиянием друг на друга, что отражается в динамике развития данных культур. Отсюда особое внимание к проблемам диалога культур, ко всем сферам межэтнических контактов.

Диалог сам по себе предполагает взаимопонимание и взаимодействие представителей разных культур. «Диалог культур — это познание иной культуры через свою, а своей — через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством этого выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры. Зная иной язык, я необходимо адаптирую (перевожу) смыслы другой культуры. Сопоставляя же иную и свою культуры, я необходимым образом понимаю ценность и своеобразие собственной культуры» [8, с. 15]. Однако, всеобщий интерес вызывает не просто международное и межкультурное общение, а конфликт культур, столкновение разных идей, верований, обычаев, традиций, ценностных установок, составляющих и обуславливающих образ жизни наций, ее менталитет, национальный характер, национальное самосознание. При этом язык и культура выполняют, с одной стороны, функцию барьеров, разделяющих народы, а с другой стороны — щитов, защищающих национальную самобытность, идентичность народов [8, с. 121].

Преодоление языкового барьера не представляет собой огромной трудности. Повышенный интерес к изучению английского языка объясняется его статусом: английский язык — язык международного общения как в сфере политики и экономики, так и в науке, информационных технологиях, массовой культуре. В отличие от языкового, культурный барьер невидим. Столкновение с другими, чужими культурами всегда неожиданно. Своя культура воспринимается как нечто данное, как единственная возможность видеть мир вокруг себя, жить по определенным, родным правилам, в соответствии с общепринятыми нормами, традициями, привычками. Осознание своей культуры как одной из многих, особенной, специфической, приходит только при взаимодействии с другой. Так приходит понимание того, что мы все разные, у нас разное представление о себе и о других, разные системы ценностей, т. е. разные культуры. Однако, как справедливо отмечает профессор С. Г. Тер-Минасова, «мы все без исключения живем в счастливой уверенности, что только наша культура — единственно правильная, возможная и нормальная. Именно это и называется научно — этноцентризм. Отсюда и наша слепота, и, соответственно, невидимость культурного барьера, и культурные конфликты, шоки, войны» [8, с. 49].

Увеличение интереса к различию культур в настоящее время вызвано несколькими социально-историческими причинами, среди которых можно назвать:

1) быстрое и упрощенное преодоление барьеров расстояний с помощью технического и информационного прогресса;

2) немыслимые ранее возможности общения;

3) небывалая ранее миграция населения: учеба, работа за рубежом, миллионы беженцев и переселенцев, выезд на отдых или постоянное место жительства;

4) все усиливающиеся процессы глобализации, которые требуют более высокого уровня международной и межкультурной коммуникации.

Этими проблемами в Британии занимается Бирмингемский центр современных «Куль-

турных исследований». Объектом его изучения являлись в разные годы такие темы, как американизация британской культуры и языка, влияние массовой культуры на общество, массовое потребление в современном массовом обществе, распространение новых средств массовой информации, зарождение молодежных субкультур, замена сложившихся традиций, условий жизни и языка старой классовой культуры новыми денежными и социальными отношениями. Все они отразили, с одной стороны, коренные преобразования английской культуры, с другой — ее попытки противостоять этим изменениям и сохранить национальную самобытность и колорит.

Чтобы лучше разобраться в сути происходящих процессов, рассмотрим взаимодействие культур в сфере нравственных ценностей, их осознания и переосмысления. Д. Е. Соловьев выделяет следующие горизонты нравственного этнического сознания:

а) ценностное инвариантное ядро — комплекс базовых ценностей, имеющих принципиальный «смысложизненный» характер, необходимых для гармоничного развития этноса или иной социальной группы;

б) вариативная ценностная периферия — специфические ценности, которые отличны от общечеловеческих, но наличие которых делает этот народ своеобразным. Их истоки — в уникальной судьбе народа, в его отношении к внешним и внутренним социально-историческим изменениям [7, с. 4].

Инвариантное ядро и вариативные ценности этнической нравственной культуры находят отражение в менталитете и национальном характере, в своеобразных формах самореализации этноса и коммуникации с другими народами. Часто причиной обострения межнациональных отношений, возникновения культурных барьеров и непонимания является неприятие ценностей другого народа, создание так называемого «образа врага». Тем не менее прогрессивное развитие человечества осуществляется посредством преодоления отчуждения, «открывания» для себя закрытых культурных пространств, усиления коммуникативных контактов, органического включения уникальных культур в мировую культурную картину.

Исходя из вышесказанного, Д. Е. Соловьев предлагает следующие базовые модели взаимодействия на ценностном уровне:

1. Народы, проживающие в зонах этнического контакта, сталкиваясь с ценностной вариативной периферией, испытывают отчуждение, осознают глубокие взаимные различия, например, на фоне разных религиозных традиций.

2. Народы, проживающие в зонах этнического контакта и имеющие небольшие отличия менталитета, сталкиваясь с ценностно-периферийными различиями, относятся к ценностям другого народа с пониманием или со снисхождением (место агрессии, характерной для первой модели, может занять ирония).

3. Массовое сознание народов, которые представляют разные культурные традиции и соприкасаются ценностной периферией в условиях «общей исторической судьбы», приходит к пониманию глубокого нравственного единства этих народов (выход на уровень ценностного инвариантного ядра) [7, с. 6].

Можно предположить, что описанные модели применимы к межкультурной коммуникации англичан не только внутри Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, но и с другими народами и культурами. В результате длительного контакта и взаимовлияния активно усваиваются традиции и ценности смежных народов, приобретается опыт сосуществования и этнической толерантности. Это может выражаться в более терпимом отношении к представителям других народов, большем уважении к их традициям. Вместе с тем очевидна и другая модель взаимодействия, связанная с конфликтным восприятием, ожиданием неприятностей со стороны соседей. Часто эти модели совпадают. Как отмечает А. В. Павловская в книге «Англия и англичане», на Британских островах живут «представители четырех народов — англичане, шотландцы, валлийцы, ирландцы, а британцами никто быть не хочет, хотя сегодня найти представителя любого из этих... народов в чистом виде практически невозможно... Ситуация обостряется год от года. В Великобритании заметен подъем внутреннего национализма отдельных ее частей. Про ирландцев и говорить не приходится, непрекращающаяся борьба этого народа со своим главным врагом — англичанами — хорошо известна... При этом культуры — английская и ирландская — достаточно близки... Еще сложнее с шотландцами. Они-то уж

точно часть Великобритании. Но требования самостоятельности и даже независимости возрастают с каждым годом... Валлийцы менее известны, чем другие народы, составляющие Великую Британию, да и слились с англичанами они, пожалуй, сильнее, чем другие. Но свой язык, песни, костюмы и традиции и они любовно оберегают и противопоставляют английским» [3, с. 9—10].

Следующий важный круг вопросов связан с распространением массовой культуры. Современное общество можно охарактеризовать как новационное, информационное, массовое, которое неразрывно связано с понятием массовой культуры. Термин «массовая культура» не является оценочной категорией. Ей присущи следующие черты: отрицание противопоставлений «высокого» и «низкого» жанров, преднамеренное смешение стилей, а также особые способы создания, использования и распространения через средства массовой информации, общедоступность, серийность, воспроизводимость и специфический знаковый код [5, с. 53—55].

Английская же культура, в силу своей традиционности, консервативности, пытается противостоять происходящим процессам, сохранить свою идентичность, свое «лицо», не утратить чувство «своего» в культуре. Особое значение в данном контексте имеет проблема соотношения общеевропейских ценностей с ценностным национальным сознанием. Н. В. Мотрошилова выделяет:

— универсальные (всеобщие) ценности;

— национальные (особенные) ценности;

— индивидуальные (единичные) ценности [2, с. 11—13].

Она отмечает, что, хотя сторонники глобализации верят в доминирование общеевропейских ценностей, на практике они не только не становятся в сознании европейцев первостепенно важными, но далеко отступают на задний план перед местно-региональными (особенными) и индивидуально-семейными (единичными) предпочтениями. Далее она делает вывод: нереалистично полагать, что довольно абстрактные ценности глобализации и европейского единства просто подчинят себе или совсем вытеснят индивидуальные конкретные ценности, «а вот взаимодействие, взаимопереплетение всеобщего, особенного и единичного вполне возможно и ожидаемо» [2, с. 12].

Характерной чертой современной Англии является стремление противопоставить свои исторические национальные ценности мировым тенденциям — объединению Европы, глобализации, американизации. А. В. Павловская подчеркивает, что «Англия, пожалуй, единственная страна, которая не хочет быть "Европой" Итальянцы и испанцы тайно комплексуют и мечтают приобщиться к этому славному имени, восточные европейцы хотят того же шумно и агрессивно, немцы делают вид, что они-то и есть Европа, но в глубине души не слишком в этом уверены, скандинавы живут в своем мире, не рассчитывая на эту честь. И только англичане последовательно отказываются от этой привилегии, всячески отделяя себя от всего мира» [3, с. 28].

Глобализация и вообще современная цивилизация привнесли большие изменения в образ жизни англичан и коснулись различных сфер. Происходит ускорение темпа и ритма жизни, увеличение скорости в разных сферах труда и производства, наблюдается информационное ускорение — быстрое добывание и устаревание знаний, поток новостей, их быстрая смена и стремление к новой информации, постоянно ощущается дефицит времени. Все это составляет резкий контраст по сравнению с прежней историей, в ходе которой люди «неспешно ориентировались по чему-то устойчивому: ночному небу или солнцу, временам года, сезонам и т. д., то есть жили, принимая в расчет главным образом ритмы самой природы и природных циклов человеческой жизни» [2, с. 15]. Поэтому совсем не случайно такое большое значение сейчас имеют ценности тишины, спокойствия, неспешного ритма жизни, возможности уединения. Англия еще с середины XIX в. обогнала другие европейские страны по развитию промышленности и росту городского населения. Жизнь в городе, в каменных многоэтажках, зажатых среди шумных дорог, в окружении безликих магазинов и интернациональной толпы иммигрантов и туристов — для многих современная реальность. А мечта англичанина — это зеленые просторы и милый уютный дом где-нибудь в тихой, сельской местности, непременно со своим садом.

Такое стремление поддерживать традиционные ценности английской жизни можно считать залогом стабильности английского общества и

сохранении национальной самоидентичности англичан. Определение самобытности собственной культуры перед лицом других культур является одной из важнейших задач национального культурно-исторического самопознания. И именно своеобразие национальных культур обусловливает возможность их вклада в мировую культуру на основе диалога и взаимообогащения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Кинщенко Н. И.** Размышления по случаю выхода в свет книги «Многогранная глобализация» // Философские науки. 2004. № 12. С. 123—126.

2. **Мотрошилова Н. В.** Идеи единой Европы : философские традиции и современность // Вопр. философии. 2004. № 12. С. 3—18.

3. **Павловская А. В.** Англия и англичане ; 2-е изд. М. : Изд-во Московского университета : Памятники исторической мысли. 2005. 270 с.

4. **Пятак В.** Культура, традиция, образование // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 114—117.

5. **Сакович И. С.** Эволюция традиции в культуре новационного общества : дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2004. 187 с.

6. Современный ислам в диалоге культур : тезисы докладов Международной исламской конференции. Н. Новгород - Нижегородский гуманитарный центр, 1996. 172 с.

7. **Соловьев Д. Е.** Ценностные процессы в зонах этнического контакта : поиск выхода из духовно-нравственного кризиса // Ценностная динамика в зонах этнического контакта : традиции и современность : сб. статей / редкол. : Р. И. Александрова (отв. ред.), Д. Е. Соловьев (ред.-сост.) Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2001. С. 3—9.

8. **Тер-Минасова С. Г.** Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации : учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. 286 с.


*Поступила 10.06.08.*

# БРЕНД КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

**Д. В. Буянов**

Любую рекламу следует рассматривать как определенный вклад в создание бренда. В переводе с английского brand означает «клеймо, торговая марка», в переносном смысле — «пятно». Более современное понятие бренда включает: «сам товар со всеми его атрибутами; набор характеристик, ожиданий, ассоциаций ("brand" — "image"); обещания каких-либо преимуществ, данных потенциальным покупателям создателями бренда».

Одной из важнейших особенностей бренда является стабильность, устойчивость, длительная «сохранность» его образа в представлениях потребителей, что достигается во многом средствами рекламного проектирования.

Для создателя рекламы бренд выступает как интегративная проектная модель — по сути, это идеальная модель создания и позиционирования товара. В рамках этой модели увязываются в единую систему: дизайн — концепция рекламируемого продукта, его товарные характеристики, позиционирование, рекламная стратегия. Только в рамках такой интегративной модели можно говорить о перспективах устойчивого рекламного образа — носителя бренда.

В качестве основных конструктивных элементов следует выделить следующие: название и вербальный стиль, визуальный стиль, рекламный персонаж, сквозная рекламная идея.

Удачным примером, демонстрирующим органичное единство всех элементов, направленных на формирование устойчивого, запоминающегося бренда, является бренд сока «Rich». Здесь все элементы концептуально увязаны со стратегией рекламного продвижения. В слогане «Жизнь — прекрасная штука, как ни крути!» удачно использован вербаль-

ный стереотип, поддержанный формой упаковки (по одной букве на каждой стороне), привлекательностью персонажей и тех ситуаций, в которых они показаны. В данном случае осуществлена системная проектная проработка бренда.

Отмечая важный компонент визуального образа бренда — графический стиль, следует выделить тот аспект, который характеризует именно устойчивость и долговременные перспективы бренда — имидж бренда.

Во-первых, в данном контексте огромные возможности заложены в архетипических знаках. Так, можно напомнить классические примеры использования круга как символа вечного движения в торговых марках «Мерседес», «Ауди», «БМВ», «Фольксваген», «Вольво» и т. д.

Архетипический элемент — волнистая линия — восходит в своей истории к Древнему Египту. Тогда он употреблялся для обозначения воды — символа жизни. Именно волнистая линия стала ключевым элементом торговых знаков «Пепси», «Кока-Кола», «Балтика».

Во-вторых, к сильным средствам идентификации бренда, создания его устойчивого образа следует отнести рекламный образ, обладающий таким специфическим качеством, как антропоморфность. Дело в том, что путь развития отношения к торговой марке прошел «от довольно прозаичного стремления к конкретным выгодам, через эпоху бихевиористской психологии с ее интересом к эмоциям, личности и воображаемому ею собственному образу и далее, к взгляду на бренд как на человекоподобное существо [3, с. 75—76].

Человеческими чертами могут обладать не только реальные человеческие персонажи, но и вымышленные фантастические существа, животные и т. д. Важно, чтобы эти образы, подобно людям, начинали олицетворять себя с теми же заботами, ценностями, что и реальные приверженцы бренда.

Примеров, когда удачно спроектированный рекламный персонаж долгое время «работает» на образ бренда, в истории рекламы достаточно много. Отметим некоторые из них:

— ковбой «Мальборо». С его помощью более 25 лет назад кампания Лео Барнета создала имидж одноименной торговой марки сигарет. Ковбой сделал эти сигареты самыми продаваемыми в мире;

— клоун-волшебник «МакДональд» (1963) позволил своей компании стать крупнейшей в мире сетью ресторанов быстрого питания;

— пушистая игрушка — розовый кролик «Энерджайзер» считается лучшей в мире демонстрацией товара. Он весело, изобретательно и эффективно позиционирует «долгоиграющие» батарейки.

Эти рекламные образы действительно демонстрируют «антропоморфичность»: имеют имя (как правило, имя торговой марки), «работающее» на ее идентификацию, запоминаемость, узнаваемость и т. д.; воплощают собой важные с точки зрения реципиента качества рекламируемой торговой марки; наконец, они все очень эмоциональны и выразительны.

Однако наблюдения показывают, что продолжительность эффективного воздействия рекламного образа как такового достаточно невелика, не превышает нескольких месяцев. Поэтому необходимо выстраивать долгосрочную рекламную политику по отношению к образу, создаваемому брендом. Отсюда следует, что содержание рекламы должно последовательно поддерживать один и тот же имидж, год за годом. Этого трудно добиться, зато «какое это чудо, когда рекламодателю удается сохранить ясный последовательный образ в своей рекламе на протяжении многих лет...», — утверждал Д. Огилви [2, с. 75].

Каким же образом можно разработать долгосрочную рекламную стратегию? Ответ связан с креативным поиском сквозной рекламной идеи, которая длительное время будет поддерживать устойчивую идентификацию образа торговой марки при неослабевающем внимании потенциальных потребителей. Например, Огилви в течение 18 лет использовал лицо клиента, коммодора Уайткеда, в качестве символа в рекламе его собственного продукта.

Сквозная рекламная идея может быть воплощена с помощью сквозной темы, сквозной ситуации, сквозных рекламных персонажей, сквозного рекламного приема — «метаморфоза».

Сквозная тема, например в серии телевизионных роликов для банка «Империал» представлена в исторических легендах, неисчерпаемом источнике для рекламных сюжетов, представленных скорее как интеллектуальный исторический анекдот, нежели рекламное событие. Социальный эффект от выпущенных серий был достаточно сильным.

Сквозная ситуация — часто используемый и эффективный подход к разработке сквозной идеи создания рекламного образа. На нем построена реклама таких известных брендов, как «Ментос — свежее решение», «Шок», «Твикс», «Стиморол Про-Зед» и т. д. Основным средством рекламы этих брендов является регулярная смена телевизионных роликов, в которых меняются персонажи, страны. Неизменной остается типовая ситуация: затруднительное положение, в которое попадает герой или героиня. Победителем из этой ситуации всегда выходит рекламный персонаж («свежее решение!»).

Сквозные рекламные персонажи использовались в течение нескольких лет в стратегии продвижения кофе «Нескафе» (рекламная серия со слоганом «Все к лучшему»), освежающих конфет «Рондо» («Свежее дыхание облегчает понимание») и т. д. Рекламные сообщения, сюжетно не связанные друг с другом, воспринимаются как знакомые благодаря хорошо известным зрителям персонажам, но вместе с тем всегда ему интересными.

В качестве примера удачной реализации сквозного приема «метаморфоза» можно привести бренд духов «Шанель № 5» (1921), который до сих пор входит в число пяти основных брендов любого крупного парфюмерного магазина. Сквозной идеей Дом Шанель выбрал историческую тему, подчеркивая тем самым свою «звёздную» биографию. В 1994 г. на экраны вышел 30-секундный ролик, главную роль в котором играла французская актриса Кароль Буке — лицо Шанель. Однако по ходу ролика она превращается в Мерилин Монро, которая, как известно, ложилась спать, «надев на себя лишь "Шанель № 5"». Действие происходит в старом кинотеатре. Черно-белая пленка показывает женщину в зале (Кароль Буке) с попкорном в руке. В это время на экране — Мерилин Монро. Внезапно пуговицы блузки Буке расстегиваются, меняется прическа, лицо становится похожим на лицо Монро. Изображение становится цветным, а коробка попкорна — огромной бутылью «Шанель № 5». Голос актрисы, синтезированный под интонации Монро, говорит: «Номер 5». Ему вторит эхо зрительного зала. Кароль Буке снова становится самой собой, однако в ее руке остается «Шанель № 5».

В январе 2001 г. «Young & Rubicam» опубликовали исследование, в котором отмечалось, что качество и надежность перестают быть главными факторами, влияющими на покупательские предпочтения. Вместо этого потребители тянутся к тому, что группа исследователей назвала «брендоверы». «Брендоверы» — это бескомпромиссные, пронизанные максималистским духом продукты и услуги, часто отражающие идейные предпочтения и области интересов основателей. «Они настаивают на том, — заявляет Берт Мерштадт, — во что верят. Они не собираются изменять свои убеждения ради кого бы то ни было» [цит. по: 1, с. 2].

Теперь главными атрибутами лидеров становятся жизнелюбие, веселье и вера. Потребители обращают внимание на те бренды, которые пытаются означать нечто существенное в жизни. Люди жаждут, ищут идей, в которые можно поверить, к которым можно приобщиться и привнести их в ежедневную жизнь. Не случайно Джин Уильямс, стратегический директор «Young & Rubicam» в Европе, провел сравнение между строительством брендов и развитием мировых религий. Он отметил, что страсть, с которой христианские и мусульманские миссионеры обращались к людям, отстаивая свои убеждения, вызвало отклик миллионов людей, потому, что «религии были основаны на сильных идеях, придающих значение и смысл жизни» [1, с. 3].

Таким образом, бренды сегодня становятся новой религией. Поэтому успешными брендами становятся те, которые имеют сильную веру во что-то и оригинальные идеи. Примером является «Кока-Кола», которая продолжает оставаться брендом № 1 в Европе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бурлакова Ю., Надеин А.** Люди ищут веру, и брэнды помогают в этом // Реклам. идеи VESI 2002. № 4. С. 1—6.

2. **Огилви Д.** Огилви о рекламе. М. : ЭКСМО, 2003. 232 с.

3. **Прингл Х., Томсон М.** Энергия торговой марки. СПб. : Питер, 2001. 286 с.

*Поступила 10.06.08.*

# ЭВОЛЮЦИЯ РЕКЛАМНОГО ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Д. В. Буянов**

Археологические свидетельства позволяют судить о генезисе проторекламных явлений в Древней Руси (до татаро-монгольского нашествия), которые развивались синхронно с аналогичными тенденциями в Западной Европе. Естественная эволюция многих социально-экономических и культурных процессов была прервана золотоордынским игом, обусловившим дальнейшее отставание России от Европы по ряду коммуникативных направлений.

Во времена Киевской Руси (X—XI вв.) сформировался институт глашатайства. Высокий профессионализм глашатаев-зазывал специалисты-культурологи оценивают как часть художественного фольклора (заклички, поговорки и др.) [8, с. 25]. Фольклорную устную рекламу Н. В. Старых и В. В. Ученова классифицируют по трем ведущим направлениям: 1) рекламное творчество разносчиков, коробейников, бродячих ремесленников; 2) рекламное творчество стационарных зазывал, выработавших свои, более агрессивные, приемы устного рекламирования; 3) ярмарочная реклама, самая виртуозная, объединяющая все приемы и имеющая богатый набор вариантов. В первом направлении выделяются жанровые варианты — заклички и прибаутки. Эти малоформатные фольклорные жанры представляют собой рифмованные двустишия и четверостишия. Закличка и прибаутка отличаются друг от друга тем, что закличка содержит непосредственно выраженный эмоционально-ценностный компонент, призванный обратить внимание на достоинства рекламируемого товара. Например: *Свечки! свечки! / Горят ярче печки* [9, с. 121].

Прибаутка же не делает особого акцента на ценностный аспект. Она действует на слушателя более тонко и глубоко, притягивая внимание рыночной аудитории балагурством, неожиданными ассоциациями, остроумием: *Варварушка, подходи, / Да тетку Марью подводи, / У плешивого Ивана / торговля без обмана. Всем придачу дает: / Пеструю телушку, / Да денег полушку, / С хлебом тридцать амбаров, / Да сорок мороженых тараканов, / На прибавку осла / Да бородатого козла* [1, с. 39].

В ярмарочном фольклоре формировались новые варианты устной рекламы, среди которых выделяется речитативный уговор — «раешный стих». Стихотворные импровизации раешников были зачастую блистательны и искрометны. В раешном стихе привлекательный рекламный образ создавался комплексом средств: словом, звуком, ритмом, рифмой. Приведем пример речитативного уговора продавца кваса: *Вот так квас в самый раз! / Баварский со льдом — даром денег не берем! Пробки рвет! Дым идет! / В нос шибает! В рот икает! Запыривай! / Небось, этот квас затирался, / когда белый свет зачинался!* [9, с. 129].

Значительную роль в распространении разнообразной информации, в том числе и коммерческой, среди населения России в XVII—XIX вв. играли народные картинки — лубки. Лубки представляли собой рисунки, нанесенные на бумагу (картон) посредством ксилографии и затем раскрашенные, иногда вручную. Поэтому в определенной степени некоторые из них играли роль печатной рекламы. Так, например, «лубочная» реклама получила широкое распространение в эпоху Петра I в широкомасштабной кампании популяризации табака. Элементы социальной рекламы присутствовали в теме лубков XVIII в. о пропаганде прививок против оспы [1, с. 53—54]. «Лубочные сюжеты, — отмечает В. Л. Музыкант, — оказывали влияние на поведение адресатов, используя в основном суггестивные методы воздействия на аудиторию, заранее определяя заданный тип поведения. Для этого применялся так называемый прием контраста и противопоставления: святость — греховность, красота — уродство, здоровье — болезнь» [3, с. 41]. Для передачи на более дальние расстояния применялись так называ-

емые грамоты. В конце XVIII — начале XIX в. на пересечении скоморошьих традиций, лубка и райка возникла балаганная реклама, созданием которой занимались рыночные зазывалы, клоуны, акробаты.

По мнению отечественного культуролога Ю. М. Лотмана, особенность рекламы для народной аудитории заключается в том, что она «не могла выступать в виде плаката «для глаз», а требовала соединения рисунка с выкриком зазывалы. Соединение рекламных выкриков с лубочной картинкой лучше всего соответствует синтезу бродячей театральности и бесписьменного склада культуры зрителей» [2, с. 257—258].

Рекламные функции выполняли и конклюзии — соединение гравированного изображения с текстом приглашения на академический диспут или придворный праздник. Конклюзии излагали программу намеченного события, вбирая в себя два (затем разделившихся) рекламных жанра: зрелищная (концертная, театральная, цирковая) афиша и театральная программа. Просветительные и рекламные функции выполняли украшенные гравюрным орнаментом «объяснительные листы», которые сопровождали «фейерверки» и триумфальные шествия (эпоха Петра I).

Библиографическая реклама выделилась в особый жанр — каталог (издание Академии наук «Санктъ-Петербургские ведомости», с 1756 г. — газета Московского университета «Московские ведомости». Напомним, что отечественная история книгопечатания связана с именем первопечатника Ивана Федорова (1573 г. — первая типография, г. Львов)).

До конца XIX в. в сфере плакатного творчества не было выдающихся образцов. Характерная стилистика плакатов того времени выражалась в документальном, натуралистическом изображении самих предметов. Творческим стимулом в работе российских плакатистов стала Международная выставка художественных афиш (Санкт-Петербург, 1897), на которой было представлено более 700 произведений художников из 13 стран. Россию представляли 28 работ, в числе которых были произведения П. Никитина, В. Порфирьева, В. Тимма. Важно отметить, что жанр рекламного плаката был позитивно воспринят обществом, так как он отражал не только коммерческие цели, но и социально-политические, эстетические запросы общества.

Наибольшее количество рекламных объявлений помещалось в газете «Новое время» (с 1876 г. — редактор А. С. Суворин). Анализируя бурный всплеск рекламной активности в России, исследователь А. Веригин писал: «Реклама действительна и хорошо встречается только тогда, когда она идет с чем-либо серьезным и полезным, когда она не механически криком, а по существу выделяет товар из множества однородных и когда, наконец, она говорит что-нибудь мысли, любознательности, доброму чувству или интересу читателя» [6, с. 47].

К началу XX в. реклама в прессе была уже достаточно развитой сферой рекламного бизнеса. Качественный уровень подачи объявлений был также довольно высок с точки зрения как формы, так и содержания. В то время уже существовала достаточно обширная специализированная пресса, в том числе рекламные журналы: «Торговля», «Торговля и жизнь», «Деловой будильник», «Искусство рекламирования» (Санкт-Петербург); «Комиссионер» (Москва); «Рекламист» (Одесса) и др. В качестве рекламоносителей использовались также книги и телефонные справочники, например: «Весь Петербург», «Весь Киев», «Весь Харьков» и др.

Живописная вывеска проникла в российский быт к концу XVII в. В ранних образцах она еще опиралась на лубочное творчество. Так, А. Ф. Некрылова отмечала, что «с изобразительной стороны вывески и афиши чрезвычайно близки лубку, как по цвету и композиции, так и по способу подачи материала, по отношению к изображаемому, по ориентации на посетителя из народа с его фольклорным восприятием зрелищных форм ярмарки, гулянья. Цвет, рисунок, подпись — три основных компонента, с помощью которых зримая реклама выполняла на рыночной площади свою первостепенную обязанность — раскрыть содержание объекта и заинтересовать потребителя» [4, с. 36].

Важнейшим средством коммерческих коммуникаций в XVIII—XIX в. продолжала оставаться вывеска на торговых лавках, трактирах и т. п. Об особенностях русской вывески писал художник К. С. Петров-Водкин: «Вывесочное дело в том виде, в каком оно создавалось у нас, — явление чисто русское. Обилие разноязычных народностей и подавлю-

щая неграмотность требовали предметной рекламы, разъясняющей направление для спроса... Такого сорта реклама давным-давно имела место в Западной Европе, но от нее там перешли прямо к рекламе словесной, у нас же и до последнего времени вывески несли задачу изобразительную...» [7, с. 28].

И все же вывесочная живопись постепенно занимала свое место в облике русских городов, утверждая собой новые эстетические ценности, и даже новые ориентиры в искусстве. Уличные «картины» имели незатейливые сюжеты, отвечавшие невзыскательным вкусам тех, на которых и были рассчитаны. Преобладали натюрморты из овощей, фруктов, дичи, сладостей и других яств, сценки из городской жизни. Создавали вывесочную живопись в основном выходцы из народа (иконописцы, бродячие маляры, лубочники, художники-самоучки). Многие вывески привлекали к себе внимание неожиданностью тем. Так, Л. Толстой описал впечатление от вывесок, которые он увидел в Москве на пасхальных гуляниях, изображающих негра-людоеда, завтракавшего толстым европейцем в клетчатых брюках; удава, пожирающего оленя; былинного богатыря, отсекающего единым махом сотни голов. Важно отметить, что русские мастера вывесок в своем творчестве шли во многом от устоявшихся традиций в народном искусстве — от росписей бытовых предметов, иконописи, лубочной графики. Именно эти традиции предопределяли повышенную яркость, красочность, декоративность и лаконичность их произведений. На этом поприще творили порой гениальные самоучки, такие, например, как Нико Пиросманишвили из старого Тифлиса. Его вывески — это яркое воплощение безупречного художественного вкуса, глубочайшей внутренней культуры, таланта и мастерства художника из народа. На улицах и площадях русских городов вывески порой образовывали целые «галереи живописи», которые отличались особой музыкальностью, мажорно-звонкой тональностью» [5, с. 47].

Таким образом, для раннего периода развития коммерческих коммуникаций в России характерно преобладание прямой продажи и словесной рекламы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Богатырев П. Г.** Выкрики разносчиков и бродячих ремесленников — знаки рекламы // Симпозиум по структурному изучению знаковых систем : тез. докл. М., 1962. С. 37—49.

2. **Лотман Ю.** Художественная природа русских народных картинок // Народная гравюра и фольклор в России XVII—XIX вв. (к 150-летию со дня рождения Д. А. Ровинского) : материалы науч. конф. М., 1976. С. 247—267.

3. **Музыкант В. Л.** Теория и практика современной рекламы : учеб. пособие для вузов : в 2 ч. М. : Компания «Евразийский регион», 1998. Ч. 1. 400 с.

4. **Селиверстов С.** Реклама на Теле. Народном. // Рекламные технологии. 2002. № 4. С. 12—14.

5. Тайна Черной головы : что будет, если выполнять просьбу незнакомки? // Аргументы и факты. 2004. Февр. № 7. С. 16.

6. **Уперов В. В.** Реклама, ее сущность, значение, историческое развитие, психологические основы // Гермес. Торговля и реклама : сборник. СПб., 1994. С. 361—473.

7. **Уткин Э. А., Кочеткова А. И.** Рекламное дело : учебник. М. : Экмос, 1995. 271 с.

8. **Ученова В. В., Старых Н. В.** История рекламы : детство и отрочество. М. ; Смысл ; Обнинск : Принтер, 1994. 96 с.

9. **Ученова В. В., Старых Н. В.** История рекламы : учеб. для вузов / В. В. Ученова, Н. В. Старых ; 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 304 с.


*Поступила 19.06.08.*

# БИБЛЕЙСКОЕ И ФИЛОСОФСКОЕ В РОМАНАХ Дж. ХЕЛЛЕРА И Н. МЕЙЛЕРА

**Л. Н. Горелова**

Осмысление старинного мифа, получившего воплощение в древнейшем литературном памятнике — Ветхом Завете, его возрождение через осмеяние присутствует в романе Дж. Хеллера «Бог Знает». В основе произведения — библейские сказания о царе Давиде. История его жизни, нравственные и философские проблемы, в ней возникшие, являются стержнем романа.

Писатель, воскрешая библейский миф, пытается постичь логику прошлого своей страны, заглянуть в будущее и привлечь внимание читателя к проблемам, значимым для современности: взаимоотношение человека со своим «я» и с обществом, проблемы добра и зла, гармонии и дисгармонии, войны и мира. Исторический контекст романа придает рассматриваемым проблемам вневременный и более глобальный характер, вынося философские вопросы на более обобщенный уровень.

Роман написан в форме воспоминаний постаревшего царя Давида, который сатирически переосмысливает прошлое, пытаясь найти причины отчаяния, охватившего его на склоне лет. Американский критик Р. Меррил считает, что Дж. Хеллер «хотел пересказать одну из величайших историй всех времен, не только историю царя Давида, а Ветхий Завет в целом» [3, p. 118]. Подтверждение тому он видит в многочисленных отступлениях, где подробно излагаются истории Моисея, Иосифа и Авраама. На наш взгляд, писатель стремился показать, в чем смысл существования человека не для определенных исторических условий, а применительно ко всем временам.

Строго придерживаясь, на первый взгляд, соответствующих страниц Ветхого Завета в изложении событий, писатель по-своему трактует образ главного героя, подчеркивая при этом разницу между героем произведения и библейским Давидом, заключающуюся в первую очередь в независимости первого от Бога. Основной акцент Хеллер делает на гуманности и человечности царя Давида. Давид, наделенный по воле автора знанием истории вплоть до настоящего времени, напоминает больше нашего современника, нежели библейского героя, да и весь роман представляет собой крайне усложненную метафору современного состояния дел.

Герой романа, в отличие от библейского Давида, наделен чувством глубокого сострадания к людям. Тому немало причин, но самая главная из них — разочарование, неудовлетворенность жизнью. К концу своего пути Давид пришел к пониманию того, что все, к чему он стремился в жизни и чего достиг — славы, власти, материального благополучия, успеха, — недостаточно для счастья. Все это привело к тому, что героя больше не волнуют никакие проблемы, о чем свидетельствует монолог героя: «В мире усиливается беспокойство и страх, наблюдается проявление честолюбия, обмана и оппортунизма. Но меня это не удручает. Люди начинают враждовать. Бог с ними» [1, p. 4].

Описание жизни Давида, других героев совпадает с тем, что изложено в Ветхом Завете, но толкование мыслей, чувств, мотивов поведения принципиально отличается от библейского. Герой романа менее религиозен, а порой он даже не верит в существование высшей силы. Отличие героя романа от библейского и в том, что ветхозаветный Давид действовал по велению Бога и во имя Бога, а хеллеровский Давид к концу жизни стал сомневаться в существовании высшей силы, управляющей миром, о чем говорит следующий комментарий: «Кажется, теперь Бог не вмешивается в земные дела. Чудеса остались в прошлом» [1, p. 20].

Думается, автор пересказал библейскую историю в гуманистическом смысле, фактически отменив Бога. Значительная доля гуманистического смысла книги заключается прежде всего в утверждении жизнеутверждающего начала, связанного с определением подлинных жизненных ценностей и нравственных идеалов. Ориентация на ложные ценности, какими являются борьба за власть,

месть пагубно отражается, как показывает автор, на окружающих и не приносит удовлетворения тем, кто этого добился.

Несомненна связь событий, описываемых в романе, с настоящим временем. Она проявляется в том, что Давид знает об открытии Америки, о Гитлере, о том, что Микеланджело изваяет его статую, он жалуется на то, что в Библии ни одна книга не названа его именем. Несмотря на то что герой жалуется на неудовлетворенность жизнью, ему все-таки пришлось испытать настоящее счастье, которое принесла ему любовь к Вирсавии. Любовь Давида к Вирсавии изображается способной возвысить человека, помочь ему скрасить одиночество. Сам герой способен любить «искренне, пылко, чувственно» [1, p. 9].

Жизнь, делает вывод автор, не соответствует никаким нормам здравого смысла и морали. Герой в своем благородном стремлении делать добро наталкивается на непонимание и зависть. Этим и объясняется трагизм его положения. Повсеместно присутствующая ироническая интонация, характер замечаний и обобщений, которые делает Давид, позволяют лучше понять идейный смысл всего романа.

В 1983 г. вышел роман Н. Мейлера «Древнейшие вечера», посвященный истории Древнего Египта. В этом романе писатель, ранее не обращавшийся к мифу, предпринял попытку показать психологию человека Древнего Египта, абсолютно чуждую психологии современного американца. Философский аспект книги заключает в себе раздумья о сущности человеческого бытия, исследование природы добра и зла и отношение к ним человека. В основу произведения Мейлер ставит традиционные верования восточных народов о реинкарнации душ, обеспечивая своему главному герою возможность, прожив четыре жизни, стать участником и очевидцем многих исторических событий.

В романе, в соответствии с авторским замыслом, пересекаются и взаимопереплетаются два плана — мистико-фантастический и исторический: верования египтян в переселение душ и древнеегипетская история. Они неотделимы друг от друга и неразрывно связаны, ибо мифологические представления составляют важную часть сознания героев и определяют их поступки и роль в повествовании.

Роман состоит из семи частей. Подобное построение сюжета дает возможность писателю достоверно изобразить культурно-исторические реалии Древнего Египта, более глубоко проникнуть в психологию и мировосприятие человека того далекого времени. При изучении композиции романа возникает необходимость рассмотрения проблемы пространственно-временных отношений, поскольку с этим связан образ художественного мира. Мейлер не придерживается хронологического порядка в изложении событий: настоящее и прошлое, реальность и ощущение не имеют четких границ.

Миф у Мейлера играет центральную роль. В мифологии он пытается открыть для себя главное — нравственную природу человека. Автор заботится о том, чтобы читатель вжился в образные представления египтян о судьбах богов, и при этом он связывает их с судьбами людей. В его изображении боги совсем не божественны, так как они не добры, не всеведущи и не всемогущи. Подобно людям они борются за власть и самоутверждение. Бог у Мейлера — это воплощение человеческих или естественных возможностей. Воображаемые небесные порядки, которые были в представлении людей, как показывает автор, лишь отражением реальных земных порядков, явились основой доказательства божественной природы фараона, правившего простыми смертными, являющегося их неограниченным и всевластным повелителем. Укорененность в мифе укрупняет масштаб повествования, а присущий Мейлеру интерес к научно-рациональным и мистико-эмпирическим формам придает книге современное звучание.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Heller J.** God Knows. N. Y. : Knopf, 1984. 353 p.
2. **Mailer N.** Ancient evenings. Boston : Little Brown, 1983. 709 p.
3. **Merrill R.** Norman Mailer. Boston : Twayne Publishers, 1978. 235 p.

*Поступила 10.06.08.*

# НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР АМЕРИКАНЦЕВ

**С. Е. Дурнова**

Под характером в психологии понимается совокупность устойчивых индивидуальных черт личности, которые проявляются в ее деятельности и общении. Когда речь идет не о характере отдельной личности, а целого народа, под национальным характером подразумевается устойчивый комплекс специфических для данной культуры ценностей, установок, поведенческих норм.

Национальный характер — это некая заданная от природы совокупность личностных, психических и нравственных качеств, отличающих представителей данной нации. В любом народе есть люди с самыми разнообразными особенностями психики. Итальянцев часто считают вспыльчивыми, англичан — холодными, финнов — упрямыми, русских — покладистыми, но это далеко не всегда так.

Национальный характер складывается исторически и, проявляясь в культуре, изменяется вместе с ней от эпохи к эпохе. Преемственность в культуре обеспечивает сохранение традиций и, следовательно, устойчивость соответствующих им элементов национального характера. Но далеко не все традиции сохраняются в процессе развития культуры. Поэтому изменения национального характера неизбежны.

Известный отечественный культуролог А. С Кармин анализирует результаты проведенного им социологического исследования, в ходе которого он опросил более 120 студентов и выявил, какие черты характера, по их мнению, наиболее типичны для американцев (всего выделялось 100 черт, из которых он приводит 20 наиболее распространенных, по мнению опрашиваемых): 1) активность, энергичность; 2) предприимчивость; 3) деловитость; 4) раскованность, свобода поведения; 5) трудолюбие, работоспособность; 6) самоуверенность; 7) прагматизм; 8) целеустремленность; 9) расчетливость; 10) уважение к закону и властям; 11) рационализм; 12) индивидуализм; 13) патриотизм; 14) забота о здоровье; 15) любовь к спорту; 16) самоуверенность и 17) гордость [1, с. 85—90]. Ученый подчеркивает, что таким образом были выявлены стереотипные мнения, которые далеко не всегда являются объективной истиной.

К сожалению, надо признать, что в сознании большинства людей существуют определенные стереотипные представления о различных нациях и народах. Эти стереотипы зачастую поверхностны и схематичны, очень часто они не являются результатом личного жизненного опыта, наблюдений и анализа, а берутся готовыми.

Немалый вклад в изучение национального характера американцев внес антрополог M. G. Leberdo. По его мнению, равенство чрезвычайно важно для американцев. Исследователь предполагает, что у всех людей равные возможности достичь жизненного успеха. Это определяет характер взаимоотношений между людьми: не подчеркиваются классовые различия, разница в возрасте, служебном положении. Американцы, даже малознакомые, обращаются друг к другу по имени [3, p. 148—162].

Нередко раскованность американцев, простота их обращения шокируют иностранцев. Лучше всего это описал G. Mikes. Он придумал ситуацию, в которой ведущий представляет аудитории Альберта Эйнштейна: «Tonight we have in studio Mr. Albert Einstein, the famous scientific guy. Hiaya, Albert, it is mighty nice to meet you. I want to ask you a few questions. First of all, Albie, what about relativity? Don't look so worried. Come on, Bertie, don't be shy!» («Сегодня у нас в студии Альберт Эйнштейн. Это тот самый парень, знаменитость, который занимается наукой. Привет, Альберт, здорово с тобой познакомиться. Я хочу задать тебе несколько вопросов. Прежде всего, Элби, что там с относительностью? Да не беспокойся ты так! Давай, Берти, не стесняйся!») [4, p. 27].

То, что американцы — большие патриоты, знают все. Они уважают свой герб, свой флаг, свой гимн. Если в стране возникает некий политический конфликт, как, например, спор, воевать или не воевать в Персидском заливе, американец покупает национальный флаг и вывешивает его на своем доме. Это означает, что он поддерживает правительство. В школе

день начинается с салюта американскому флагу и исполнения государственного гимна. Но в то же время американцы не дадут государству сесть себе на шею: обязанности перед государством ограничиваются уплатой налогов.

Американцы гордятся монолитностью своей страны. Законы в каждом штате свои: тут можно охотиться — там нельзя, тут разрешены игорные дома — там запрещены, тут допускаются аборты — там преследуются, но закон об армии, скажем, един. И гордясь своей независимостью, каждый штат еще больше гордится тем, что он — часть великой страны, гордится своей звездочкой на ее флаге.

Перманентный достаток и высокая технология быта накладывают отпечаток на повседневный стиль жизни, на психологию. Американцы не только доброжелательны, но и правдивы. Врать не принято, уличение во лжи рушит репутацию. Не принято «шпаргалить» в школе, в университете, при любой сдаче экзаменов.

Но при всей своей расчетливости американец доверчив, его легко обмануть, что не раз уже доказали наши эмигранты последней волны.

Американцы не любят ни медлить, ни заглядывать очень далеко вперед. Они быстро остывают к проектам, которые не дают отдачи в течение 1,5—2 лет, и это надо иметь в виду при установлении с ними деловых отношений. У американцев есть какое-то простодушное убеждение, что с любой сложностью можно справиться, если владеешь «ноу-хау».

Средний американец с подозрением относится к неудачникам. Кто бы ты ни был — известный поэт, писатель, интеллектуал, но если ты не достиг финансового успеха в своей области, значит, ты как профессионал не состоялся.

Американец жизнерадостен или, по крайней мере, улыбчив, особенно на работе. Начальник должен показать подчиненным, подчиненные — клиентам, посетителям, покупателям, что все идет о'кей! Быть угрюмым на работе — это все равно, что быть неопрятно одетым. Американцы говорливы, будут долго, дотошно объяснять, когда все уже ясно. Шутки их, как правило, незатейливы. Очень любят всякие банкеты и приемы, на которых можно выпить и закусить, как у нас выражаются, «на халяву». Проявляют активность и расторопность. Большие рационалисты. Если можно не тратить денег, не потратят.

И все-таки главное отличие американцев от нас да и от многих других — это поразительная, если можно так выразиться, замкнутость общества. Их не только мы не интересуем (хотя нередко, как бы из вежливости, спрашивают: «Ну как там Путин?»), их никто в мире не интересует. У них свои, «домашние» кумиры: великие бейсболисты, регбисты, знаменитые журналисты и писатели (точнее, авторы знаменитых книг), свои рок-группы, комики, кинозвезды.

Поведение американцев в обществе проявляется в некоторых любопытных особенностях. У них не принято касаться друг друга на людях. По отношению к мужчинам это может быть расценено как проявление гомосексуализма. Женщины также не ходят под руку друг с другом. А вот если хорошие друзья расстаются надолго, то при прощании они обнимут друг друга, но никогда не поцелуются.

При общении не все темы подлежат обсуждению. Так, например, не следует говорить о доходах собеседника, о его политических и религиозных взглядах, о возрасте и состоянии здоровья. Вопрос о наличии у собеседника семьи и детей также является неэтичным. В то же время воспринимается непривычным для нас спокойное обсуждение в компаниях таких тем, как ранняя сексуальная активность подростков, гомосексуализм, СПИД и др.

Следует отметить, что американцы измеряют периоды времени не в месяцах, а в неделях. Например, они говорят: вместо *полгода — 24 недели*, вместо *полтора месяца — 6 недель*, а вместо *3 или 4 года* можно услышать *36 или 48 месяцев*.

Для американцев признаком одобрения является свист на спортивных состязаниях. Такое одновременное сочетание аплодисментов и свиста покажется странным иностранцу. Фактически во всех общественных местах — в церквях, ресторанах, частных домах, учреждениях — мужчины снимают шляпы. Когда в лифт жилого дома или отеля входит женщина, мужчина снимает шляпу и надевает ее в коридоре, так как коридор приравнивается к улице, а лифт — к комнате в жилом доме, где в присутствии женщины не принято быть в головном уборе. В то же время лифт в учреждении или

магазине считается общественным местом, и шляпы в нем не снимают.

Во время еды американцы держат вилку в правой руке, меняя ее на нож по мере необходимости, что отличает их от европейцев. В процессе еды американец может пить кофе, в то время как в других странах кофе обычно пьют после еды. Если гость остается в доме на ночь или на уик-енд, принято после отъезда благодарить хозяев в письме, которое обычно называют «bread-and-butter letter»; к письму обычно прилагают небольшой подарок — коробку конфет или цветы.

В американском этикете не считается невежливым, разговаривая с кем-либо, в том числе и с женщиной, сидеть, вытянув ноги вперед или положив их на стол, на подлокотник кресла, держать руки в карманах, курить. С точки зрения американца, неприлично причесываться на виду у всех, как это делается, например, в вестибюлях наших театров (для этого существуют дамские комнаты — «powder room»). Мужчины обычно не носят с собой расческу. Нельзя смотреться в зеркало на людях.

Жесты и мимика американцев тоже несколько непривычны. Такси или попутную машину останавливают поднятым вверх большим пальцем правой руки или поднятым вверх зонтом. Официанта в ресторане приглашают поднятой на уровне плеча рукой или подзывают пальцем, что в русском общении считается неприличным. Поднятый указательный палец — жест, передающий желание и готовность отвечать на заданный преподавателем вопрос в школах, колледжах, институтах. Указательный и большой палец, соединенные в виде буквы «О», означает «Все отлично», «Все о'кей». Знак победы («victory») — указательный и средний палец правой руки разомкнуты, принимая форму буквы «V». Если указательные пальцы обеих рук касаются закрытых глаз, правая ладонь закрывает рот, а обе ладони — уши (ничего не вижу, ничего не слышу, ничего никому не скажу), то это комплексный жест, говорящий, что человек полностью отключился. Опущенный вниз большой палец — муж находится у жены под башмаком. Неоднократное сгибание большого пальца правой руки — недоверие при получении какой-то информации. Накрывание ладонью рта, почесывание кончиков ушей — тоже жесты недоверия.

Чтобы избежать сглаза или несчастья, американцы, как и мы, стучат по дереву. Часто американцы носят с собой центовую монетку в кармане или записной книжке. Со счастливой монеткой, по их поверьям, нельзя расставаться. Особенно счастливой считается гнутая монетка или монетка с дыркой. Если вы дарите записную книжку, вложите в нее монетку на счастье и для дарящего, и для того, кто этот подарок получает. Чтобы застраховать себя от аварий, водители такси и грузовиков вешают в кабине пару крошечных детских башмачков. По мнению студентов, старый галстук приносит счастье на экзамене. А вот конский каштан в виде талисмана приносит не только счастье, но и снимает боль, особенно головную.

Большое внимание американцы уделяют астрологии. Материалы по астрологии можно увидеть во всех газетах и журналах. Если вдруг вам удалось заметить падающую звезду, как ни странно, это считается дурным предзнаменованием. Но если до ее исчезновения успеть три раза произнести слово «money», то это хороший знак: будет счастье в виде денег. Радуга также считается счастливым знаком. Настольной книгой является Библия, особенно в фермерских семьях южной части Среднего запада, в так называемом «библейском поясе».

Что касается дурных примет американцев, то они совпадают в той или иной мере с нашими. Это, например, рассыпать соль на столе, положить на тарелку нож поперек вилки, услышать крик совы или кукареканье петуха ночью, уронить гребень, разбить зеркало, наступить на трещину в тротуаре, рассмеяться до завтрака.

Следующее суеверие точно совпадает с нашим. Оно касается числа 13. Как это ни странно, в театрах нет кресел под этим номером, в хоккейных командах — игроков с номером 13. Несчастливым днем считается пятница, в этот день не начинают никаких работ, не отправляются в поездку. А если число 13 выпало на пятницу, то этот день будет особенно несчастным.

В качестве приглашения в гости американцы используют уже отработанные фразы: «Come back and see us soon» («Приезжайте поскорее»), «Drop in any time» («Заходите в любое время»). Эти фразы не следует пони-

мать буквально, особенно относительно больших городов. У американцев принято перед визитом в гости предварительно позвонить (исключение составляют только близкие родственники и друзья) или сообщить письменно.

У разных народов свои стереотипные представления о том или ином народе, стране. Так, например, у британцев эти представления об Америке ассоциируются с лидирующим положением США в мире, к чему они относятся с некоторой завистью. Британцы считают, что в международных вопросах Америка прибегает к решениям, носящим силовой характер. Они с раздражением относятся к позиции, что Америка управляет миром, хотя американцы мало знают да и порой не хотят знать обо всем, что происходит вне их страны. Между тем британцы полагают, что самым ценным на свете американцы считают деньги, и они любят демонстрировать всем свое благополучие и богатство. Но провести отпуск в Америке многие британцы не отказались бы. Молодое поколение британцев воспринимает все американское положительно. Многие британцы судят об американцах по туристам, которые приезжают на Британские острова. Как правило, это люди среднего возраста или старше, богатые. Их сразу можно узнать по кричащей одежде, по фигуре, которая страдает от избыточного веса, по громкой речи с сильным американским акцентом и типично американскими восклицаниями типа «Gee, honey!» или «Have a nice day!» Британцев также забавляют принятые в США претенциозные имена с номерами: Родерик Р. Райт Третий.

Британцы также придерживаются мнения, что у американцев нет своей культуры и что, за исключением нескольких интеллектуалов, они не слишком интересуются культурой. Часто все свободное время они проводят у телевизоров, наблюдая за ходом игр любимых бейсбольных и баскетбольных команд. Вместе с тем те британцы, которые посетили США, находят очень много положительных черт в национальном характере американцев. Они считают, что американцы дружелюбны и гостеприимны. У них не наблюдается озабоченности по поводу классовых трений, как у британцев. Работа для американцев на первом месте, она отнимает основную часть времени и сил. У них очень высокий уровень жизни и технологии быта. Поражает непредвзятое отношение американцев к жизни. Американский психолог Е. Т. Hall справедливо подчеркивает, что Америка представляет собой полинациональные, полиэтнические, поликультурные общества, что предполагает поликультурные общества с разнообразными жизненными ценностями, установками [2, p. 498—506].

Американцы испытывают к британцам и Британии теплые и сентиментальные чувства. О Европе и европейцах у американцев довольно приблизительное представление, даже наблюдается некоторое недоверие (особенно к восточно- и южноевропейцам). То же чувство они испытывают к японцам и их жизненной философии.

Таким образом, основными чертами национального характера американцев можно назвать независимость, энергичность, предприимчивость, патриотизм, оптимизм и доброжелательность.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Кармин А. С.** Основы культурологии. Мифология культуры. СПб., 1997.
2. **Hall E. T.** Beyond Culture. Ancher Books. N. Y., 1981.
3. **Lebedro M. G.** Culture Bumps : Overcoming Misunderstanding in Cross-Cultural Communication. Vladivostok. Far Eastern State University Press, 1999.
4. **Mikes G.** How to scrape skies // The United States Explored, Rediscovered / L Explained. Penguin Books. California, 1948. P. 27.


*Поступила 10.06.08.*

# РЕЛИГИЯ АМЕРИКАНЦЕВ. ПРОТЕСТАНТИЗМ

**Н. Л. Новикова,**
**С. Е. Дурнова**

На характер деловой культуры важное влияние оказывала и оказывает религия. В основе специфической деловой культуры США лежит протестантский вариант христианства, позаимствованный главным образом из Англии. Наряду с крупными протестантскими церквями — баптистской, лютеранской, методистской, пресвитерианской, — здесь появилось множество мелких протестантских церквей и сект.

Реформация стала одним из основных факторов, обусловивших развитие американской культуры в целом и деловой культуры в частности. Американские колонии были во многом порождением североевропейского протестантизма, который внес глубокие изменения в систему ценностей их жителей. Некоторые исследователи считают, что «эти изменения и породили Америку» [3, с. 45]. Ее поселенцы вырабатывали свои традиции, свой стиль, свою риторику. Простота до аскетизма, безыскус-ственность, рационализм во многом определяли «новое мышление» американцев.

Несомненно, что протестантизм оказывал существенное влияние всей совокупностью идеологии. Сыграла свою роль протестантская идея профессионального призвания, следствием которого богатство морально оправдывалось. Вот почему Макс Вебер полагал, что эта идея была направлена на прославление пути капиталистического предпринимательства [1, с. 61—106]. Протестантизм осуждал желание быть бедным, приравнивая его к желанию быть больным, он способствовал распространению духа предпринимательства, рационализма, прагматизма. Рассуждая об укоренении в США этой ветви христианства, Ж. Бодрийар писал, что контрреформистские методы католической церкви, с ее сакраментальными наивными практиками, ее культом, более архаичной и наполной верой, никогда не могли соперничать с этой современностью. Неудивительно, что протестантских иммигрантов называли «пионерами квалифицированного труда».

Каким образом протестантская этика проявляется в повседневном быту? Ответ на этот вопрос в начале XX в. дал Макс Вебер, использовав для примера несколько правдивых рассказов, услышанных им в США, которые он приводит в знаменитой работе «Протестантская этика и дух капитализма».

Путешествуя по Соединенным Штатам в одном купе с коммивояжером, автор разговорился с ним о роли церкви в Америке. «По мне, сударь, — рассуждал коммивояжер, — каждый может верить или не верить в бога. Как ему заблагорассудится, однако, если я имею дело с фермером, который, например, вообще не принадлежит ни к какой церкви, то я не доверю ему и 50 центов. Что побудит его заплатить мне, если он ни во что не верит?» [1, с. 69—71].

Другая история, записанная Вебером, еще больше делает понятным, каково отношение в Америке к религии. Это рассказ немецкого иммигранта — врача-ларинголога, который начал практиковать в одном из городов штата Огайо. Во время осмотра его первый пациент вдруг вскочил с дивана и с достоинством заявил: «Сударь, я принадлежу к такой-то баптистской церкви, находящейся по такому-то адресу». Врач был немало удивлен, какое отношение имеет этот факт к заболеванию носоглотки и ее лечению. Этот вопрос он задал американскому коллеге, который без тени удивления ответил: «Эти слова означают — "о гонораре можете не беспокоиться"» [1, с. 75].

Все становится яснее из третьего эпизода. В одно прекрасное утро в начале октября Вебер с несколькими родственниками, фермерами одного из городков Северной Каролины, присутствовал в послеобеденные часы при обряде крещения. Один из родственников Вебера обратил его внимание на хорошо одетого молодого человека, стоявшего по пояс в воде. «Видишь этого юношу? — спросил родственник. — Он хочет

основать банк в Мэрилэнд». — «Разве в этой местности так много баптистов, что они составят достаточную клиентуру для его банка?» — «Нет, конечно, но, крестившись, он заполучит клиентуру всей округи, у него будет большое преимущество перед конкурентами» [1, с. 93].

Все эти примеры отражают то значение, которое придается в повседневной жизни американцев этическим добродетелям, провозглашенным протестантской церковью. Религия в США подобна образу жизни. То же можно сказать и о политике: она проникла в область нравственности в качестве прагматического механизма, а потому не может рассматриваться только с чисто политической точки зрения. Она выступает здесь неким гарантом порядочности и надежности. Как верные последователи иудохристианской традиции, протестанты считали человеческую природу низменной, отдавая предпочтение горнему миру, однако при этом ухитрялись ревностно присматривать за теми делами, которые вершили на противоположные черты: честность и корыстолюбие, романтизм и прагматизм и т. д. Принципы религии протестантизма соответствуют национальному характеру американцев.

О характере американцев трудно говорить, как трудно говорить о характере русских, китайцев или любого другого народа в целом. Сколько людей, столько и характеров. Однако какие-то наиболее типичные черты или нормы поведения, безусловно, отличают один народ от другого. Одной из таких черт является независимость американцев, основанная на убеждении, что каждый человек лучше всего сам позаботится о своих интересах. Корни этого убеждения уходят в протестантскую религию, которая утверждает, что каждый человек отвечает перед Богом за свои деяния. Богу угодны люди, добросовестно работающие и многого достигшие. Поэтому система воспитания в США делает акцент на индивидуальном развитии каждой личности. Отсюда и дух соперничества даже в отношениях между друзьями, и стремление молодежи как можно раньше начать самостоятельную жизнь, и многие другие особенности.

Немалый вклад в изучение национального характера американцев внес антрополог W. Kurtenes. По его мнению, американское общество отвергает европейское наследие, традиции, прежде всего английские, поскольку Соединенные Штаты боролись за независимость от метрополии. Базовыми чертами характера исследователь считает стремление к свободе и независимости, которое он усматривает также в отсутствии список американских черт, на первое место поставил «свободу индивида», выделяя практичность, пуританство, единообразие и конформизм, веру в равенство всех людей и некоторые другие [4, p. 48—63].

Американский психолог G. Kelly, составив список американских черт, на первое место поставил «свободу индивида», выделяя практичность, пуританство, единообразие и конформизм, веру в равенство всех людей и некоторые другие [4, p. 48—63].

Американцы рассматривают добросовестный труд как путь к достижению личного успеха и материального благополучия. У них с детства сформировано убеждение, что каждый человек благодаря настойчивости, таланту и главным образом добросовестной работе может достичь в жизни необычайно многого. Именно поэтому поощряется желание детей подработать, высоко ценятся такие качества, как аккуратность, пунктуальность, профессионализм.

С начала XX в. этика протестантизма в США во многом утратила былой абсолютный авторитет. В наши дни американцы уже не нуждаются в неких «потусторонних» поощрениях для честного выполнения своего долга, поскольку этические принципы протестантизма вошли в плоть и кровь многих американцев. Пусть и в нечетком, размытом, не столь ярко выраженном, как то было во времена Вебера, виде, но доносит традиция старое протестантское отношение к ДЕЛУ И хотя трудно подчас определить, откуда тянутся корни тех или иных свойств человека, тем более группы людей, народа, все же отголоски протестантской этики дают о себе знать в современных Соединенных Штатах, что находит отражение в работах историков и социологов, в произведениях писателей поэтов, американском кинематографе и т. д. [3, с. 185—198].

В поэтической форме отголоски протестантских принципов заметны, например, в таких бесхитростных стихах Дутласа Меллоха:

Если ты не можешь быть сосной на вершине холма,
Будь маленьким деревцем, но только самым лучшим деревцем.
Будь кустиком, если не можешь быть деревом.
Будь травой у дороги и дай отдых усталому путнику,
Если не можешь быть кустиком.
Если ты не можешь быть китом, будь самым красивым окунем в озере.
Все мы не можем быть капитанами, кто-то должен быть и матросом.
Для всех найдется работа на корабле жизни, только найди свое дело.

Конечно, эти стихи могли быть написаны и в другой стране, но все же они появились в США. То, что традиции протестантизма продолжают жить в наши дни, подтвердил и известный американский писатель Джон Апдайк, который на вопрос «Работаете ли вы каждый день?» лаконично ответил: «Я протестант». И этим все было сказано [2, с. 185—198].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Вебер М.** Протестантская этика и дух капитализма // Избр. произв. М., 1980. С. 61—106.
2. **Кузьмина Т. А.** Протестантский моралюм американский кинематограф // Американский характер. Очерки культуры США, М., 1991. С. 185—198.
3. Литературная история Соединенных Штатов Америки. М., 1977. Т. 1. С. 45.
4. **Kelly G.** Politics L. Religious // Consciousness in America. N. Y., 1984 С. 48—63.
5. **Kurtines W., Gewirtz J.** Handdook of Moral Behavior L Development. N. Y., 1990.


*Поступила 10.06.06.*

# МЕНТАЛЬНЫЙ МИР ВОЗРАСТА КАК ПОДСИСТЕМА МЕНТАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО УНИВЕРСУМА

**Ю. А. Елисеева**

Возраст в гуманитарном знании (психологии, педагогике, социологии, антропологии, демографии, истории, этнографии, лингвистике и др.) традиционно рассматривается как объективный параметр человеческой жизни. Подобный подход часто приводит к конституированию возраста как объекта развития, когда «сам возраст за счет внутренних преобразований отдельных линий развития порождает впереди себя следующий возраст» [6, с. 40]. Вероятно, научному сознанию, так же как и обыденному, легче опираться на идею структурированного, хронологически «размеченного» развития, воплощающуюся в концепте «возраст». Однако данный концепт вбирает в себя более глубокие смыслы. Для их раскрытия необходимо ввести в круг полноправных объектов гуманитарного исследования субъективные представления о человеческом возрасте.

Научный интерес к субъективному измерению возраста первоначально оформился в психологическом знании. Так, в авторитетном «Большом психологическом словаре» (2004), в статье, посвященной возрасту, сделано специальное добавление: «Прежде всего, можно и нужно разделить объективно-нормативный (или научно-нормативный) подход к определению возраста и субъективно-нормативный. Последний включает в себя стихию и многообразие человеческих установок (в том числе стереотипов и предрассудков), действующих при качественной и количественной оценке собственного и чужого возраста, в процессе применения тех или иных категорий» [1, с. 79].

На наш взгляд, дисциплинарной «рамкой» анализа представлений о человече-ском возрасте может стать культуролого-психологическое знание. Все многообразие субъективных «следов» культурного концепта «возраст» нуждается в обобщающем понятии, позволяющем легко конвертировать концептуальные наработки культурологии и психологии. В таком качестве мы предлагаем использовать понятие «ментальный мир возраста». Чтобы корректно его определить, обоснуем целесообразность обращения к базовому понятию «ментальный мир».

Приблизительно со второй половины 1970-х гг. во многих науках, прежде всего социальных и гуманитарных, начинают широкоиспользоваться родственные понятия «картина мира», «образ мира», «модель мира». Их семантическая расплывчатость привела к концептуальным различиям в исследовательских подходах, даже в случае совпадения терминов. Такая ситуация сыграла в целом положительную роль: в культурориентированном дискурсе оформилась, пусть пелвно, проблема ментального (умственного, мыслительного) моделирования. Классический пример — намеченная отечественным психологом А. Н. Леонтьевым концепция «образа мира» [3]. Однако, несмотря на семантические нюансы, все три указанных понятия в некоторой степени ограничивали область концептуалных поисков. Их использование скрыто подразумевало, что есть мир (объективная реальность) и есть результат его воспроизведения (картина, модель, образ), субъективно «перекраивающий» исходный объект.

Практически параллельно в философии и психологии оформился и стал активно развиваться другой подход (К. Поппер, Дж. Серль, В. Хесле и др.), нацеленный на устранение диспропорции между объективным и субъективным. Это выразилось в «дроблении» единого мира на «подмиры» или самостоятельные миры. Очевидно, что на этом пути также имеются свои методологические сложности. Действительно, дробление мира (2, 3, 4, ..., *n*) онтологизирует «человеческое» в нем более полно по сравнению с первым подходом. Но второй подход, аналитический по своей сущности, не затрагивает проблемы психологической «комфортности» бытия человека в нескольких мирах. Моделирование ведется не «изнутри» человеческой психики, а «снаружи», что не всегда обеспечивает объемность итоговой модели.

Можно ли найти методологический компромисс между указанными подходами? Очевидно, да. Начнем с того, что они по-разному используют одно и то же понятие «мир». Вряд ли это случайно. Разумеется, определяющим фактором выступает богатая философская традиция, однако не стоит приуменьшать и влияние императивов системного мышления. Использование понятия «мир» обеспечивает целостность охвата разнородных сущностей. Но это такая целостность, которая принципиально постижима человеческим сознанием, т. е. человекоразмерна. Мир — обжитое или принципиально обживаемое место, принципы организации которого не противоречат законам работы человеческой психики, а поддерживают их. Для фиксации этого положения целесообразно выделение понятийной диады «мир — ментальный мир». Указанные миры не пассивно отражают, а взаимно выстраивают друг друга. В результате возникают новые, производные миры, которые в вышеуказанных концепциях выделяются с различной степенью детализации.

Семантическое ударение в термине «ментальный мир» падает на «мир», что уравнивает в правах воссоздаваемый объект (реальный мир) и его ментальный коррелят. Анализируя семантическое поле концепта «мир» с этимологической точки зрения и ориентируясь на оригинальную теорию лингвокультурных констант Ю. С. Степанова, согласно которой этот концепт объединяет субконцепты «Место (пространство)», «Свой» и «Закон, законность» [7], можно заключить следующее. Термин «ментальный мир», обладая краткостью, простотой и стилистической нейтральностью, указывает на наличие структурированного, «устроенного» пространства сознания, причем таким образом, чтобы обеспечивать возможность взаимодействия с реальным миром как принципиально «своим».

Не менее важно и то, что термин «ментальный мир» характеризуется системностью. Очевидно, имеет смысл рассматривать как «генеральный» ментальный мир, так и «специализированные» ментальные миры — его подсистемы. Множественность последних

обусловливается множественностью форм духовно-предметной деятельности человека. В этом случае можно определить ментальный мир возраста как одну из подсистем и далее характеризовать его именно так. Условно назовем такой системный взгляд «психологизированным». Реализуя только его, мы явно ограничим возможности исследования, позиционируемого как культуролого-психологическое, невольно «закроем» выходы в сферу культурологического знания. «Психологам, видимо, проще оставить ментальность в пространстве мозга» [2, с. 300] — эта грустная констатация факта дисциплинарной изоляции побуждает нас пойти другим путем. Это означает прежде всего корректировку выбора метасистемы. На наш взгляд, в таком качестве целесообразно рассматривать глобальный ментально-культурный универсум, в котором каждый объект, каждая отдельная данность есть продукт взаимоотражения мира культурной реальности и мира психического [1, с. 123]. В этом случае четче обозначается цель существования ментального мира «человека культуры» — создавать и поддерживать «форму идеального существования» [5, с. 359], или «внутреннюю форму».

Таким образом, чтобы схватить в определении понятия «ментальный мир возраста» его сущность, надо попытаться осмыслить, как ментальный мир возраста встраивается в ментально-культурный универсум. Чрезвычайно ценными для приближения к решению этой задачи являются гипотезы отечественного философа и психолога С. Л. Рубинштейна. Он постулировал анализ отношения человека к миру как онтологический, предполагающий раскрытие способа существования человека в мире. Квинтэссенцией поисков такого способа выступает глубочайшая мысль ученого, достойная войти в «золотой фонд» культурологии психического: «Человек выступает как часть бытия, сущего, осознающая в принципе все бытие. Это капитальный факт в структуре сущего, в его общей характеристике: осознающий — значит как-то охватывающий все бытие, созерцанием его постигающий, в него проникающий, часть, охватывающая целое» [5, с. 357]. Но человек — еще и конечное существо, включающееся в бесконечность мира как бытие, преобразующее реальность и переходящее в форму идеального существования. Только таким дуальным способом возможно изменение, «взрывание» наличной ситуации, выход человека за пределы самого себя. Среди объективных причин этих атрибутивных для человека как субъекта культуры процессов Рубинштейн выделяет следующие:

— недостаток чего-то, его констатация субъектом в результате сопоставления, соотнесения одного явления с другим и обнаружение неполноты реализации сущности в явлении; несоответствие начального и конечного этапов процесса;

— процесс, закономерный ход которого ведет к его самоотрицанию, к переходу в его противоположность (жизнь и смерть);

— процесс «саморазвития», где в самом процессе на каждой его стадии заключена причина его небытия как перехода в другое» [5, с. 360].

Выдвинем предположение, что специфически человеческий способ бытия удачно объясняется через идею познания бесконечности мира культуроментальными средствами; одним из наиболее эффективных средств является возраст. По-видимому, именно возраст — инструмент «промера» (О. Э. Мандельштам) бытия субъекта культуры в целях соотнесения с бытием мира. Подобный «промер» выступает необходимым условием обретения смысла человеческой жизни, в пространство активного, динамичного смыслообразования и есть пространство культуры. С учетом вышеизложенного, ментальный мир возраста можно определить как:

а) системный продукт специфической ментальной (умственной, мыслительной) активности субъекта культуры, направленной на освоение / высвание идеи возраста; культурная миссия этой активности — придание смысла конечному существованию человека (благодаря членению на особые этапы человеческая жизнь становится сопоставимой с бесконечностью бытия мира в целом и наделяется культурным смыслом);

б) системный процесс создания ментальных моделей возраста, детерминированный нормами, стереотипами, ценностями, идеалами культуры (в них спрессован культуроментальный опыт согласования конечного и бесконечного).

Из приведенных дефиниций вытекает, что для полного раскрытия культурного потенциа-

ла ментального мира возраста усилий только культурологии психического недостаточно. Чем больше дисциплинарных срезов будет задействовано в процессе его моделирования, тем репрезентативнее будет итоговая гуманитарная модель.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Возраст // Большой психологический словарь / сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. С. 78—79.

2. **Зинченко В. П.** Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии. М. : Новая шк., 1997. 336 с.

3. **Леонтьев А. Н.** Образ мира // Избр. психологич. произв-я : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251—261.

4. **Пелипенко А. А., Яковенко И. Г.** Культура как система. М. : Яз. рус. культуры, 1998. 376 с.

5. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с.

6. **Слободчиков В. И.** Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психологии. 1991. № № 2. С. 37—49.

7. **Степанов Ю. С.** Константы : Словарь русской культуры : Опыт исследования. М. : Яз. рус. культуры, 1997. 824 с.


*Поступила 10.06.08.*

# ТИПОЛОГИЗАЦИЯ МЕНТАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

**Е. В. Квасова**

В настоящее время этническое возрождение рассматривается как одна из основных черт развития человечества во второй половине XX — начале XXI в. Почти повсеместный интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков «загадочной народной души» до стремления создать или восстановить свою национальную государственность.

Культуры различных народов отличаются друг от друга в первую очередь не типом созерцательного освоения мира и даже не способом адаптационного вживания в окружающий мир, а деятельностной, активной поведенческой реакцией на мир. Деятельность субъекта в мире основывается на установках и предписаниях, извлекаемых им из его национальной культуры. В ее фундаменте лежат общечеловеческие компоненты, обусловленные биологической и психологической природой человека, определенными способами и формами жизнедеятельности, которые всегда обладают своей национальной спецификой.

Чем более развита национальная культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами, становясь от этих контактов богаче, впитывает в себя их достижения. Следует подчеркнуть, что национальная культура вступает в диалог с другими национальными культурами, высвечивая при этом такие вещи, на которых не останавливалось внимание в родной культуре. М. М. Бахтин писал по этому поводу: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем у ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины» [1, с. 239]. Это закономерность межкультурного общения, его неотъемлемая часть, ис-

следование которой представляет особый интерес. Интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудовая миграция, студенческие обмены, перемещение миллионов эмигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных современными средствами массовой коммуникации от спутникового телевидения до сети Интернет, актуализирует проблемы национального самосознания, так как только через сравнение можно наиболее четко воспринять свою «русскость», «английскость» и т. п.

Подавляющее большинство народов, населяющих земной шар, живут компактными группами, каждая из которых в течение длительного исторического периода занимает определенную территорию. Различные поколения людей, живущих на ней, связаны друг с другом нитями исторической преемственности, с помощью которых передаются обычаи, верования, традиции, хозяйственный опыт, бытовой уклад, присущие только данному народу и отличающие его от всех других. Природный ландшафт, который порождает в сознании народа образ «родной земли» со своей исторической судьбой, кровно связанной с принадлежащей ему территорией, отражает материальную и духовную культуру народа, его психологию, привычки, установки, взгляды, помыслы, идеалы.

Природа и климат острова Великобритания помогают понять такие черты английского характера, как сдержанность, угрюмость, холодность, склонность к недосказанности. В них нет ничего нарочито броского, грандиозного, захватывающего дух. Природа Англии столь же не склонна к крайностям, как и сам англичанин. Отсутствие резких контрастов, т. е. опять-таки умеренность, — вот ключевая характеристика не только английского ландшафта, но и английского характера, уравновешенного, даже флегматичного. Дж. М. Тревельян как представитель английской социальной истории, рассматривая истоки формирования нации, указывает на островной характер англичан; эта же идея поддерживается представителями отечественной публицистической литературы [2; 3; 4; 5].

Проанализировав отечественную и зарубежную публицистическую литературу о культуре английской нации, можно выделить следующие особенности ее менталитета: самообладание, невозмутимость и способность к самоконтролю (проявление чувств рассматривается как нечто неподобающее, вульгарное, антиобщественное, как признак невоспитанности); рационализм и практичность (англичане предпочитают твердо стоять ногами на почве здравого смысла, их больше привлекают не абстрактные идеи, а утилитарная сторона вещей, не теоретические обобщения, а руководство к действию, которое непосредственно вело бы к конкретному результату); культ и неприкосновенность частной жизни (обостренная боязнь вторжения в чужую частную жизнь); почитание и приверженность традициям и привычкам (сталкиваясь с чем-то непривычным и незнакомым, англичане прежде всего инстинктивно оглядываются на прецедент, стараются выяснить, как в подобных случаях люди поступали прежде; если новое приводит их в смятение, то пример прошлого дает им чувство опоры); уважение к закону, правилу, инструкции (абсолютно все в Англии убеждены в непогрешимости ее юридической системы; англичане совершенно непоколебимы во всем, что касается соблюдения каких-то правил, а тем более законов); чувство справедливости и права (чтобы вести себя должным образом, гласит английская мораль, человек должен хорошо знать как касающиеся его правила, так и принадлежащие ему права; в обиходе англичан нет более емкой фразы, чем «это несправедливо»); консерватизм (он произрастает на почве почитания традиций, так как именно они скрепляют брак настоящего с прошлым, столь присущий английскому образу жизни); формализм (англичане, так хорошо воспринимающие и ценящие юмор, в официальных делах могут быть ужасными формалистами и буквоедами); точность, пунктуальность, аккуратность (эти качества сидят в крови англичанина; следуя им, он как бы утверждает свое собственное достоинство; на такого человека можно положиться, так как уважение к своему и чужому времени и труду — это воспитанные у него с детства качества); склонность к странным поступкам, эксцентричность (подчеркнутая верность традициям, сохранение в общественной жизни архаических обычаев вроде ношения громоздких париков и мантий, обязательных для всех причастных к судопроизводству и т. п.); высокое мнение о своей нации (англичанин всегда говорит о своей стране с гордостью, даже с энту-

зиазмом); чувство юмора (врожденная черта, проявляющаяся повсеместно, она присутствует везде и всюду; англичане любят меткое, тонкое, остроумное замечание и сами необыкновенно щедры на них); порядочность, склонность к «fair play» — «честной игре» (англичане исповедуют веру в честную игру — на спортивной площадке, в зале суда и в сделках; они не терпят хитрости и коварства, ненавидят жуликов и ловкачей); недемонстративность (представители этой нации — очень милые и деликатные люди; они никогда много не говорят, потому что никогда не говорят о себе); настороженность и подозрительность по отношению к иностранцам (англичанин чувствует себя островитянином как географически, так и психологически; Дувр в его представлении отделен от Кале не только морским проливом, но и неким психологическим барьером, за которым лежит совершенно иной мир, чуждый и неведомый ему).

На обобщении выделенных выше ментальных характеристик представителей английской нации становится возможным «сконструировать» портрет-тип англичанина: он уравновешен и дисциплинирован, практичен и консервативен, обладает чувством юмора, иногда эксцентричен. Англичанин соблюдает неприкосновенность частной жизни, уважает закон и инструкцию, почитает традиции старины. Он вежлив и приветлив (хотя немного замкнут и необщителен, особенно с незнакомыми людьми), пунктуален, немногословен, в повседневной жизни следует канонам предписанного поведения. Англичанина отличают недемонстративность, аккуратность, порядочность и чувство долга.

Выделение национальных ментальных характеристик, их изучение и знание, размышления над историческими обстоятельствами, способствовавшими их созданию, помогает понять другие народы, а понимая их, лучше узнать себя.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 444 с.
2. **Васильева Л. Н.** Альбион и тайна времени. М. : Современник, 1978. 238 с.
3. **Овчинников В. В.** Корни дуба : впечатления и размышления об Англии и англичанах. М. : Мысль, 1980. 300 с.
4. **Осипов В. Д.** Британия глазами русского. М. : Изд-во АПН, 1977. 208 с.
5. **Тревельян Дж. М.** Социальная история Англии. М. : Изд-во иностр. лит., 1959. 606 с.


*Поступила 19.06.08.*

# МЫШЛЕНИЕ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

**В. В. Колмыков**

> Печальная ирония факта: некоторые люди отличаются от мыслящих машин только тем, что уже давно ни над чем не задумываются.
>
> Феликс Кривин

Область науки, называемая «искусственный интеллект», занимается изучением самых таинственных вопросов человеческого существования. Какова природа мышления? Какие процессы происходят в нашем организме, когда мы думаем, чувствуем, видим, понимаем? Возможно ли в принципе понять, как работает наш мозг? На протяжении тысячелетий человек задавался этими вопросами, но до сих пор не может ответить на них определенно.

Термин «интеллект» (intelligence) происходит от латинского intellectus, что означает ум, рассудок, разум; мыслительные способности человека. Соответственно, искусственный

интеллект (artificial intelligence) — ИИ (AI) обычно толкуется как свойство автоматических систем брать на себя отдельные функции интеллекта человека, например, выбирать и принимать оптимальные решения на основе ранее полученного опыта и рациональной анализа внешних воздействий.

Интеллектом называется способность мозга решать задачи путем приобретения, запоминания и целенаправленного преобразования знаний в процессе обучения на опыте и адаптации к разнообразным обстоятельствам.

Под термином «знания» понимают информацию, поступающую в мозг через органы чувств, но недостаточную для интеллектуальной деятельности, так как объекты окружающей нас среды обладают свойством не только воздействовать на органы чувств, но и находиться друг с другом в определенных отношениях. Поэтому для осуществления интеллектуальной деятельности в окружающей среде необходимо иметь в системе знаний модель этого мира. В этой информационной модели окружающей среды реальные объекты, их свойства и отношения между ними не только отображаются и запоминаются, но и могут мысленно «целенаправленно преобразовываться».

Что понимается под интеллектуальной задачей? Для того чтобы пояснить, чем отличается интеллектуальная задача от просто задачи, необходимо ввести термин «алгоритм».

В старой трактовке алгоритм — это точный набор инструкций, описывающих последовательность действий некоторого исполнителя для достижения результата, решения некоторой задачи за конечное время. По мере развития параллельности в работе компьютеров слово «последовательность» стали заменять более общим словом «порядок». Это связано с тем, что какие-то действия алгоритма должны быть выполнены только друг за другом, но какие-то могут быть и независимыми.

Слово «алгоритм» происходит от algorithmi — латинской формы написания имени великого математика IX в. Аль Хорезми, который сформулировал правила выполнения арифметических действий. Первоначально под алгоритмами и понимали только правила выполнения четырех арифметических действий над многозначными числами. В дальнейшем это понятие стали использовать вообще для обозначения последовательности действий, приводящих к решению поставленной задачи.

Нахождение алгоритмов является основной целью человека при решении им разнообразных множества задач. Отыскание алгоритма для задач некоторого данного типа связано с тонкими и сложными рассуждениями, требующими большой изобретательности и высокой квалификации. Принято считать, что подобного рода деятельность требует участия интеллекта человека. Задачи, связанные с отысканием алгоритма решения класса задач определенного типа, будем называть интеллектуальными.

Известный специалист в области искусственного интеллекта М. Минский отмечает, что задачам, алгоритмы решения которых уже установлены, излишне приписывать такое мистическое свойство, как интеллектуальность. В самом деле, если алгоритм уже известен, процесс решения соответствующих задач становится таким, что его могут в точности выполнить человек, вычислительная машина, не имеющие ни малейшего представления о сущности самой задачи. Требуется только, чтобы лицо, решающее задачу, было способно выполнять те элементарные операции, из которых складывается процесс.

Деятельность мозга, направленная на решение интеллектуальных задач, есть не что иное, как мышление, или интеллектуальная деятельность. Интеллект и мышление органически связаны с решением таких задач, как доказательство теорем, логический анализ, распознавание ситуаций, планирование поведения, игры и управление в условиях неопределенности. Характерными чертами интеллекта, проявляющимися в процессе решения задач, являются способность к обучению, обобщению, накоплению опыта и адаптации к изменяющимся условиям в процессе решения задач. Благодаря этим качествам интеллекта мозг может решать разнообразные задачи, а также легко перестраиваться с решения одной задачи на другую. Таким образом, мозг, наделенный интеллектом, является универсальным средством решения широкого круга задач, для которых нет стандартных, заранее известных методов решения.

Исследования в области искусственного интеллекта вооружили нас новым средствомдля изучения этих вопросов — компьютером. Каждый, кому приходилось иметь дело с ЭВМ, согласится, что часто машина порождает больше проблем, чем решает. Однако для исследования процесса мышления это только полезно.

Как же можно представить мышление? Имитация мышления была предложена А. Тьюрингом. «Пытаясь имитировать интеллект взрослого человека, — пишет он, — мы вынуждены много размышлять о том процессе, в результате которого человеческий мозг достиг своего настоящего состояния... Почему бы нам вместо того, чтобы пытаться создать программу, имитирующую интеллект взрослого человека, не попытаться создать программу, которая имитировала бы интеллект ребенка? Ведь если интеллект ребенка получает соответствующее воспитание, он становится интеллектом взрослого человека... Наш расчет состоит в том, что устройство, ему подобное, может быть легко запрограммировано... Таким образом, мы расчленим нашу проблему на две части: на задачу построения "программы-ребенка" и задачу "воспитания" этой программы».

Вычислительные машины помогают нам понять суть процессов познания, прежде всего тем, что дают возможность проверить теоретические предположения о том, как работает мозг. Теории такого рода обычно строятся как описания происходящих процессов. Например, пытаясь понять, как человек получает ответ на вопрос, можно предположить, что при этом вопрос сначала переводится во «внутреннее представление»; затем, пользуясь этим «внутренним представлением» как своего рода указателем, человек находит в памяти нужную информацию, преобразует ее в форму, удобную для ответа, после чего переводит в слова.

Казалось бы, подобные описания достаточно хорошо отражают процессы, которые, возможно, происходят в сознании. Однако то, что на первый взгляд выглядит вполне удовлетворительным описанием, на деле, как правило, оказывается весьма несовершенным. Разве процессы, связанные с запоминанием какого-либо факта, можно прояснить фразой: «...пользуясь внутренним представлением как указателем, находят информацию, хранящуюся в памяти...»? Как факты вызываются из памяти? Как эта память организована? Как мозг справляется с огромными объемами информации? Если программист попытается написать программу на такой примитивной теоретической основе, то немедленно столкнется с этими и многими другими вопросами. Поэтому и полезно писать программы: они требуют четкости изложения, а это в свою очередь побуждает нас углублять теоретические представления.

Профессия программиста, исходя из наших определений, является одной из самых интеллектуальных, поскольку продуктом деятельности программиста являются программы — алгоритмы в чистом виде. Именно поэтому создание даже элементов искусственного интеллекта должно очень сильно повысить производительность его труда.

Искусственный интеллект как область науки, философии — это лишь малая часть грандиозной попытки понять мышление. Это, возможно, основная цель данной области и здесь уже достигнуты немалые успехи. Главный интерес составляет именно интеллект, а не его искусственное происхождение. Если удастся достигнуть успеха в этом направлении, то проложим путь для создания механических помощников человеку в его повседневных делах и заботах. Но самое главное, чего можно добиться — это более глубокого понимания самого человека, что, безусловно, гораздо ценнее, чем любая программа.

*Поступила 19.06.08*

# РЕЧЕВАЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ

**А. А. Комков**

Интернет практически во всем мире становится частью повседневности. К началу XXI в. в развитых странах уже выросло поколение, для представителей которого компьютеры и телекоммуникационные сети столь же естественны как, например, автомобили или телевидение. «Виртуальное» и «реальное» могут существовать отдельно друг от друга, в своем же синтезе они создают картину окружающей человека объективной реальности.

Информационные технологии изменяют характер работы человека, его социальные связи, коммуникацию между людьми. Интернет меньше чем за десятилетие стал средой, в которой осуществляются межличностные взаимодействия. Динамичная культура Интернета оказывает заметное воздействие даже на далекого от этого мира человека, например, через рекламу, которая непременно содержит ссылки на соответствующие сайты.

Как новое измерение пространства, в котором существует человеческое сообщество, Интернет становится своеобразной смесью всех видов, типов, жанров и стилей речи, причем одни из них смешиваются, другие, наоборот, дробятся, третьи сохраняют свои основные характерные черты, четвертые исчезают, пятые возрождаются, а шестые появляются в речевой практике впервые. В целом любая деятельность человека в Интернете непосредственно связана с его речевой деятельностью и со стремлением воздействовать через эту речевую деятельность на потенциального или непосредственного собеседника, так как Интернет коммуникативен по своей концептуальной сущности. С этой точки зрения, для Интернета особенно значима функциональная сторона языка, ведь язык в его существовании в Интернете есть система средств выражения, используемых в целях совершения определенного действия.

В разговоре об интернет-коммуникации необходимо определиться в разграничении ее разновидностей. Прежде всего, коммуникация в Интернете является пассивной и активной. К пассивным видам коммуникации относятся работа с программным обеспечением, поиск информации, покупка товаров. Активными формами коммуникации в Интернете выступают электронная переписка, участие в онлайновых опросах, конференциях или форумах, визиты в гостевые книги на сайтах, а также интерактивное общение в чатах.

Акт коммуникации в Интернете, кроме присутствия коммуникантов, обусловлен еще и наличием необходимых технических средств, а также достаточного уровня их технической и языковой грамотности. При побуждении к коммуникации ее участники преследуют определенные цели и имеют целеполагающие мотивы. Таким образом, формирование мотивов коммуникации происходит не только на предварительном этапе ее подготовки к коммуникации, но и непосредственно в процессе коммуникативной деятельности. Одновременно коммуниканты становятся и субъектами, и объектами речевого взаимовоздействия.

Продуктом совместной речевой деятельности двух или нескольких людей, воздействующих друг на друга с помощью вербальной знаковой системы, является текст. Минимальной единицей такого текста является высказывание, обладающее определенной задачей, степенью экспрессии. В Интернете текст следует рассматривать и как самоценную сущность, и как средство достижения целей говорящего.

В коммуникативном аспекте исследования текстов Интернета важно определить границы речевого высказывания, установить характеристики речевых действий по достижению поставленной цели общения и условий ее достижения. Следовательно, предметом речевой деятельности языковой личности в Интернете являются в конечном счете общественные отношения, что еще раз подтверждает коммуникативную сущность интернет-реальности.

*Поступила 10.05.08.*

# ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ФАКТОР КУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ

**Е. А. Кононова,**
**О. Ю. Левашкина**

В гуманитарной области научного знания культура рассматривается как некий всеобъемлющий феномен, формирующий и соединяющий собственно культурный феномен и многообразные стороны человеческой деятельности. Это взаимодействие позволяет человеку в процессе культурной деятельности по производству, распространению и потреблению ценностей культуры создавать, оформлять и наполнять локальное пространство культуры, в котором он одновременно и творит, и формируется сам. С нашей точки зрения, все сосуществующие в мировой цивилизации пространства отдельно взятых в территориальном смысле культур в своей совокупности формируют тотальное (глобальное) культурное пространство, бытие которого обеспечивается благодаря природе диалога, призванного преодолеть замкнутость и односторонность этих локальных пространств.

Существование современной культуры подвержено множеству всевозможных метаморфоз, благодаря которым она никогда не остается неподвижной: зародившись, сохраняется / разрушается, развивается и распространяется из одного региона в другой, передается от прошлых поколений настоящим и будущим, постоянно пополняясь новыми материальными и духовными ценностями. Все виды разнообразных (пространственно-временных) изменений, происходящих в культуре под воздействием внутренних и / или внешних факторов, определяются в культурной антропологии понятием «культурная динамика», широкое использование которого приходится на вторую половину XX в.

Изменения, являющиеся неотъемлемым свойством культуры, способствуют ее поступательному движению и развитию, переходу от одного состояния к другому. Если изменение состояния культурных явлений во времени выступает как их внутренняя трансформация, то распространение и передвижение культурных явлений в тотальном культурном пространстве, а также их взаимодействие между собой составляют их внешнюю трансформацию, проявляющуюся как через расширение уже существующих, так и через возникновение качественно новых культурных форм. В рамках указанных трансформаций формируется совокупность условий, способов и состояний, через которые выражаются процессы культурной динамики, интерпретируемые Г. А. Аванесовой как «проявление способности сложных социальных систем адаптироваться к меняющимся внутренним и внешним условиям своего существования» [1, с. 175]. Таким образом, фундаментальным «побудителем» культурной динамики выступают не идеи, интересы, страсти и желания людей, а объективная, слабо осознаваемая ими необходимость адаптации определенного социума и самой культуры в целом к меняющейся внутри и вне ситуации [1].

Ряд факторов, определяющих культурную динамику, связан с конкретными областями культурной активности и социального взаимодействия, в рамках которых создаются предпосылки для появления различных элементов культурного опыта. Значение, влияние и степень распространения этих элементов во многом зависят от источников их возникновения, формирующих и поддерживающих культурные изменения. В культурной антропологии данные источники подразделяются на: а) инновации, б) обращение к культурному наследию, в) культурную диффузию и г) заимствования.

На сегодняшний день одним из актуальных видов культурной динамики выступает динамика внешних взаимодействий культур, так как в основе современной цивилизации лежит принцип многообразия культур, находящихся в постоянной взаимосвязи друг с другом. Между народами идет постоянный взаимообмен их достижениями в технике, науке, искусстве и т. д. «Страна, выпадающая из всемирной сети культурных, экономических и политических контактов, обречена на стагнацию и упадок» [6, с. 821]. Никакая локальная (национальная) культура (равно как и ни одна картина мира в принципе, взятая по отдельности), не может быть абсолютно исчерпывающей, самодостаточной и существовать изолированно от других культур,

более того, при взаимодействии с другими культурами ее творческий потенциал начинает «работать» гораздо ярче [9]. На эту закономерность обратил внимание К. Ясперс, видя в обращении к ценностям других культур залог развития, обновления и обогащения культуры, то есть ее собственный «рост». Данную точку зрения поддерживает и А. С. Кармин, определяя восприятие культурных достижений других народов как один из важнейших факторов развития национальных культур. Следовательно, можно заключить, что точки контакта различных культур являются их «точками роста» [6].

Первой попыткой теоретически осмыслить влияние взаимодействия культур на их культурную динамику явилась родившаяся во второй половине XIX в. концепция диффузионизма (Ф. Гребнер, Ф. Ратцель, Л. Фробениус, В. Шмидт и др. — Германия; У. Дж. Перри, У. Х. Риверс, Г. Эллиот-Смит и др. — Англия), важной особенностью которой является анализ пространственно-временных характеристик культуры. В основу данного направления легло положение о том, что культура, выступая как нечто самостоятельное, может передаваться от социума к социуму без перемещения (миграции) самих обществ или отдельных их членов (людей, групп) как внутри одного общества, так и из одного общества в другое [7, с. 177]. В этом случае особой формой движения, соответствующей указанному свойству культуры, выступает культурная диффузия [от лат. diffusion — проникновение, перенос, перемещение], под которой в культурологии подразумевается стихийное распространение культуры (вернее, культурных черт, элементов, комплексов, достижений и т. д.) в социальном и географическом пространстве. Более точным, на наш взгляд, является определение, предложенное А. П. Садохиным, согласно которому культурная диффузия выступает как проникновение отдельных явлений или целых комплексов какой-либо одной культуры в другую при их взаимодействии [4]. Итак, можно сказать, что по своей сути культурная диффузия сводится к усвоению элементов другой культуры, т. е. означает заимствование (точнее, приводит к нему) каких-либо достижений одной культуры у другой.

В отличие от сторонников эволюционизма, считавших происходящие в каждой культуре изменения продуктами ее собственной исторической эволюции, основатели диффузионизма, трактуя эволюцию как нечто второстепенное и незначительное, предположили, что то или иное явление культуры совершенно не обязательно должно было возникнуть в данном обществе в результате эволюции, оно вполне могло быть заимствовано, воспринято и усвоено членами многих других обществ извне. Культурная диффузия предполагает, что культурные достижения, возникнув в каком-либо очаге (или центре) «высокой» локальной культуры (или в регионе обитания одного народа), стихийно распространяются (мигрируют) в тотальном культурном пространстве, переходя из одних культур в другие, и зачастую заимствуются, и это, по мнению диффузионистов, служит главным механизмом культурной динамики. Ученые Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин и др. в качестве каналов культурной диффузии выделяют миграцию, завоевание, туризм, деятельность миссионеров, торговлю, войну, научные конференции, выставки и ярмарки, обмен специалистами и т. д.

Согласно же принципу функционализма (Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, А. Рэдклифф-Браун, Г. Спенсер и др.), каждая локальная культура представляет собой единое целое, все элементы которого подвержены функциональности, взаимосвязанности и взаимообусловленности, причем каждый отдельный элемент нередко играет не просто присущую ему роль (назначение), а выступает как звено, без которого культура не может существовать в качестве целостного образования [2]. Следовательно, механическое перенесение в одну культуру элементов другой практически невозможно, так как всякий новый элемент, пришедший из другой культуры, удерживается в культуре-реципиенте только тогда, когда приносит какую-либо пользу. Другими словами, культура-реципиент «принимает» от культуры-источника не все подряд, а лишь то, что отвечает внутренним потребностям данного этноса, т. е., например, может принести явную или скрытую выгоду, даст преимущество перед другими культурами и т. д., а, говоря точнее, удовлетворяет такие фундаментальные потребности, которые не могут удовлетворить имеющиеся исконные культурные артефакты и культурные комплексы [4].

Итак, культурная диффузия постоянно происходит в тотальном культурном пространстве и оказывает серьезное воздействие на динамику заимствующей культуры. Однако она ни

в малейшей степени не исключает и действия непосредственно внутренних механизмов культурной эволюции — прежде чем распространиться в другие пространства культур, любое культурное явление должно возникнуть, что с необходимостью предполагает его эволюцию, развитие.

Результатом культурной диффузии могут выступать культурные заимствования, определяемые как использование предметов, норм поведения, ценностей, созданных и апробированных в других культурах [4]. Встраиваясь в инокультурную среду, заимствованные элементы утрачивают связь с исходной для них целостностью, подчиняясь закономерностям функционирования культуры-реципиента. Как было указано нами ранее, культурные заимствования наблюдаются в тех случаях, когда одна культура подвергается «мирному», целенаправленному влиянию другой, часто более развитой в каком-либо отношении. Однако при этом большинство людей менее развитой культуры, несмотря на заимствование элементов другой культуры, в большинстве своем сохраняют исконные (присущие их родной культуре) обычаи и традиции, ценности и нормы жизни, научные идеи, материальные предметы и т. д.

Еще раз подчеркнем, что культурные заимствования, являясь наиболее распространенным источником культурных изменений, выступают одним из немаловажных факторов, определяющих конкретные проявления и характеристики культурной динамики и могут носить как прямой (через непосредственные межкультурные контакты индивидов), так и косвенный (через воздействие СМИ, потребляемые импортные товары и т. д.) характер. Примерами культурных заимствований могут служить такие артефакты, как украшения, одежда, рецепты блюд, техническое оборудование и т. д.

Очень важен тот факт, что при любом межкультурном взаимодействии происходит обмен культурной информацией, что в первую очередь не может не отразиться на естественном языке — открытой знаковой системе, способной к неограниченному развитию. История развития культуры отражается в истории развития языка. Новые явления в жизни людей, открытия в науке и технике запечатлеваются словами, пополняя тем самым лексический (словарный) запас языка. Поэтому наиболее ярким примером культурных заимствований могут служить языковые заимствования, проблема изучения которых актуализировалась в последние десятилетия в связи с активной разработкой различных аспектов взаимодействия языков и их влияния друг на друга. Как отмечает Н. М. Шанский, межкультурные языковые контакты, происходящие в результате необходимости постоянных диалогов между представителями различных этнических и языковых групп, способствуют тому, что в современном мире «ни один народ, носитель и творец того или иного языка, не живет совершенно изолированной, обособленной жизнью» [8, с. 86]. В силу длительных и интенсивных политических, экономических, культурных и иных связей народов в их языки постоянно проникает довольно значительное количество иноязычных слов. Как утверждает И. А. Бодуэн де Куртене, в мире нет ни одного языка, который был бы абсолютно свободен от иноязычного влияния и в котором бы не было заимствованных слов, ибо «нет и не может быть ни одного чистого, не смешанного языкового целого» [3, с. 363].

Специфика современного межкультурного коммуникативного пространства состоит в своеобразной конкуренции формирующих данное пространство и функционирующих в нем языков (английского, французского, немецкого, русского, испанского и др.), изменение статуса и престижа которых зачастую является результатом государственной языковой политики. Так, со второй половины XX в. определяющее положение в межкультурной коммуникации завоевывает английский язык, влияние которого в настоящее время является глобальным, так как он используется практически всеми народами в качестве либо первого (родного), либо второго (иностранного) языка. Процесс заимствования из английского языка идет во всех европейских языках и носит интенсивный характер, причем наиболее ярко заимствования в языке-реципиенте представлены в названиях новых технологий, в вычислительной технике, в информатике, в моде, в языке рекламы, в финансовой деятельности, в политике и т. д.

Процесс заимствования справедливо рассматривается как источник обогащения исконного словаря и яркий пример взаимодействия языков и культур. Это социально значимый процесс, и потому проблема интенсивного иноязычного влияния часто обсуждается не только специалистами, но и широкой общественностью.

Исследователи, по-разному расценивая данную ситуацию, обеспокоены тем, что такая парадигма распространения «предполагает продвижение только одного английского языка и одной англо-американ-ской культуры, своего рода лингвистический империализм с соответствующей системой производства и идеологической системой» [11, p. 186]. Частое, не всегда оправданное заимствование слов английского и особенно американского происхождения вызывает негативную реакцию в обществе, поскольку этот процесс грозит потерей языковой и культурной идентичности. Подвергается сомнению и престижность двуязычия в неоднородном коммуникативном сообществе, в результате чего возникает явное противоречие между хорошим владением иностранным языком (в частности английским), и избеганием употребления иностранных (заимствованных) слов. Сторонники другой точки зрения, напротив, уверены, что нет оснований говорить о языковом империализме, который наблюдался бы в случае проведения англоязычными странами целенаправленной политики по распространению и насаждению этого языка за рубежом. Английский язык распространяется сам собой, «обладая высоким потенциалом в вышеуказанных отношениях, и не нуждается для этого в каких-либо целенаправленных политических усилиях» [10, p. 263].

Неоднозначно расценивается учеными и сама культурная диффузия, которая как процесс стихийного и неконтролируемого культурного заимствования имеет не только позитивные, но и негативные аспекты. С одной стороны, она позволяет народам чаще общаться между собой, тем самым все больше узнавать друг о друге, что в какой-то степени способствует их сближению. С другой стороны, чрезмерно активное взаимодействие и заимствование может быть опасно потерей культурной самобытности и привести к культурному «растворению» или даже «истощению». Распространение одинаковых, а зачастую «безликих» культурных образцов по всему миру, открытость границ для инокультурного влияния и расширяющаяся межкультурная коммуникация заставляют говорить о процессе глобализации современной культуры, в сторону от которого не остается ни одна локальная культура, социальная группа или этническая общность.

Однако, как показывает практика, процессы глобализации, культурной диффузии и межкультурной коммуникации пока не привели к однообразию и формированию единой мировой культуры, а, наоборот, рассматриваются как механизмы, ведущие к универсализации каждой из национальных культур и ее языка. Ничто, конечно, не может заменить народу его национальный язык, но есть реальная возможность направить огромный потенциал иностранного языка на нужды своей культуры, превратив его во «вторичное средство своего национально-культурного самовыражения в рамках межкультурной коммуникации, в данном случае подразумевающей обращение языка в область иноязычной культуры» [5, с. 418]. Современная тотальная культура остается своеобразной системой, объединяющей множество самобытных культур, находящихся во взаимодействии и диалоге друг с другом. Исследования культурной антропологии показывают, что происходящие культурные изменения все больше подчиняются логике межкультурной коммуникации, согласно которой культурная самобытность одного народа неотделима от культурной самобытности другого. Поэтому и культурные заимствования как фактор культурной динамики подразумевают обогащение собственной культуры через добровольное овладение элементами другой.

Таким образом, культурная динамика развивается в направлении сотрудничества и толерантности между культурами, основанном на культурном плюрализме, который подразумевает адаптацию человека к чужой культуре без отказа от своей собственной. При культурном плюрализме ни одна культура не теряет самобытности и не растворяется в тотальном культурном пространстве, а, наоборот, характеризуется новым типом мышления (динамичная, компромиссная), языком коммуникации (язык межкультурного пространства), новыми духовными ценностями, т. е. в диалоге с другими культурами находит форму бытия.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Аванесова Г. А.** Культурная динамика. Культурология. XX век : энциклопедия : в 2 т. [гл. ред., сост. и авт. проекта С. Я. Левит]. СПб. : Университетская кн. Т. 1 : А Л. 1998. С. 175.
2. **Белик А. А.** Культурология : Антропологические теории культур. М. : РГГУ, 1998. 241 с.

3. **Бодуэн де Куртенэ И. А.** Избранные труды по общему языкознанию. М. : [АН СССР. Отд. лит ры и языка], 1963. Т. 2. 391 с.

4. **Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.** Основы межкультурной коммуникации. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

5. **Кабакчи В. В.** Практика англоязычной межкультурной коммуникации. СПб. : Союз, 2001. 480 с.

6. **Кармин А. С.** Культурология ; 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Издательство «Лань». 2003.

7. **Семенов Ю. И.** Диффузия культурная; Культурология. XX век : энциклопедия : в 2 т. [гл. ред., сост. и авт. проекта С. Я. Левит]. СПб. : Университетская кн. Т. 1 : А Л. 1998. С. 177.

8. **Шанский Н. М.** Лексикология современного русского языка ; 2-е изд. М. : Просвещение, 1972. 327 с.

9. **Ясперс К.** Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. С. 90.

10. **Amman U.** The European Union (EU formerly European Community) : Status change of English during the last fifty years // Post-Imperial English : Status change in former British a. American colonies, 1940—1990. Berlin : N. Y., 1996. P. 241—266.

11. **Phillipson R.** English for globalization or for the world's people? // Intern. review of Education. L., 2001. P. 185—200.

*Поступила 10.06.08.*

# ПРЕССОВАННАЯ ФЛОРИСТИКА — ОШИБАНА

**Е. Е. Захарова**

Всем известно слово «икебана», означающее составление букетов из срезанных или засушенных растений.

А что же такое ошибана, или прессованная флористика? Художественное творчество мастеров ошибаны основано на использовании цветов, листьев, трав, коры деревьев, искусно засушенных под прессом и сохранивших природные форму и цвет.

Это древнее искусство возникло в Стране восходящего солнца — Японии. В России зачинателем нового вида искусства считают художницу З. Мамонтову, которая посвятила много времени и сил разработке технологии засушивания растений и пришла к выводу, что почти все цветы, листья и травы удается засушить, сохранив при этом их природные цвет и форму.

Материалы для выполнения аппликаций используются самые различные: плотный и мягкий картон, ДВП, однотонная ткань (лен, мешковина, шелк, сатин), кожа, кожзаменители и ватман. Картина на глубокой мешковине с использованием толстых внутренних кусков бересты, собранной в балежнике, выглядит так, будто она написана мастихином масляными красками на холсте. Характерность этой манеры усилена при помощи окантовки предметов темными опилками. При наложении нескольких слоев березовой коры создается впечатление, что картина написана акварелью.

Иногда работы мастеров флористики напоминают карандашный рисунок. Контурность очертаниям предметов придают извилистые графичные растения и их части, например усики виноградной лозы, морская капуста (ламинария), водоросли. Также можно создавать картины, выполненные маслом, акварелью, гуашью либо пастелью, добавляя аппликации из будто случайно брошенных сухих растений, соединенных с фоном.

Очень выразительны картины из растительного материала на однотонной ткани, тонированной краской из аэрографа. Интересно соединение окрашенных тканей с флористическими мотивами. Все это создает неповторимую художественную выразительность. Природный материал очень многообразен, живописен и сочетается с любой изобразительной техникой. Успех зависит от наблюдательности человека и его творческого видения мира.

*Поступила 10.06.08.*

# ЯЗЫК КАК НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ (на примере английского языка)

**Ю. М. Куршева**

В последнее время в науке появился целый ряд работ, в которых проявляется особый интерес к проблеме этнокультурного нормирования в языке. Изучение связи этнической ментальности, языка и культуры не ограничивается рамками одной науки. Для того чтобы раскрыть сущность характеристик деятельности человека, нужно оперировать категориями и понятиями, возникающими в ходе междисциплинарного исследования. На современном этапе данным вопросом занимаются языкознание, философия, социолингвистика, этнолингвистика, социология, психология.

Для настоящего исследования особенно важно выделение таких понятий, как *этническое, этнос, менталитет, этническая ментальность, культура, язык*. Под культурой того или иного народа какой-либо страны принято понимать духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние и особенности национальной ментальности, элементы социокоммуникации. Будучи одним из видов деятельности человека, язык является частью культуры, которая определяется как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни: общественной, духовной, производственной.

Реализация возможностей языка может предопределяться факторами, связанными с функциями языка в обществе. Функция языка — это функция овладения общественно-историческим опытом человечества. Для того чтобы осуществлять интеллектуальную деятельность, человек должен при помощи языка усвоить некоторую совокупность знаний. Именно язык является той основной формой, в которой эти знания доходят до каждого отдельного человека.

Наряду с общими элементами общественно-исторического опыта, есть и элементы, присущие той или иной культуре. Иными словами, язык отражает и закрепляет реалии, абстрактные понятия и т. д., отработанные историческим опытом данного народа, обязанные своим существованием специфическим условиям трудовой, общественной, культурной жизни этого народа. Здесь можно выделить еще одну функцию языка — национально-культурную. Национально-культурная функция языка отражается и в самом языке. Специфика осмысления какого-либо понятия или явления данным народом в значительной степени оказывается отраженной в особенностях наименования, в специфике семантических изменений. Так, например, определенное количество слов любого языка несет на себе печать такого специфического осмысления: bluebell (колокольчик) — растение синего цвета, похожее на колокольчик (употребительно на севере Англии и в Шотландии); cornflower (василек) — цветок, растущий в поле.

С изменением условий жизни народа — например, при все большем включении шотландцев, ирландцев и валлийцев в систему экономических, политических и культурных связей между народами Соединенного Королевства — происходит, как правило, процесс некоторого сдвига от национально-культурной функции языка к функции овладения общественно-историческим опытом человечества. При этом данные народы начинают активно приобщаться к общечеловеческой культуре через посредство заимствований из ближайшего международного языка (в данном случае английского), обладающего достаточными средствами для выражения всех необходимых научных, технических и историко-культурных понятий.

Исторически сложившаяся совокупность этнокультурных норм и ценностей не только образует культуру этнической общности, но и становится главным звеном национального своеобразия этноса, его национального самосознания. Основным носителем этнокультурных норм служит язык, который является средством передачи традиций, информации об истории и культуре народа.

Каждый язык отражает способ восприятия мира и у каждого народа он обладает национальной спецификой, поэтому носители разных языков воспринимают мир по-своему, отличным от носителей другого языка способом.

Язык — важнейший этнический определитель. Он так или иначе создает и выражает этническую общность. Язык занимает первое место среди национально-специфических элементов культуры. Он способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Он выступает и как главный фактор этнической интеграции, и как основной этнодифференцирующий признак этноса. Таким образом, язык является инструментом самосохранения этноса и в то же время инструментом обособления «своих» и «чужих».

«Этническое» — это социально-философская категория, характеризующая связи и отношения между общностями людей как носителями специфических менталитетов, которые возникают и передаются из поколения в поколение в результате существования в общих географических и социально-исторических условиях.

В отечественной науке трактовка термина «этнос» представлена школами Ю. В. Бромлея и Л. Н. Гумилева. Согласно концепции Ю. В. Бромлея, этнос — понятия социальное, этносы проходят длительный этап формирования, а этнические связи зависят от исторических изменений. Этносы характеризуются определенными собственно этническими свойствами. «Под этническими системами или этническими общностями (этносами) ... принято понимать исторически сложившиеся совокупности людей, которые обладают специфическими особенностями культуры, общим языком и характерными чертами психики, а также самосознанием и самоназванием (этнонимом), отличая себя от других подобных общностей» [1, с. 17].

Эта точка зрения прямо противоположна концепции Л. Н. Гумилева. Он считал, что первооснову этноса составляет биологическая популяция. По его мнению, этнос является биосоциальным организмом, который эволюционирует исторически и закономерно, по определенным фазам развития.

Язык, происхождение, обычаи, культура, идеалистические и отдельности могут как объединять, так и разъединять этнос. Согласно Л. Н. Гумилеву, к тому или иному этносу можно лишь принадлежать или не принадлежать, что может восприниматься человеком непосредственно, а окружающими как бесспорный факт, не требующий каких-либо серьезных доказательств.

Некоторые современные исследователи акцентируют внимание на культурно-психологических факторах этноса (национальное самосознание, общность языка, национальные чувства, психологический склад и т. д.). Так, например, В. А. Мамедова понимает этнос как «историческую общность людей, живущих (или живших) на одной территории, обладающих общей экономической жизнью, типом хозяйства, единством культуры, особенно таких ее проявлений, как язык, религия, традиции, обычаи и обряды, психологический склад и тип поведения, менталитет, самосознанием своего единства и отделенности от других этносов, закрепленном, прежде всего в этнониме» [2, с. 161]. «Члены этнического общества, — полагает Б. Дж. Сингер, — объединены общей культурной перспективой, т. е. традицией, включающей в себя комплекс норм, которые зачастую бывают независимыми как от политического строя, так и от географического местоположения сообщества» [5, с. 90]. По мнению В. А. Тишкова, этничность входит в сферу духовной культуры и самосознания и «утверждает себя вполне определенно как устойчивая совокупность поведенческих норм или социально-нормативной культуры» [6, с. 8]. В данных определениях этноса находит отражение положение о том, что менталитет выступает атрибутом этнического.

Понятие «менталитет» в его социальном значении получило широкое распространение в общественной жизни, но все еще является недостаточно хорошо изученным современной наукой. Российский энциклопедический словарь дает следующее определение: «Менталитет (ментальность) [от позднелат. mentalis — умственный], образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе» [4, с. 931].

Свидетельством существования этнической ментальности является национальный язык. Язык отражает и формирует характер своего носителя, это самый объективный показатель народного характера. Рассмотрим менталитет англичан через призму языка.

Менталитет англичан адекватно отражен в языке. Словарный запас и грамматика являются общими для всех англичан.

Очевидно, что основную культурную нагрузку несет лексика: слова и словосочетания. Из них складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. Особенно наглядно и ярко этот аспект представлен идиомами, пословицами, поговорками, т. е. тем слоем языка, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа.

1. Характеризуя англичан, нужно отметить, что они домолюбивы. Действительно, Англия — это царство частной жизни, гербом которого могло бы стать изображение изгороди и девиз: «Мой дом — моя крепость!» Дом является центром вселенной для англичанина. Домашний очаг и досуг, который с ним связан, занимают в их жизни огромное место. Самым убедительным подтверждением этому служат пословицы:

— Charity begins at home. (Благотворительность начинается дома. Своя рубаха ближе к телу.)

— East or West, home is best. (Восток или Запад, дома лучше. Дома и солома едома.)

Именно домой стремится душа англичанина «после работы, о нем мечтает он во время странствий, им дорожит больше, чем другими ценностями. Home, sweet home, приговаривают англичане (дом, наш милый дом), а на полотенчиках и виньсточках пишут: There is no place like home. (Нет места лучше дома)» [3, с. 88].

2. Английские традиции предписывают сдержанность в выражении своего мнения, суждения, оценки: «Фильм мог бы быть интереснее», «Это не самая лучшая книга», как уважение к собеседнику, который вправе придерживаться иного мнения. Англичанам присуща склонность избегать категоричных утверждений или отрицаний, относиться к словам *yes* или *no* словно к неким непристойным понятиям, которые лучше выражать иносказательно. Отсюда тяга к стаяным оборотам вроде *I suppose, I think, May be I'm mistaken, but...* предназначенным избегать определенности и прямолинейности, способных привести к столкновению мнений.

3. Грамматическая категория артикля, имеющаяся в английском языке, отражает повышенный интерес к отдельной личности или предмету. Действительно, носитель английского языка категоризует мир по такому параметру, как «один из многих» (людей или предметов) или «тот самый», «тот, о котором шла речь», «о котором я знаю». Статус грамматической категории не позволяет назвать ни один предмет или существо окружающего мира без немедленного указания на этот признак, значимый для менталитета и соответственно культуры пользующихся языком.

Итак, язык относится к числу тех явлений, по которым познается менталитет, национальный характер народа. Язык существует для того, чтобы отражать образ жизни народа, его поведение, взаимоотношения, систему ценностей, культуру — мир в человеке, т. е. все, что можно вложить в термин «этническая ментальность».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Бромлей Ю. В.** Человек в этнической (национальной) системе // Вопр. философии. 1988. № 7. С. 16—28.

2. **Мамедова Е. В.** Этнокультура в системе социальной регуляции // Философские науки. 1999. № 3—4. С. 161—167.

3. **Павловская А. В.** Англия и англичане ; изд. 2-е испр. и доп. М. : Издательство Московского университета ; Памятники исторической мысли, 2005. 270 с.

4. Российский энциклопедический словарь : в 2 т. / под ред. А. М. Прохорова. М. : Большая Российская энциклопедия, 2001. Т. 1. 1023 с.

5. **Сингер Б. Дж.** Демократическое решение проблемы этнического многообразия // Вопр. философии. 1994. № 6. С. 87—92.

6. **Тишков В. А.** Социальное и национальное в историко-антропологической перспективе // Вопр. философии. 1990. № 12. С. 3—15.


*Поступила 10.06.08.*

# ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Э. Т. А. ГОФМАНА

**И. В. Лаптева**

Можно ли считать творчество Э. Т. А. Гофмана предтечей постмодернизма? Можно ли писателя рубежа XVIII—XIX вв. переносить в пространство рубежа XX—XXI вв., преодолев двухсотлетний рубеж? Мог ли Гофман тогда предчувствовать постмодернизм?

Проследим новаторство романтика, опираясь на концепции представителей постмодернизма, и установим пересечения текстов Гофмана по аналогии с постмодернистскими теориями.

Главное новаторство Гофмана, приближающее его искусство к постмодернизму, — это утрата веры в разум как основу познания, в прогрессивное развитие человечества и, как следствие, создание художественных образов, во многом тождественных «шизоидам» Ж. Делеза и Ф. Гваттари, которые противопоставляют «больной цивилизации» капиталистического общества творчество «подлинного художника» [2, с. 121], социального изгнанника. Гофмановские персонажи так же не поняты обществом как «шизо» Делеза, задавленное репрессивной культурой. Это музыканты Крейслер («Житейские воззрения кота Мурра», «Крейслериана»), Странствующий Энтузиаст («Кавалер Глюк», «Дон Жуан» и др.); художники Эдмонт («Выбор невесты»), Траугот («Артусов двор») и другие личности, отказавшиеся принимать каноны внешне благополучного дворянско-аристократического филистерского общества.

Толкование безумия в гофмановском творчестве тесно связано с шеллингианской концепцией отношения разума и духа. «Люди, не носящие в себе никакого безумия, суть люди пустого, непродуктивного ума», — писал Ф. Шеллинг [8, с. 132]. Безумцы Гофмана — всегда высокоодаренные неординарные личности, носители «высокой болезни», вносящие «замешательство в общепринятые отношения между людьми» [10, с. 928]. «Как ни странно, — писал романтик, — сумасшедшие, словно бы более причастные духу, вроде бы нечаянно, но часто в глубине лишь заражаются стихией чужого духа, часто постигают затаенное в нас, выдают свой опыт непривычными звуками, и чудится, не второе ли наше "Я" говорит зловещим голосом, вызывая озноб веянием сверхъестественного» [9, с. 363]. Безумцам открыты тайные стороны жизни, они наделены даром предвидения.

М. Фуко обращает против любых «властных» структур деятельность «социально отверженных» маргиналов, бессознательно требующих удовлетворения в поисках истины, т. е. безумцев, больных, преступников и мыслителей типа А. Арто, Ф. Ницше и др. [7, с. 111]. Свойственный его концепции дух «глобального разрушительства» и «всеобщего разоблачительства» можно ощутить в безумных персонажах Гофмана, которые достигают совершенства не в добре, а в зле — это мастера черной магии, так называемые проклятые художники, сопричастные дьяволу, Сатане, демону (Медардус из «Элексиров Сатаны», Бертольд из «Церкви иезуитов в Г.», Абрагам Лисков из «Житейских воззрений кота Мурра», Кардильяк из «Мадемуазель де Скюдери» и др.).

Гофман проанализировал клинические симптомы и методы лечения безумия как психофизиологической болезни. Самыми известными из его душевнобольных являются Натанаэль из «Песочного человека», старуха из «Пустого дома», цыганка из «Зловещего гостя», Амалия из «Разбойников», мать Аврелии из «Вампиров» и др. Но главным для Гофмана-психоаналитика являлась не сама болезнь, а «феномен ее отражения» (Р. Телле). Например, страдающий хронической паранойей отшельник Серапион читает лекции о правильном обращении с безумцами тем людям, которые хотели его излечить. Это же является главным замыслом новеллы «Друг».

Концепция децентрированного субъекта Ж. Лакана является одной из наиболее значимых моделей представления о человеке как о фрагментированном, разорванном, лишенном целостности — «дивиде». «Мотив расщепления и исчезновения личности является констатацией неизбежности раздвоения, показа-

телем сложности человеческой натуры» [7, с. 179]. Ученый утверждает, что бытие человека невозможно понять без его соотнесения с безумием, как не может быть человека без элемента безумия внутри себя: «Мое "Я" было расщеплено, по крайней мере, на сотню своих подобий, — говорил Гофман словами Медардуса из романа "Эликсиры сатаны" — Каждое из них прозябало, по-своему осознавая жизнь, и напрасно голова пыталась восстановить свою власть над остальными членами; как взбунтовавшиеся подданные, они отказывались вернуться под ее крышу» [9, с. 500]. Даже сам Гофман в порыве аффективных влечений сомневался в идентичности своего «Я» в зеркальном отражении.

Внешний и внутренний миры романтика в своей чуждости чаще всего появляются в темном отражении зеркала («Крошка Цахес по прозванию Циннобер», «Приключения в Новогоднюю ночь», «Пустой дом» и др.). Их фокусом является «Я», которое само себе сомнительно и должно вновь отражать свой разрушенный идентитет. При этом стекло оказывается местом трансформации видимого в символ за счет странной операции выворачивания, инверсии, «возвращения глубины» (М. Б. Ямпольский). «Я ли это?» — на рубеже столетий эта проблема становится вновь актуальной. Вопрос «Мы ли это?» можно поставить по отношению ко всей России, которая отвернулась от проблем духовности в пользу проблем материальных, превратилась из «субъекта номер один» в «субъект номер два» (В. О. Пелевин).

«Стадия зеркала» французского постструктуралиста Ж. Лакана как «трансформация, происходящая с субъектом, когда он принимает на себя некий образ» по своей аналитической сущности аналогична зеркальности Гофмана. Эта стадия в развитии индивида может восприниматься не просто как эпоха его истории, но как изначальный этап истории, в котором начинается «непрекращающаяся борьба с Другим собой, со своим двойником» [6, с. 79]. Как и у Лакана, зеркальность Гофмана порождает множество образов, которые «достраиваются» вторичными идентификациями с Другими в течение всей его индивидуальной и общественной жизни. Лаканоаская «стадия зеркала» — это «драма, внутренний посыл которой стремительно развивается от недостаточности к антиципации» [4, с. 516], благодаря которой, на наш взгляд, романтик опередил свое время, как бы предвосхищая зеркальность в русле постмодернизма.

Практически для всех постструктуралистов было важно понятие «Другого» в человеке или его «инаковости» (Ж. Деррида) по отношению к себе — того не раскрытого в себе Другого, присутствие которого в бессознательном делает человека нетождественным самому себе. Именно такие настроения мы находим в творчестве Гофмана, который поднял проблему идентификации своего «Я» в произведениях. Еще в XIX в. художник универсального дарования сумел раздвинуть границы искусства и разглядеть подобную «инаковость». В поисках своей «гиперреальности» (Ж. Бодрийяр) Гофман смешивал реальное и вымышленное, симулируя реальность в виртуальности.

Ж.-Ф. Лиотар определяет искусство универсальным трансформатором либидозной энергии и «постмодернистский писатель или художник находится в положении философа: текст, который он пишет, и произведение, которое он создает, почти не подчиняются заранее установленным правилам. Эти правила и категории и суть предмет поисков, которые ведет само произведение искусства. Художник и писатель, следовательно, работают без правил, их цель и состоит в том, чтобы сформулировать правила того, что еще только должно быть сделано» [5, с. 140]. Гофман выступал теоретиком собственного творчества и создавал свободную от нормативности игру реальных и идеальных художественных образов, противопоставляя ее классицистической догматике. Уникальное мышление писателя, по нашему предположению, как бы предчувствовало появление нового мышления в культуре нашего времени.

Актуализация гофмановского наследия в современной культуре не состоялась бы без «смерти автора» Р. Барта, который считает, что «функции литературы в новую эру кардинально меняются, приходит эпоха читателя, и рождение читателя должно произойти за счет смерти автора» [1, с. 391]. Мы не утверждаем, что романтик XIX в. предугадал зарождающуюся «смерть автора» в искусстве, но его фантастическое есть безличный мир, в котором все анонимно, и «нет субъекта действия»

(К. Г. Ханмурзаев), и все — это Другие, даже сам писатель — Другой по отношению к себе, объект действия объективированного и необъективированного миров.

Маргинальное мышление Гофмана явственно воплощено в нарративной структуре текстов, в основе его произведений — миф (миф о Л. да Винчи в романе «Эликсиры Сатаны» и др.) или реальное событие, что отдаленно напоминает гено-текст постмодернистов. В гофмановских творениях реальность так «завуалирована» в причудливые формы, что процесс верификации (разграничения текста и реальности) решается различно в зависимости от сознания субъекта, который сам распознает или не распознает в виртуальных художественных образах реально существующие объекты действительности.

Но эти структуры творчества Гофмана отвечают принципу неизбыточности семиотических систем Э. Бенвениста, согласно которому каждая система знаков уникальна и в ней смысл тех же самых знаков и структур качественно иной. Постмодернистские структуры и тождественны, и прежде всего отличны от гофмановских принципов, т. е. их качество не то, что в постмодернизме, так как они функционируют в иной телеологии: а) истины и поэтиче-ской правды, в которой частное определяет общее и это общее определяет частное, тогда как у постмодернистов нет общего, вообще и частное не определяет ни общего, ни частного в деконструкции; б) социальной совместимости людей, постигающих бесчисленное множество своих «Я» в добре и зле; в) эстетизируется не зло, порок, безобразное, а преодоление вытесненных комплексов и г) творческие идеи укоренены в переживаниях немецкого народа, человечества, уникальных личностей.

Можно ли прямо ответить на поставленный вопрос: является ли творчество Гофмана предтечей постмодернизма? На наш взгляд, Гофман не может быть постмодернистом, но его творчество в силу своей нарративности выделяется на фоне своего времени. У каждого нового явления бывают предшественники, в творчестве которых закладываются элементы новых технологий, черты иной образности и др. Фантастическое романтика есть желание создать «новую эпоху в искусстве», синтезирующую в себе новые технологии и эксперименты, значит, он явился предшественником чего-то нового. Художник универсального дарования предчувствовал постмодернизм, который в конце XX в., вобрав в себя черты многих философских и культурологических направлений, стал одним из основополагающих в культуре, искусстве и мировидении в целом.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Барт Р.** Избр. работы : Семиотика. Поэтика. М., 1989. 616 с.
2. **Делез Ж., Гваттари Ф.** Капитализм и шизофрения. Анти-Эдип. М., 1990. 146 с.
3. **Красильникова Е. Г.** Постмодернистский дискурс русского романа 1970-х годов. Пенза, 2005. 256 с.
4. **Лакан Ж.** Стадия зеркала как образующая функцию «Я», открывающуюся нам в психоаналитическом опыте // Лакан Ж. Семинары. М., 1999. Кн. II. С. 508—516.
5. **Лиотар Ж.-Ф.** Состояние постмодерна. М. ; СПб., 1998. 160 с.
6. **Мазин В.** Стадия зеркала Жака Лакана. СПб., 2005. 156 с.
7. **Фуко М.** Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности. М., 1996. 390 с.
8. **Шеллинг Ф.** В. Философия искусства. М. : Мысль, 1966. 469 с.
9. **Hoffmann E. T. A.** Die Elixiere des Teufels [CD-Rom] // Hoffmann E. T. A. Ausgewählte Werke. Berlin, 1998. S. 296—801.
10. **Hoffmann, E. T. A.** Lebensansichten des Katers Murr nebst fragmentarischer Biographie des Kapellmeisters Johannes Kreisler in zufälligen Makulaturblättern [CD-Rom] // Hoffmann E. T. A. Ausgewählte Werke. Berlin, 1998. S. 802—1165.


*Поступила 19.06.08.*

# ГОРОД И УРБАНИЗАЦИЯ: ДВЕ СТОРОНЫ ОДНОГО ЕДИНСТВА

**В. П. Лащ**

Проблемы городов к концу XX в. приобрели статус глобальных. Они волнуют как экономистов, так и социологов, философов, культурологов, историков, экологов, географов. Наиболее мощный пласт исследований посвящен историческому происхождению и формированию древнейших городов, появление которых рассматривается как начало урбанизации. Возникновение городов большинство специалистов связывают с началом урбанизации, обусловленной глубокими изменениями в обществе, распадом первобытных отношений и становлением цивилизации.

Урбанизация [от латинского urbs город] — исторический процесс возникновения, роста людности и числа городов, концентрации в них экономического потенциала. Урбанизация сопровождается повышением роли городов в жизни общества, распространением город-ского образа жизни и формированием систем расселения. Город рассматривается современными специалистами как сложный, системный многоуровневый объект, раскрывающийся в социокультурной перспективе.

В. С. Ефимов строит несколько моделей города: морфологическую, пространственную, семиотическую, инфраструктурную. Кроме того, в объекте «город» им выделяются различные модусы: природно-ландшафтный, архитектурно-коммуникативный, трансгородской, социально-организованный, нормативно-ценностный [1, с. 9]. Весьма перспективным представляется подход, в котором город рассматривается как субъект развития, имеющий свой культурный возраст, и строится возрастная периодизация городов [2, с. 15].

Л. Б. Коган предлагает выделить базовые процессы, которые приводят к возникновению и дальнейшему развитию городов. Среди них интеграция и дифференциация производственных, социальных, культурных и других функций между отдельными элементами человеческого сообщества. Действительно, город рождается в этих координатах, но можно также сказать, что и общество в целом является следствием подобных процессов [3, с. 9].

Первые крупные города возникли около 5 тыс. лет назад в густонаселенных сельскохозяйственных районах Месопотамии, в долине Нила. Города возникали в результате разделения труда, выделения и концентрации неземледельческих видов деятельности, появление которых невозможно без сгущения населения в отдельных центрах, обслуживающих сельскую периферию и одновременно питаемых ею в прямом и переносном смысле слова. Возникновение городов связано с экономическим прогрессом — появлением излишков продовольствия, необходимого для обеспечения несельскохозяйственного населения. Города возникали и как резиденции правителей (например, в Древнем Египте — как места жительства фараонов и жрецов), и как крепости, главной функцией которых была оборона. В этом случае они располагались в наиболее выгодных в стратегическом отношении местах.

По мнению русского историка В. О. Ключевского, город по своему первоначальному этимологическому и экономическому значению приобретал в ходе исторического развития самые различные формы, последовательно сменявшие друг друга. С точки зрения ученого, древнейшей формой города является одинокий укрепленный двор, позднее получивший название «однодворка». По всему пространству нашей равнины находятся бесчисленные остатки валов, иногда едва заметные, но поражающие своей однообразной овальной формой и одинаковостью размеров. Такой овальный вал обыкновенно представляет собой кольцо, немного разогнутое к востоку, откуда был вход внутрь. Эти валы носят название «городищ» [4, с. 194].

Формирование города и его пространства, конечно, происходило длительное время. Оно протекало путем наращивания плотности, мощности урбанизированной среды, степени устойчивости и развитости города.

Как возникновение города было связано с разделением труда (а, следовательно, с целым рядом взаимосвязанных с ним процессов и явлений: дифференциацией и специализацией деятельности, появлением прибавочного продукта, отчуждения труда, стоимостных и частнособственнических отношений и т. д.) и ростом взаимозависимости деятельностей и индивидов, так и дальнейшее развитие города по сей день осуществляется по мере усиления этих процессов [5, с. 33].

Лишь в XX в. урбанизация стала главным фактором экономического развития и изменения территориальной организации общества большинства стран мира. В течение XX в. резко возросла численность горожан, увеличилось количество городов, особенно крупных. Городское население росло главным образом за счет миграции из сельских районов (этот фактор является важнейшим на начальных этапах урбанизации), естественного прироста населения и урбанизации сельских районов — превращения сельских населенных пунктов в городские.

Главной причиной, с необходимостью вызывающей возникновение нового социального организма, нового типа поселения — города, — явился переход от автономного существования общин к их интеграции. Для генезиса и саморазвития города важны не только экономические, но и политические факторы. Город обеспечивает целостность всей общественной структуры, является ее информационным и интегрирующим центром, звеном во внутреннем и международном общении.

Таким образом, город и урбанизация предстают двумя сторонами одного единства, взаимополагающими существование друг друга: город создается системой отношений конкретно-исторического общества, а урбанизация является порождением города, концентрирующего в себе человеческий, экономический, социальный, а в целом — культурный потенциал общества. Урбанизация выступает как содержание и принцип взаимодействия города и культуры общества. Сущность урбанизации состоит в том, что это — процесс взаимного определения города и культуры того общества, в котором он возникает, во всем богатстве определений культуры: как технологической базы, системы отношений, регулирующих жизнь людей данного общества (экономических, политических, нравственных), а главным образом — как сферы смыслов и ценностей человеческого существования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ефимов Н. С.** Культурно-образовательное пространство города и становление человека. Барнаул, 1999. 75 с.
2. **Правоторова А. А.** Городская культура и возраст города. М., 1997. 67 с.
3. **Коган Л. Б.** Быть горожанами. М., 1990. 67 с.
4. **Ключевский В. О.** Термнология русской истории // В. О. Ключевский. Сочинения : в 9 т. М., 1989. Т. 6. 194 с.
5. **Сайко Э. В.** Форжирование древнейших городов и становление раннеклассового общества. М., 1987. 138 с.


*Поступила 10.06.03.*

# ТРАДИЦИОННЫЕ УКРАШЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

**Л. Д. Левина**

Изготовление украшений — традиционный вид художественного творчества многих народов России. Каждый этнос внес свой вклад в развитие этого вида прикладного искусства, обогатил его элементами своей национальной культуры. Украшения являются носителями определенной исторической информации, их язык интерпретируется как один из семиотических каналов функционирования культуры. Мастера чувствовали орнаментальную природу украшений и их связь с костюмом и телом человека, что нашло отражение в масштабности и ритмическом строе изделий, в преобладании вертикальной симметрии, обусловленной строением человеческой фигуры.

Вопрос вариативности и стабильности в народном искусстве, в частности в изготовлении украшений, показывает, что наибольшая канонизация, устойчивость форм наблюдается в тех общностях, которые жили наиболее замкнуто, в стороне от бурных исторических событий [2]. А в тех местах, где пересекались разные культуры, находящиеся в процессе постоянного взаимодействия, существовало большое количество вариантов техник и декора.

Знаковость, характерная для народного костюма, достигает в украшениях максимальной концентрации. Она заключается во всем — в материале изготовления и количестве, форме и декоре. В наибольшей степени магическую функцию украшений выражают именно форма и декор. Язык архаичных символов сохранился в тех или иных формах, постепенно усложняясь, впитывая в себя признаки разных форм религий.

Полный набор украшений использовали практически все народы в праздничном или свадебном костюме для подчеркивания исключительности данного события, придавая облику участников в обряде соответствующую эмоциональную выразительность. По способу ношения традиционные украшения принято делить на шесть основных видов: 1) головные; 2) шейно-нагрудные; 3) наплечные; 4) поясные; 5) украшения для рук и 6) украшения для ног. Все они делятся также на группы, типы, подтипы.

В любом национальном изделии обращает на себя внимание законченность композиционного построения, соблюдение пропорций и гармоничное сочетание с цветовой гаммой одежды [1]. Подчинение ювелирных изделий особенностям и образному строю национального костюма определило формирование самобытных форм и типов украшений. Так, у мордовок головные, шейные и наспинные украшения связаны с конструкцией и характером костюма. Напротив, у русских ювелирные изделия служили украшением не столько одежды, сколько непосредственно самого носителя. Заметные отличия у разных народов наблюдались и в количестве одновременно носимых украшений. Много украшений носили татарки, мордовки, марийки; русские же предпочитали скромный набор изделий [3].

При всем многообразии украшений в них можно проследить черты общности технических и художественных приемов исполнения, форм и декора. Возможность выявить данные аналогии дает рассмотрение археологического материала, исторические, этногенетические и культурные связи между народами. Подобные контакты разрушались при иноземных вторжениях и, наоборот, укреплялись в мирные периоды, сопровождающиеся расцветом торговли и ремесел. Резкое изменение в большей или в меньшей степени набора, формы, размера многих украшений в период конца XIX и в течение XX в. прослеживается практически повсеместно. Механизм подобных процессов различен, но в итоге, после усвоения на новой почве, создаются новые своеобразные формы, порой основанные на традициях прежних поколений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Калашникова Н. М., Плужников Г. А.** Одежда народов СССР. М., 1990. С. 125.
2. Проблемы народного искусства. М., 1982. С. 17—33.
3. Ювелирные изделия : Государственный музей этнографии народов СССР. Л., 1988.

*Поступила 10.06.08.*

# «ЖИВОПИСНАЯ МУЗЫКА» И «МУЗЫКАЛЬНАЯ ЖИВОПИСЬ»: ИДЕИ СОСУЩЕСТВОВАНИЯ

**Е. В. Лысова**

Проблема взаимосвязи и взаимодействия различных видов искусств формулировалась неоднократно многими учеными. В. В. Ванслов, характеризуя данные взаимоотношения, писал, что различные виды искусства в художественной культуре какой-либо страны или эпохи живут в единой духовной атмосфере, обусловленной своеобразием времени их создания. В связи с этим он считает естественным возникновение между ними черт общности.

Идеи сосуществования живописи и музыки, их взаимопроникновение, отнесение музыки к изобразительным, к живописно-пластическим искусствам мы находим в философии О. Шпенглера. Ученый сравнивает звуки с линиями и красками, они одинаково протяженны, ограничены, «числообразны»; гармония, мелодия, рифма, ритм соотносятся с перспективой, пропорцией, тенями и контурами. По Шпенглеру, дистанция между двумя видами живописи может быть бесконечно больше, чем между живописью и музыкой. Их внутренний формальный язык в такой степени идентичен, что исчезает разница оптических и акустических средств.

Способность сравнивать, сопоставлять зрительные и слуховые впечатления в психологии характеризуется понятием синестезии. Изучению данного феномена посвящена работа И. Л. Вапечкиной и И. А. Трофимовой «Дети рисуют музыку». И вновь идея связи изобразительного искусства и музыки выходит на первый план.

Характеризуя данную взаимосвязь, В. В. Ванслов выделил две формы ее существования: внешнюю и глубокую, внутреннюю, органичную. К внешним связям изобразительного искусства с музыкой он относит изображения игры на различных инструментах, разного рода музыкальных сценах и концертах; на современном этапе оформление нотных изданий, обложек дисков, создание афиш, рекламу и дизайн концертных залов.

Рассматривая внутренние связи, ученый выделяет две формы взаимовлияния изобразительного искусства и музыки: музыкальное претворение образов произведений изобразительного искусства, перевод этих образов из зримо-наглядного в эмоционально-звуковой план. При этом воздействие изобразительного искусства на музыку выражается в повышении в музыке значения категории изобразительности, живописности, картинности. Иначе говоря, ассоциация связывает разнородные чувственные явления — зримое и слышимое и акцентирует «синестетическую» природу изобразительности и живописности музыки. В. В. Ванслов описывает формы взаимодействия живописи и музыки, используя два основных понятия: «живописная музыка» и «музыкальная живопись».

Таким образом, взаимоотношения изобразительного искусства и музыки показывают, что виды искусства взаимопроникают и в этом процессе возникают новые выразительные образы и формы их существования.

*Поступила 10.06.08.*

# ЭТИКО-ФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ АЛЬ-ГАЗАЛИ

**Р. З. Магдеева**

Аль-Газали, крупнейший теолог, философ и факих-шафиит, родился в 1058/59 г. в Иране в деревушке Газала вблизи города Тус — родины знаменитого поэта Фирдоуси. Он был учеником ашариата аль-Джувайни вплоть до смерти последнего в 1085 г., затем находился при сельджукском визире Низам аль-Мульке, который назначил его преподавателем фикха в основанном им в Багдаде медресе Низамийа. В 1095 г., после убийства исмаилитами Низам аль-Мулька, аль-Газали покинул Багдад под предлогом совершения хаджа и, проведя несколько лет в Дамаске, Тусе и некоторых других городах, в 1106 г. начал читать лекции в медресе Низамийа в Нишапуре. Незадолго до своей кончины он вернулся в Тус.

Философские идеи аль-Газали трудно поддаются систематизации. Прежде всего это связано с тем, что мыслитель в некоторых своих сочинениях различает взгляды экзотерические, которые человек может разделять вместе с широкой публикой, и эзотерические, которыми он делится только с узким кругом единомышленников. Он утверждает, что сокровенные мысли содержатся не в опубликованных сочинениях, а в трактатах, предназначенных для избранных. Как отмечает аль-Газали в своем автобиографическом трактате, свой поиск истины он начал с калама.

Калам — термин, которым в средневековой мусульманской литературе в широком смысле обозначали всякое рассуждение на религиозно-философскую тему (включая рассуждения христианских и иудейских теологов), а в специальном значении — дисциплину, дающую догматам ислама толкование, основанное на разуме, а не на следовании религиозным авторитетам. Однако в каламе аль-Газали не нашел утешительных ответов на волнующие его вопросы. Калам, с его точки зрения, является преимущественно деструктивной дисциплиной. В своем последнем сочинении «Илджам ал-авамм ан илм ал-калам» («Сдерживание широкой публики от (занятия) наукой калама») аль-Газали предостерегает, что методы калама, с их опорой на логические доказательства, могут внести в души простых, не подготовленных в теоретическом отношении людей сомнение, а не веру. Ограниченность методов рассуждения, принятых в каламе, аль-Газали вскрывает также в своем фундаментальном труде «Ихйа улум ад-дин» («Воскрешение наук о вере»).

В автобиографии аль-Газали писал, что вслед за каламом он приступил к занятию философией. Философы, по мнению аль-Газали, делятся на три категории: дахриты, натуралисты и метафизики. Дахриты — древнейшие философы, утверждавшие извечность мира и не признававшие творящей и всеорганизующей роли всемогущего творца. Натуралисты — философы, которые все явления природы, включая человеческое сознание, объясняют исходя из естественных причин; они отрицают потустороннюю жизнь и связанные с ней эсхатологические догмы, хотя и признают Бога. К метафизикам аль-Газали относит «поздних философов» — Сократа, Платона и особенно Аристотеля, которые подвергли критике «заблуждения» представителей двух первых групп, а также аль-Фараби и Ибн-Сину. Именно эти мыслители восточного перипатетизма составляли главный объект критики в книге «Непоследовательность философов». Т. К. Ибрагим писал: «Следует отметить, однако, что с самого начала, уже в предисловии к этой книге, аль-Газали отмечает ошибочность распространенных обвинений в адрес античных метафизиков, касающихся отрицания ими основополагающих принципов религии — веры в Бога, пророчества, потустороннюю жизнь и т. п.» [2, с. 50].

Критикуя некоторые тезисы метафизики восточных перипатетиков, прежде всего ее части, известной как «божественная наука» или «теология», аль-Газали вместе с тем пытался легализовать такие разделы перипатетической философии, как логика, математика и физика (к которой примыкает и медицина). Логику он считал наукой, необходимой для получения достоверного знания.

В трактате «Фаисал ат-тафрика байн ал-ислям ва-з-зандака» («Критерий различения между исламом и вероотступничеством») аль-Газали открывается нам как глашатай идеи религиозной терпимости. Правоверным мусульманином, по убеждению мыслителя, следует считать любого человека, признающего главнейшие основы религии, а отклонения в деталях и обрядах не могут служить основанием для отлучения людей от мусульманской общины и обвинения их в куфре (неверии).

Согласно автобиографии «Избавляющее от заблуждения», долгий путь духовных исканий аль-Газали, который пролегал через калам, фальсафу и учение шиитов-батинитов (или таалимитов), завершился в суфизме. В фундаментальном труде «Возрождение религиозных наук» аль-Газали разработал ряд сторон суфийской доктрины, преимущественно практического характера. А в главном собственно суфийском сочинении «Ниша светов» аль-Газали, опираясь на кораническое описание Бога как «свет небес и земли» (24:35), представляет универсум в виде световой иерархии, основание которой составляют «темные», материальные сущности, а вершину — чистый свет, Бог.

Аль-Газали различает чувственный и духовный свет. Аналогично этому он различает мир низший, телесный, темный и мир высший, духовный, светлый. На суфийском пути гностик (ариф) восходит от чувственного света к духовному, доходит затем до вершины последних — до Бога, который один и есть истинный свет.

В средневековой традиции вершину системы ценностей венчало познание Бога. Аль-Газали писал: «Благороднейшим из всех видов знаний является знание о боге, о Его атрибутах и действиях, и в этом состоит совершенство человека, а в его совершенстве состоит его счастье и пригодность к божественной близости» [4, с. 106]. Из этого следовало, что мудрость и духовная деятельность выражают истинную суть человеческой природы и наилучшим образом соответствуют ее назначению. Считалось, что знание полезно во всех случаях. В то время как другие земные ценности носят преходящий характер, знание остается с человеком в обоих мирах. Знание — это то, что является хорошим само по себе, что никогда не может стать плохим.

Достижение Знания было вершиной нравственности для Ибн-Сины и аль-Фараби. Согласно аль-Фараби, высшее счастье — «это высшая степень совершенства, которая связана с наличием интеллектуальных добродетелей, интеллектуального совершенства, с познанием теоретических наук и философской истины, то есть счастье достигается тогда, когда душа человека руководствуется в большей мере разумом, чем страстями» [3, с. 106].

В то же время для аль-Газали нравственность не являлась тождественной знанию. Для него соотношение нравственности со знанием, действием и со способностью означало соотношение целого со своими частями. В этом проявлялась забота о земной жизни человека. Аль-Газали отрицал абсолютизацию загробного счастья. Он считал, что невозможно достичь потустороннего счастья, не достигнув земного. Земное счастье для аль-Газали основывается на действиях самого человека, причем счастье каждой вещи в осуществлении своего собственного совершенства, состоящего в соответствии назначению и природе данной вещи или человека. В соответствии с этим долг человека — пытаться постичь свое собственное назначение.

Аль-Газали проводил идею о том, что чем больше человек ощущает над собой направляющие силы, тем правильнее его путь. Божественное водительство не является ничем не обоснованным даром, оно определяется степенью усердия самого человека. В Коране сказано: «Человеку — лишь то, в чем он усердствовал» (53:39).

А. А. Гусейнов писал: «Идея божественного предопределения вовсе не исключает, что человек преследует свое благо. Оно только добавляет, что борясь за собственное благо, человек сверх того выполняет еще волю Бога» [1, с. 149].

Таким образом, в понятии «нравственность» аль-Газали объединял три составляющие — знание, действие и способность к совершению действия. Действие в области практического знания является следствием знания, и практическое знание существует ради действия. В отношении вдохновенного знания действие уже занимает подчиненное место и, как правило, имеет значение внутреннего действия — как борьба различных сил души, столкновение чувств, страстей и разума. Моральная личность у аль-Газали и его последовате-

лей — это человек, осознающий свое специфическое назначение и стремящийся наилучшим образом функционировать в качестве разумного существа. В центр внимания он ставит заботу не о чувственном типе жизнедеятельности и о его идеалах, а максимальное развитие духовных качеств и познавательных способностей.

Этико-философская концепция аль-Газали была одной из самых развитых на средневековом мусульманском Востоке. Многоликость учения аль-Газали стала причиной того, что он подвергался критике со стороны мусульманских догматиков и ими же превозносился в качестве «довода ислама». Для последующих поколений мусульманских богословов, вплоть до современного, аль-Газали является одним из авторитетнейших теологов ислама. В творчестве аль-Газали калам, фальсафа и суфизм остались как бы изолированными друг от друга. С их синтеза начинается новый, философский этап в развитии суфизма.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гусейнов А. А.** Великие моралисты. М. : Изд-во «Республика», 1995. 315 с.

2. **Ибрагим Т. К.** Классическая арабо-мусульманская философия // Татарская религиозно-философская мысль в общемусульманском контексте. Казань : Татар. кн. изд-во, 2002. С. 6—63.

3. **Сагадеев А. В.** Об интеллектуальном счастье, о счастье гражданском и о счастье согласно рассказням и бредням старух // Социально-этические и эстетические взгляды Аль-Фараби. Алма-Ата : Наука, 1984. С. 98—114.

4. **Сагир А. А.** Моральное учение аль-Газали в контексте средневековой арабо-мусульманской этической мысли : дис. ... канд. филос. наук. М., 1989. 157 с.

*Поступила 10.06.08.*

# ЛИЧНОСТЬ АВТОРА КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ЭГО-ТЕКСТЕ

**С. И. Митина**

Корпус текстов культуры, где авторское «Я» выступает как генерирующий центр идей, переживаний и действий, мы обозначаем понятием «эго-текст».

Эго-тексты в истории культуры существуют в различных жанровых формах: исповеди, воспоминания, хроники, мемуары, апологии, автобиографии, дневники, письма и т. д. Личность автора в эго-тексте выступает одновременно как субъект и объект интерпретации. Это означает, что мыслитель как интерпретирующий субъект интерпретирует в качестве объекта собственную личность, профессиональную, мировоззренческую позицию и жизнь в целом. Таким образом, он сам, вернее, его личность, становится объектом его же собственной интерпретации. Как результат интерпретации собственная жизнь предстает в качестве текста. Мыслитель выступает как автор, оформляя свой текст жизни в знаково-символическую форму, строя его согласно жанровым канонам.

В XX в. в работах Ж. Бодрийяра, Ж. Деррида, П. Рикера оформляется концепция рассмотрения мира как бесконечного и безграничного текста, и деятельность субъекта в нем также может быть прочитана как текст. Теперь текстом называется любая знаковая система, которая способна быть носителем смысловой информации. С этой точки зрения любой объект, выступающий творением человеческого духа и имеющий знаковую

природу, может быть возможным или является действительным текстом (архитектура, реклама, мода, кино, политические кампании). Современные исследователи указывают на онтологическое понимание как текста, так и творчества, в том числе онтологизируют определяющий автобиографический мотив, на который указывал Г. Миш: «В основе всякого, пусть даже обыденного самоотображения, какой бы эпохе оно ни принадлежало, лежит мотив самореализации, прояснения и обретения "духовной индивидуальности", "самости", "персонального эйдоса"» [5, S. 45]. И сама личность может рассматриваться как текст. В частности, Т. Н. Суминова писала: «В виде текста может выступать и собственно личность, поскольку ее действия и поведение текстуальны. Так, в структурно-семиотической парадигме все — социум, история, человек, природа, бытие являет собой тексты. При этом для того, чтобы понять какое-либо явление, необходимо вынизить его скрытый схематизм, представить как текст. И наоборот, чтобы создать нечто, необходимо предложить схему, которая описывается в непротиворечизом тексте» [3, с. 33]. Следовательно, жизнь философа выступает как текст. Следовательно, мыслитель, интерпретируя события, поступки, желания, основные положения своей философской концепции, выступает в качестве субъекта, интерпретирующего собственную жизнь.

Интерпретация в философском эго-тексте осуществляется на разных уровнях и всегда выполняет функцию связующего звена личности и окружающей действительности. Метафорически интерпретация выступает в качестве «переводчика» внешних впечатлений, событий на «язык» внутреннего мира личности, и наоборот, внутренние интенции личности, благодаря этому «переводчику», «говорят» в тексте.

В монографии А. Н. Славской доказывается, что относящаяся к герменевтике интерпретация текста является динамической способностью сознания личности вырабатывать взгляды и мнения о собственной жизни. Основываясь на концепции субъекта психологов К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, С. Л. Рубинштейна, философов П. П. Гайденко, В. С. Степина, Славская эксплицирует понятие «интерпретация», заменив его понятием «интерпретирование», которое отличается, по ее мнению, субъектным, личностно-детерминированным характером. Интерпретирование — это процесс, исходящий от субъекта, его собственных взглядов, логики навстречу действительности, процесс ее осмысления.

Интерпретирование, согласно Славской, понимается как способность субъекта креативно, творчески или, во всяком случае, индивидуально отнестись ко всему окружающему. Если подходить к проблеме на основе принципа субъекта, в зависимости от его практических и теоретических целей им осуществляется интерпретация как текстов, информации, так и разного рода явлений и событий, личностей, отношений людей, своей и их жизни [2].

В концепциях психологов К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Славской личность выступает интерпретатором не только текстов и информации, но и всей действительности. Для автора философского эго-текста объектом интерпретирования становятся его собственная личность, внутренний мир: переживания и стремления, а также внешний мир, действительность, осмысляемые им в философских категориях и понятиях. То, что изложено в философском эго-тексте, а точнее в готовом продукте, т. е. произведении (на что указывает избранный жанр, сюжет и т. д.), в действительности разобщено во времени и пространстве, часто противоречиво, изменчиво. Поэтому мыслитель как автор философского эго-текста упорядочивает и литературно оформляет свое жизнеописание: создает сюжет, систему, композицию собственной жизни, находит причины и следствия, ищет ответы на вопросы: «кто я?», «зачем живу?», «имеет ли право на жизнь моя теория?» и пр., что и составляет суть интерпретирования как работы сознания и мышления. Таким образом, жизнь мыслителя предстает как лаборатория мысли. Главное внимание автор уделяет проблемному единству творчества, скрывающемуся за тематическим многообразием и не сводимому к системе, в которую это многообразие упорядочивает сам мыслитель. В философских эго-текстах автор, пишущий о себе, обращается к процессу интерпретирования, в ключе индивидуального толкования действительности во всей совокупности ее социальных процессов, событий, структур, человеческих отношений,

поступков, личностей и собственной жизни. Динамика, изменчивость, противоречивость этой действительности, постоянное изменение отношения к ней самой личности, порождение новых целей, притязаний — все это требует непрерывной работы сознания и мысли, осмысления и переосмысления, т. е. интерпретирования. Мыслитель сохраняет за собой «право» отнестись ко всему происходящему так или иначе, а интерпретирование как авторский метод предполагает постоянно возобновляющийся процесс.

Интерпретирование есть процесс осознания субъектом действительности для создания отношений с миром. В этом смысле интерпретирование никак не является формализованной операцией, а наиболее динамической способностью — непрерывным движением осознавания, осмысления, переосмысления. С. Л. Рубинштейн, анализируя процесс сознания, неоднократно подчеркивал, что «...сознание выступает реально, прежде всего, как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя» [1, с. 275]. В трактовке сознания ученый выступает против отождествления его с языком (при наличии их взаимосвязи), против сведения сознания только к языковому образованию, против сведения сознания к его знаковым структурам. Наконец он выступает против абсолютизации сознания, против его отрыва от личности. Поддерживая эти положения, укажем на личностную потребность в интерпретации как жизненную потребность, а на интерпретирование — как способность ее сознания.

Важно то, что интерпретирование в процессе создания философского эго-текста представляет собой некую композицию, образуемую автором из самых разных произвольно выбранных данных. Это могут быть далекие аналогии, ассоциации, факты из разных сфер жизни, своего и чужого опыта, отрывки любой информации. Так образуется «идеальный интерпретационный конструкт» (термин П. Рикера).

В. Франкл вводит в рамки своей известной работы понятие «дименсиональной онтологии» [4], которая позволяет выйти за пределы отдельного смысла конкретного факта жизни и увидеть максимум его сложных проекций в действительности и в сознании личности. Последнее включает и статичные образования — установки, ценности, определенные смысловые координаты, а также интерпретацию как процесс и процедуру смыслообразования, соотносящую выработку новых смысловых комплексов с контекстом сознания, с конструктом всего мировоззрения субъекта. В эго-тексте интерпретация проецирует те соотношения, через которые образуется смысл, далее — как он преобразуется, и, наконец, каким образом он выражается и затем транслируется читателю.

Выбор собственного жизненного пространства и стратегии, определение своей позиции и способов поведения связан с процедурами самосознания, главной из которых является «самоинтерпретация». В ряде работ П. Рикер анализирует соотношение интерпретации и рефлексии, употребляя понятие «самоинтерпретации». Согласно его мнению, роль интерпретации для личности заключается не столько в том, чтобы превратить себя в объект анализа и осмысления (как это делает рефлексия). Интерпретируя действительность в субъективных категориях, представлениях, чувствах, автор наделяет определенностью не только действительность, но и самого себя, самоидентифицируется. Личность обретает и утверждает идентичность, сохраняя интерпретационные конструкты, концепты. Применяя их к опознанию новых ситуаций, она утверждается в своей правоте и в праве на собственное мнение.

Эго-текст демонстрирует, что личность не раз и навсегда, а постоянно самоопределяется в отношениях с миром, а сознание постоянно совершает «работу», рефлексию по выявлению новых смыслов. Работа познания и есть процесс интерпретирования — осмысления и переосмысления личностью постоянно изменяющихся и изменяемых отношений, событий, поведения, личностей других людей и жизни в целом.

Поиск способа включения в действительность обусловливается функцией интерпретации, связанной с самовыражением Эго. Способ самовыражения в философском эго-тексте опосредуется типом культуры, который обеспечивает преобладание в нем рационального, иррационального, или экзистенциального, поэтому и существует целый спектр жанров, посредством которых осуществляется выражение собственного «Я».

Определенность способа самовыражения, или, точнее, выраженность личности мыслителя, предполагает интерпретацию, ее постоянную, возобновляющуюся «деятельность», поскольку непрерывно меняются жизненные, социальные ситуации, расстановки сил в них, происходят все новые события, которые требуют от его личности определения ее отношения к ним.

Интерпретируя, автор эго-текста минимизирует неопределенность действительности, придавая определенность своему мнению, выводу и выбирая способ самовыражения, адекватный этому мнению. Важнейшей функцией интерпретации является создание личностью внутреннего субъектного мира, который принимает форму ценностно-смыслового конструкта, выражающего понимание и объяснение субъектом мира и самого себя. Связывая характеристики внутреннего мира личности с ее «Я», этот мир обычно квалифицируют в категориях идеального и реального, понятийного, логического или иррационального, интуитивного. Представляется, что внутренний мир личности — это принципиальная обобщенная интерпретация своего «Я» во всех его качествах, особенностях и отношениях, тождественности в изменчивости жизни, обстоятельств и ситуаций (и наоборот).

В своем внутреннем мире мыслитель интерпретирует собственную состоятельность-несостоятельность, степень реализованности желаний и надежд в связи с затраченными усилиями, объективными возможностями и реальными достижениями. Внутренний мир мыслителя вбирает в себя все образные, смысловые экзистенциальные интерпретации прошлого. Это «корни» детства, воспоминания о семье, что вбирает лучшие и самые трагические впечатления.

Автор философского эго-текста становится субъектом интерпретирования не потому, что он способен поверхностно рассуждать о конкретной жизненной ситуации на языке высших ценностей и философских категорий, а потому, что каждый раз он может дать удовлетворяющее этим принципам решение проблемы. Соединяясь с конкретными данными, философское осмысление любой жизненной проблемы придает ей новый смысл.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание : Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 508 с.
2. **Славская А. Н.** Личность как субъект интерпретации. Дубна : Феникс+, 2005. 240 с.
3. **Сумникова Т. Н.** Художественная культура как информационная система (мировоззренческие и теоретико-методологические основания). М. : Академический Проект, 2006. 383 с.
4. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 450 с.
5. **Misch G.** Geschichte der Autobiographie : In 3 Bd. Bern, 1949. Bd 1. 345 S.


*Поступила 19.05.08.*

# РЕЖИССЕРСКИЙ ЗАМЫСЕЛ И ЕГО ВОПЛОЩЕНИЕ В ТЕЛЕВИЗИОННОМ РЕКЛАМНОМ РОЛИКЕ

**О. Р. Мухаев**

Режиссерское искусство — искусство создания единого, гармонически целостного художественного произведения (будь то театральный спектакль, художественный фильм или небольшой видеоролик). Режиссура осуществляется на основе постановочного замысла режиссера, который руководит работой всех участников творческого процесса — актеров, художника, оператора и др.

Эффектное режиссерское решение оправдывается всей «симфонией» форм, живым и неповторимым актерским участием в зрелище. Особенно важно, чтобы изобретенная художником общая стилевая фактура действа ассоциативно гармонировала с духом авторского языка, формой и особенностями авторского самовыражения. Режиссерское решение должно воздействовать на зрителя своей новизной, неожиданностью постановочных средств.

В коллективном творческом процессе создания рекламного фильма центральной фигурой также является режиссер. Он определяет художественную целостность фильма, его стиль, язык, его темпоритмическое строение, монтажный строй, объединяет всю творческую группу для осуществления общих художественных задач, воплощает образную концепцию рекламного фильма в коллективном процессе — от формирования замысла до окончательного монтажного завершения. Именно режиссер должен всегда помнить не только о креативной, но и о маркетинговой составляющей, так как каждая секунда ролика должна «работать» на эффективность рекламы. Для того чтобы реклама оказала эффект, она должна, по крайней мере, заинтересовать зрителей.

Телереклама — самый сложный вид рекламы. Она включает в себя текст, изображение и звук. «Воздействие ТВ совершенно несопоставимо с влиянием остальных средств массовой информации...», — отмечает профессор кафедры телевидения и радиовещания Московского госуниверситета им. М. В. Ломоносова С. Муратов [1, с. 35]. Таким образом, телевидению отданы приоритетные позиции, поскольку оно само выступает создателем новых образов, стиля жизни, моделей поведения, при этом наиболее эффективно распространяя и внедряя в массы новые образно-знаковые коды. По оценке экспертов аналитического центра «Видео Интернешнл» (АЦВИ), к 2010 г. доля телевизионной рекламы составит около 57 % от общего объема медиарекламных расходов.

Большинство исследовательских работ в области режиссерского искусства создаются по преимуществу на материалах театральных спектаклей или художественных и документальных фильмов. К рекламному же фильму недопустимо подходить с режиссерскими «мерками» художественного кинематографа. Практика подтверждает, что реклама — самостоятельный художественный жанр, профессиональная отрасль, имеющая свою специфику и закономерности. Будучи жанром синтетическим, реклама предлагает режиссеру специфические приемы, например, «спрессовывание» времени, утонченность мотивировок, своеобразие и оригинальность подачи материала, операторские «хитрости» в виде компьютерных эффектов и оптических «трюков». Поэтому режиссура небольших по количеству времени, но разнообразных по жанрам телевизионных рекламных роликов в не меньшей степени чем широкоформатные фильмы заслуживает тщательного изучения и объективного исследования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Телерадиоэфир : История и современность / под ред. Я. Н. Засурского. М. : Аспект Пресс, 2005. 239 с.

*Поступила 19.06.08.*

# РОЛЬ ХУДОЖНИКА-МОДЕЛЬЕРА В СОВРЕМЕННОМ ПРОИЗВОДСТВЕ ОДЕЖДЫ

**Е. Б. Нешина**

Задачей художника-модельера или стилиста сегодня является формирование художественного отношения к действительности, его индивидуальное преобразование или создание собственного стиля. Этот процесс должен иметь объективные критерии, диктуемые не только всеобщими законами красоты, но и развитием их в данный период времени, учитывая все последние достижения во всех областях — как в культуре, так и в повседневной жизни, в технике и т. д.

Мода — это то, что определяется сегодняшним днем: ритмом жизни, материалами и духовными потребностями людей, возможностями промышленности. Стилист должен иметь постоянный информационный контакт и с областями искусства, и с новыми техническими разработками в ассортименте материалов, фактур, колоритов, новых технологических методов обработки изделия. Он должен соразмерить свои предложения с особенностями рынка и разработать приемлемые для потребностей варианты моделей. Большое значение для формирования облика людей и выражения их внутреннего содержания имеет образ костюма. Именно костюм, его форма и внешние признаки являются знаком общественной обусловленности его носителя.

Условия изготовления массовых изделий ставят перед художниками труднейшие задачи поисков эстетической выразительности вещи минимальными средствами. Так как в таких рамках художественного решения можно передать только общее впечатление от источника, возникает необходимость основывать художественное решение массовых изделий за счет раскрытия художественных достоинств материала: его пластики, рисунка, колорита и фактуры. Выразительность линий, пропорциональные формы как возможные носители содержания в формировании массовой вещи играют более скромную роль. Процесс художественного проектирования должен опираться на глубокое гуманистическое начало, которое воздействует на психику человека, создавая соответствующую эмоциональную среду.

Дизайн переводит социально-культурные потребности человека на язык предметных форм и реализует их через систему производства. Дизайнер создает вещь от начала до конца, как и ремесленник. Он должен обладать логикой и интуицией. Дизайн находится на пересечении промышленности и культуры.

Современные эстетические вкусы требуют логичного и рационального решения функциональной выразительности костюма. Правильно подобранная одежда физически удобна; украшает внешность; представляет другим нашу личность; соответствует самооценке и субъективному отношению личности к одежде.

Человек не просто выбирает одежду, но и определяет стиль своего поведения. Одежда влияет на человека. Смена одежды приводит к изменению манеры поведения. Одежда занимает определенное место в общении. Выполняя особую роль в формировании первого впечатления о человеке, она постоянно остается одним из важных атрибутов имиджа. По одежде можно определить национальную, классовую, групповую принадлежность человека.

Роль одежды в жизни человека двояка: с одной стороны, она выполняет определенные утилитарные функции; с другой — являясь своеобразным невербальным знаком, несет определенное значение и смысл. Проблема знаковости костюма — это прежде всего ее происхождение и функции в человеческом общении; где, как и для чего костюм выполняет семиотическую функцию. По одежде наблюдатель делает выводы о возрасте, поле, профессии, мере обеспеченности, вкусе, темпераменте и других чертах личности. Роль одежды особенно велика в формировании первого впечатления о личных качествах и социальном положении носителя.

Уже первая одежда человека была не только укрытием, но и символизировала определенные жизненные процессы, была ритуальным объектом. Новая эпоха диктует новый

стиль. Костюм и их крой изменяются так же, как меняются наши нравы и взгляды на жизнь. Человек стал придирчивым и предъявляет к одежде новые требования — элегантность и непринужденность пополам с комфортом. Эти осознанные требования достигаются посредством подбора тканей, имеющих высокую степень удобства.

В недалеком прошлом костюм утверждал положение человека в обществе, его стоимость была отражением богатства человека. Модная одежда была дорога — ее изготовляли на заказ портные-художники. Хороший туалет чаще был отражением вкуса автора, нежели обладателя этого туалета. Но и сейчас модная одежда, сшитая на заказ, дорога. Стиль жизни, по мнению французов, делит человечество на такие четкие группы и виды, что говорить о каких-то смешениях не приходится хотя бы потому, что этот самый стиль разбивает людей на кланы: люди одного клана, вида, класса, группы, касты не общаются с другими.

Говоря о роли модельера в обществе, имеет смысл рассмотреть и само общество. Ведь творения художника в некоторой степени зависят от общественной жизни и духовного уровня людей. Сейчас для эстетического воспитания личности имеются различные средства, но важнейшим из них остается искусство. Оно развивает понимание эстетических ценностей и является существенным фактором эстетического вкуса.

Создавая костюм, человек, с одной стороны, проявляет личный вкус, с другой — ориентируется на коллекцию или образы, которые он видел на показе, в кино, журнале. Чтобы развить в себе эстетический вкус, человек прежде всего должен быть способным замечать, чувствовать, воспринимать красоту. Вкус должен быть развитым, но вместе с тем у каждого культурного человека он должен быть наделен индивидуальными качествами. Поэтому на показах моделей, при просмотре журналов надо уметь изучать моду, понять ее образ, а не искать для себя готовый рецепт. Вкусом должен обладать прежде всего сам модельер, так как именно он закладывает характер дальнейшего восприятия и является законодателем эстетического вкуса. Непогрешимая вера в имя дизайнера сотворяет из этого имени кумира.

Модельер создает, а общество выбирает. Однако, чтобы мода вошла в массы, необходимо ее опробовать. Чаще всего это делает молодежь. Она охотно принимает все новое, и сегодня ее эстетический вкус зависит от того, кто и как ей это преподает. Сейчас молодежь делает только то, что «модно», что демонстрирует реклама. Имя модельера в одежде важнее, чем сама одежда. Молодые люди смотрят не на стиль и качество, а на «лейбл» [1, с. 25]. Это происходит благодаря тому, что молодежью легче управлять, она легче поддается психологическому воздействию. Ей нужно только указать на что-то, и это «что-то» уже модно. Но этим молодое поколение и стремится выделиться, отличиться от других. Его порой высмеивают и осуждают, а затем постепенно привыкают и принимают его моду. Человек склонен к подражанию, но вместе с тем с помощью именно моды он старается быть не как все.

Сегодня на русскую культуру влияют все зарубежные страны. Ярче всего это проявляется в молодежной среде. Люди пытаются выглядеть и одеваться, как голливудские звезды.

Характер человека проявляется прежде всего в том, что он делает, его стиль выражается прежде всего тем, во что он одет. Наша одежда — это прежде всего застывший на целый день жест.

Подводя итог, можно сделать вывод, что наиболее важной чертой моды является ее сменяемость. С появлением новой моды одежда значительно теряет эстетическую ценность и денежную стоимость.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гофман А. Б.** Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. Спб. : Питер, 2004. 208 с.

*Поступила 10.05.08.*

# СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА В ФИЛОСОФИИ ПОСТМОДЕРНА*

**Н. Л. Новикова**

Культура XX в. претерпела существенные изменения. Компьютерная революция, порожденная возникновением высоких и прежде всего информационных технологий, оказалась не этапом в поступательном развитии глобальной сверхсистемы, а, как точно замечает А. И. Ракитов, суммарным индикатором перехода к принципиально новому цивилизованному состоянию, а следовательно, и к изменению содержания и статуса этнических, профессиональных, локальных и региональных культур всех уровней, притом в глобальном масштабе. Не трансцендентные ценности придают смысл жизни и культуре, но, напротив, сама жизнь хочет быть понята, исходя из нее самой. Жизнь самоценна и самодостаточна, поэтому культура не может быть осмыслена из чего-то иного, нежели самой жизни. Такова ситуация («новые симптомы»), которую переживает современное человечество; в этих условиях наиболее адекватной формой, в которой постигается новая культура, является неклассическая рациональность, в том числе философия жизни.

Современная культура во многом определяется новым мироощущением и мировосприятием, которые присущи современному человеку. В искусстве, например, коренные превращения связаны с метафизическим изменением «установок субъекта». Последнее означает, что происходит вытеснение искусства из области «жизненно серьезного» и включение его в такую сферу жизни, которая характеризуется спонтанностью, игровым началом, непринужденностью, свободным осуществлением энергии человека. Старое искусство, ориентированное на ценности труда, «священный долг культуры», «горечь рабочего дня», отодвинуто на периферию нашего существования; современные эстетические нормы, напротив, рассматриваются в виде «забавы», «игры», «развлечения», благодаря чему произведение искусства «обретает все свое трепетное очарование». Жизнь, понимающая себя как спонтанное выражение энергии человека, «придает своему усилию дух радости, щедрости, даже шутовства, столь характерного для спорта... Жизнь будет создавать свои блестящие творения как бы шутя, не придавая им большой важности. Поэт уподобится футболисту, создавая свои стихи "одной левой"... Сегодня молодежь готова придать жизни нелоколебимую видимость празднества» [1, с. 43—44]. Ценности культуры не исчезли, но существенно изменились: прежняя культура видела их в трансцендентной сфере, помимо жизни; новая культура открывает их в спонтанной области биологического и понимает как витальные ценности.

Современная культура получает свое самосознание в философии постмодерна. Образ постмодернистской культуры характеризуется вытеснением «законодательной» парадигмы разума «интерпретативной». Глубокие изменения в мышлении, происходящие в жизнедеятельности современного человека, вызваны социальными и гносеологическими причинами. Постмодернистская философия осмысливает эти глобальные интеллектуальные превращения, вставая в оппозицию к существующей социальной действительности и ее ценностям. История западной цивилизации в глазах радикально настроенных мыслителей предстает в неприглядном свете благодаря безжалостной захватнической политике, проводимой европейцами в отношении других народов и государств; терроризму, возведенному в ранг государственной политики; неуемной алчности господствующих классов к наживе; возведенному в государственную политику желанию процветать за чужой счет; колониализму и империализму с их рабством и геноцидом; подавлению рабочего движения; антисемитизму и расизму; политике уничтожения поселений аборигенов во всем мире; абсолютному неприятию других культур и ценностей; жесткому злоупотреблению другими формами жизни; слепому опустошению

* *Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 08-03-00177 А.*

регионов планеты. «Логика развития привела к тому, — писал современный философ-экзистенциалист К. Ясперс, — что эпоха буржуазного умиротворения, прогресса, образования, исторического воспоминания в качестве опоры собственной мнимой безопасности сменилась эпохой опустошающих войн, гибели и убийства массы людей (при неисчерпаемом росте масс), ужасающей угрозы уничтожения гуманности в круговерти, в которой распад явит себя господствующим фактором» [3, с. 497]. Постмодернизм объявил некогда незыблемые каноны западной демократии, выраженные в понятиях «человек», «разум», «цивилизация», «прогресс», несостоятельными в нравственном и интеллектуальном смысле.

Радикальные изменения в контексте западной культуры рождают в гносеологическом плане критическую «деконструкцию» традиционных представлений, когда способом постижения действительности становится идея разрушения всех существующих установок, верований и представлений — повсюду философия находит эидимости, достойные разоблачения. В этом смысле постмодернизм есть «антиномическое движение, задавшееся целью разложить западное мышление на части... взяв на вооружение деконструкцию, децентрацию, устранение, разбрасывание, демистификацию, прерывание, расхождение, рассеивание и т. д. Подобные понятия... выражают эпистемологическую одержимость разрывами и разломами, а также соответствующую идеологическую приверженность различным меньшинствам — политическим, сексуальным и языковым. Правильно думать, правильно чувствовать, правильно поступать, правильно читать, согласно этой episteme уничтожения, означает — отказаться от тирании целого; абсолютизация любого из человеческих начинаний чревата тоталитаризмом» [2, с. 340].

Посредством интерпретативного разума осуществился переход с поиска оснований знания, лежащих в трансцендентной сфере, на поиск оснований, находящихся в повседневной жизненной практике. Для нового разума основания знания следует искать не в метафизике, но в коммуникации, общении эмпирических индивидов. Постмодернистская парадигма мышления предполагает множественную локальность действительности, которая не имеет в себе никакого основания. Видение мира, складывающееся в такой эпистемологической парадигме, будет относиться к чему-то местному и специфическому. Концепции, претендующие на универсальную объяснительную способность, не заслуживают доверия по той причине, что связаны с эмпирическими подтасовками и интеллектуальным авторитаризмом — «законодательный» разум имеет тенденцию «унифицировать истину насилием» (Г. Риккерт). Постмодернизм актуализировал настроение, сформировавшееся еще в начале нашего века: его выразил Дж. Дьюи, заявив: «Главное интеллектуальное настроение нашего века — это отчаяние, к которому приходят от любых целостных воззрений и позиций». Новое мышление, выраженное постмодернизмом, представляет собой, по мнению Ж.-Ф. Лиотара, «неловерие к метаповествованиям».

Невозможность «метаповествования» вытекает из различных форм нигилизма, имеющего онтологическое происхождение. Онтологический нигилизм есть утрата логики смысла в самой современной действительности, в самом бытии; под влиянием существующих общественных отношений появилось такое поколение людей, для которых исчезло их подлинное бытие — потеря высших ценностей превращает их жизнь в поток сиюминутных наслаждений, быстро меняющихся аффектов; они «равнодушно умирают и равнодушно убивают» (К. Ясперс). Добровольный отказ от высшего, нежелание посвятить себя служению чему-то возвышенному делают человека пассивным существом, утратившим критическую способность разума. Можно сказать, что в такой ситуации «люди смело отказываются от всякого смысла и объявляют смыслом намеренную бессмыслицу» [3, с. 449].

В культуре постмодернизма особую ценность приобретает идея пластичности мира и постоянного изменения действительности. В силу данного обстоятельства предпочтение отдается не общим принципам, не застывшему и отвлеченному знанию, но конкретному опыту. Адекватным образом философии будет такой дискурс, который ориентирован на множественность, неоднозначность; любое решение будет не абсолютным, но относительным, допускающим бесконечный пересмотр. Наша действительность не представляет нечто прочное и инвариантное; ее самодостаточно-

сти противостоит текучий саморазворачивающийся процесс, открывающийся в сознании субъекта. Человек как субъект силой своего воображения конструирует свою жизнь посредством разума и воли, он создает свой контекст мира, который зависит с точки зрения интерпретативной способности от других контекстов. Существует приоритет интерпретации над объектом; объект есть производное, вторичное от объяснения. Человек не сторонний наблюдатель происходящего — он сам непосредственно включен в существующую действительность, поэтому одновременно изменяет как действительность, так и себя.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ортега-и-Гасет Х.** Что такое философия? М., 1991.
2. **Тарнас Р.** История западного мышления. М., 1995.
3. **Ясперс К.** Смысл и назначение истории. М., 1991.

*Поступила 10.06.08.*

# ЗАМЕТКИ О РЕЦЕПЦИИ ИДЕЙ М. М. БАХТИНА ВО ФРАНЦИИ В 1980-е гг.

**Н. Б. Панкова**

История восприятия идей М. М. Бахтина во Франции ведет свое начало с 1967 г., с выхода в свет первой статьи Ю. Кристевой, вызвавшей широкий резонанс в структуралистской среде и поток публикаций (в основном социолингвистического плана) в 1970-е гг.

В начале 1980-х гг., после выхода книги Цв. Тодорова «Михаил Бахтин: Диалогический принцип» (1981), подведшей черту под «структуралистским» этапом восприятия бахтинских идей во Франции, началась новая фаза исследований, которая основывалась на использовании работ Круга Бахтина, опубликованных там в конце 1970 — начале 1980-х гг.: «Марксизм и философия языка», «Эстетика и теория романа», «Фрейдизм», «Эстетика словесного творчества».

Несмотря на то что всплеск интереса к творчеству русского мыслителя несколько пошел на убыль, период 1980-х гг. также был отмечен появлением исследований ряда лингвистов, работавших в области прагматики, семиотиков, философов и др. В первую очередь необходимо назвать таких различных по научным интересам исследователей, как Жиль Делез и Феликс Гваттари, Пьер Бурдье, Франсис Жак, Мишель Пеше, а также Жаклин Отье-Ревю и Освальд Дюкро.

Так, Ж. Делез и Ф. Гваттари в труде «Тысяча плато», питая к Бахтину-философу и психоаналитику очевидный интерес, ссылаются непосредственно на работы мыслителя, когда говорят об «относительно небольшом числе лингвистов, которые анализировали неизбежно социальный характер высказывания...» [3, с. 101, здесь и далее перевод наш — *Н. П.*]. Исследователи, обращаясь к осмыслению косвенной речи, используют традиционные бахтинские понятия (голоса, свободная речь), а также упоминают мыслителя, затрагивая лингвистическую проблематику: «Как говорит Бахтин, до тех пор, пока лингвистика добывает постоянные признаки, она оказывается неспособной объяснить нам, как одно слово образует целое высказывание» [3, с. 103].

Среди лингвистических работ, созданных под влиянием М. М. Бахтина, следует также отметить статью М. Пеше «О деконструкции лингвистических теорий», важную в плане осмысления лингвистических теорий, появившихся в начале 1980-х гг., в тот момент, когда во Франции публиковались главные труды М. М. Бахтина.

Значительный интерес представляет статья Ж. Отье-Ревю «Гетерогенность явная и

гетерогенность конститутивная: элементы для одного подхода к проблеме другого в речи», оказавшая наибольшее влияние на все последующие исследования. Данная работа, на наш взгляд, является попыткой расширить программное заявление Ю. Кристевой о том, что находящиеся в «зачаточном состоянии» теории Бахтина необходимо развивать в направлении семиотики и психоанализа.

В первой части обширной работы исследователь представляет собственную интерпретацию бахтинской идеи «диалогизма», базирующуюся на тщательном прочтении всех бахтинских текстов. Она отмечает, что бахтинская теория «другости» потенциально представляет огромный интерес для исследователей в области дискурсивного анализа, социолингвистики, теории высказывания и прагматики.

Отье-Ревю выдвигает постулат о двух типах лингвистической гетерогенности, располагая их в континууме: явную и конститутивную. Первый тип следует толковать, исходя из форм, лингвистически воспринимаемых на уровне фразы или дискурса. Они, говоря словами Отье-Ревю, «вписывают в линейную последовательность «чужое»: прямая речь, непрямая речь и все эти «следы», такие как автонимия, использование кавычек, толкования и комментарии и т. д.

Второй тип, экстралингвистического характера, должен, по мнению исследовательницы, изучаться только с помощью бахтинской теории «другости». Несобственно-прямая речь представляет собой пример высказывания, которое раскрывает конститутивную гетерогенность другости, или альтериорности.

Во второй части работы Отье-Ревю проводит параллели между трудами Бахтина и Лакана: оба, по ее мнению, представляют дискурс как полифонию («за нашими словами звучат «чужие слова»»); и Бахтин, и Лакан, как кажется, понимают субъект как нечто децентрализованное. Совершенно очевидно, что перед нами еще одна попытка «вписать» бахтинские идеи в психоаналитические теории, как это пытались сделать ранее Ю. Кристева и другие исследователи.

Рассматривая работы Бахтина и Лакана с «лингвистической» точки зрения, Отье-Ревю предлагает весьма своеобразный взгляд на лингвистическую науку: «лингвистика должна, действительно, принимать во внимание эти внешние точки зрения и те перемещения, которые они совершают в своей собственной сфере» [2, с. 100]. Следовательно, лингвисту стоит уделить особое внимание, с одной стороны, семиотике (и ее анализу литературного дискурса), в том виде, как ее понимал Бахтин; с другой стороны — психоанализу (и его анализу бессознательного), в той форме, как его представил, находясь под влиянием Фрейда, Лакан. В связи с этим автор считает, что следует «соединить в дискурсе эти две реалии, которые образуют конститутивную гетерогенность дискурса, с формами гетерогенности» [2, с. 102].

Воспринимая психоанализ как «работу по слушанию», которая осуществляется на материале произнесенной цепочки слов; принимая во внимание необходимость понимания «бессознательного буквально», а также тот факт, что риторика объясняет посредством употребления фигур, метонимии и метафоры, обращение в речи функций перемещения и сжатия, феномены ляпсусов (оговорок), острот, полисемии др., Отье-Ревю делает вывод, что «обнаружение в исследовании следов бессознательного дискурса приводит к утверждению о полифоничности любого дискурса» [2, с. 134].

По мнению автора статьи, Бахтин избрал позицию семиотика и аналитика литературы. Подчеркнув это, она подробно останавливается на значимости места, отведенного в тезисах Бахтина «другому»: «другому, который не является ни отражением находящегося напротив, ни даже "различным" по другому, который пронизывает целое как составная часть» [2, с. 136].

Следует отметить, что влияние бахтинской мысли на методологическую позицию французских аналитиков проблемы дискурса весьма значительно; более того, иногда оно даже меняет теории вместе с их понятийным аппаратом, примером чему может служить исследование О. Дюкро по «семиотической прагматике» «Слова и слово». Данная работа является наиболее тщательно разработанной попыткой приложения некоторых бахтинских принципов.

Автор определяет цель исследования как «очень свободное (libre) развитие в лингвистике исследований Бахтина о литературе» [4, с. 172]. Именно это обязывает Дюкро к некоторым разъяснениям концептуального характера. Что касается речи (говорения), то ученый считает ее реализацию историческим событием. Данная категоричная позиция может служить очевидным доказательством дистанции, соблюдаемой автором по отношению к основным идеям Бахтина.

Дюкро считает также необходимым отличать смысл (sens) от значения (signification) [ср. в «Формальном методе в литературоведении» бахтинское различие, установленное, между «значением» и «темой»].

Исследователь развивает бахтинские идеи, основываясь только на прочтении «Проблем поэтики Достоевского». Он утверждает, что работа Бахтина актуальна для прагматики, в связи с широким использованием понятия «многоголосие», встречающегося в произведениях Достоевского: «Для Бахтина существует целая категория текстов, в которых можно увидеть несколько одновременно звучащих голосов, без выделения остальными какого-то одного из них, довлеющего остальным или выносящего суждения о других голосах...» [4, с. 185].

Особый интерес для нас представляет последняя глава книги Дюкро «Очерк полифонической теории высказывания», написанная под «знаком» Бахтина, цель которой — оспорить убеждение о единстве говорящего субъекта, долго царившее в литературной теории и подвергшееся открытому обсуждению всего лишь пять десятков лет тому назад, в частности, когда Бахтин разработал понятие полифонии. Заметим, что Дюкро развивает концепцию полифонии Бахтина, придавая ей весьма широкое толкование, и применяет ее не только к отдельным текстам, но и к отдельному высказыванию. Бахтинская идея «полифонии» позволяет Дюкро поставить под сомнение некоторые из основных постулатов, доминирующих в современных исследованиях по прагматике: единство говорящего субъекта, а также понятие о том, что каждое высказывание имеет одного и только одного автора, — и прийти к выводу, что необходимо отказаться от идеи единого говорящего субъекта в пользу нового понимания высказывания.

В связи с этим Дюкро проводит достаточно тонкое разграничение между «говорящим» (locuteur) и «заявителем», «порождающим высказывание» (énonciateur). Соглашаясь с мнением К. Томсона, отметим, что подобный прагматический анализ имеет, несомненно, положительный момент — он предельно ясен, но следует признать, что он создает статичную картину вербального обмена; он «совершенно небахтинский», поскольку в нем не принимается во внимание социальный контекст высказываний. Более того, этот анализ — по преимуществу формальный и функциональный — также представляет идеализированную версию вербальной коммуникации, в которой субъекты свободно и безо всяких помех общаются между собой, в отличие от бахтинского описания языкового обмена — «конфликтного, оздачивающего» [1, с. 392].

Известный западный бахтиновед Цв. Тодоров еще раз излагает свой взгляд на бахтинское наследие в книге «Критика критики: Роман обретения мастерства» (1984), особенно в эссе «Диалогическая критика?». Диалогическая критика воспринимается им как встреча двух голосов, голоса автора и критика, ни один из которых не имеет преимуществ перед другим. Диалогическая критика, по мнению исследователя, говорит не о работах в сфере литературы, а говорит, обращаясь к ним, точнее, говорит с ними; «она не может отказаться ни от одного из этих существующих в ней голосов» [5, с. 90].

Подобный подход, сводящий критику к вежливой беседе двух участников общения, не соответствует тому конфликтному, неравноправному диалогическому процессу, каким описывал его Бахтин. Таким образом, вышедшие в 1980-е гг. во Франции прагмалингвистические, лингвистические, семиотические работы, в которых используются традиционные бахтинские категории и излагаются их собственные интерпретации, представляют собой попытки французских ученых ввести Бахтина в контекст своих изысканий, искажая, иногда частично, а иногда существенно, суть бахтинских идей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Томсон К.** Бахтин во Франции и Квебеке // М. М. Бахтин. PRO ET CONTRA. СПб. : РХГИ, 2002. Т. 2. С. 383—399.

2. **Autier-Revuz J.** Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours // DRLAV, Paris VIII—Vincennes. 1982. № 26. P. 107—145.

3. **Deleuze G., Guattari F.** Mille plateaux. P. : Ed. de Minuit, 1980.

4. **Ducrot O.** Le dire et le dit. Paris. : Minuit, 1984.

5. **Todorov T.** La critique dialogique? Critique de la critique. P., 1984. P. 83—103.

*Поступила 10.06.08.*

# БИЗНЕС-КОММУНИКАЦИИ В НЕМЕЦКОМ ДЕЛОВОМ СОЦИУМЕ

**А. А. Панягин**

Коммуникации сферы бизнеса на протяжении многих лет являются объектом пристального изучения со стороны специалистов, поскольку играют ключевую роль в развитии общества. В связи с тем, что коммуникационная деятельность непосредственным образом связана с национальной спецификой, менталитетом членов социума, мы не можем говорить о существовании универсальной модели коммуникационной деятельности. Вместе с тем существуют общие принципы ведения информационной работы, которые в каждой отдельной стране должны переосмысливаться исследователями коммуникаций в соответствии с гуманитарными стандартами общества, на основе которых вырабатывается уникальная система общественных связей. Мы считаем, поскольку целью коммуникации является установление канала передачи информации, т. е. связи между отдельными членами общества — как индивидуумами, так и их объединениями, употребление термина «общественные связи» в качестве синонима коммуникации является корректным. Следовательно, можно и принято говорить о существовании американской, немецкой, французской и прочих моделей коммуникации. Тем не менее, как и в любых других аспектах общественной жизни, связанных с особенностями того или иного социума (в частности, политики, права и др.), всегда происходит заимствование либо идей, либо непосредственно опыта других стран, способного обогатить собственную общественную жизнь.

Одна из наиболее интересных моделей коммуникации сферы бизнеса, на наш взгляд, сформировалась в Германии. Сложившаяся в стране система общественных связей представляет собой сплав американских принципов взаимодействия бизнеса и общества с собственными высокими гуманитарно-социальными стандартами. Действительно, влияние США на Германию после Второй мировой войны было исключительно велико не только с точки зрения оказываемой финансовой помощи, но и методов создания и управления предприятиями, благодаря чему немецкое народное хозяйство было быстро восстановлено и стало одним из локомотивов мировой экономики. Вместе с тем свойственные любой стране Европы глубокие культурные традиции не могли не повлиять на заимствованный американский опыт, в частности принципы коммуникационной работы.

Следует отметить, что в основе развития и благополучия немецкого лингвокультурного социума лежат труд и профессионализм, представляющие собой абсолютные ценности для немцев, отличительными качествами которых являются «изумительное терпение» и «замечательная добросовестность». Это применительно ко всем их занятиям, причем их работа, по замечанию Е. Водовозовой, нисколько не страдает, если день приближается к концу: «Немецкий работник так же аккуратно трудится как в начале работы, так и в конце... Родители воспитывают детей своих так, чтобы они прежде всего умели работать, были бы дельными людьми...», все социальные условия формируют в этой стране «людей с железной волей, замечательно усидчивых, аккуратных и добросовестно относящихся к каждой обязанности» [2, с. 40]. Составляющими этнического характера немцев являются профессиональное мастерство, уважительное отношение к труду, дисциплинированность, а также восприятие труда как важнейшего долга человека, нетерпимость ко всякой небрежности в труде и любовь к порядку. Эта любовь к порядку и основательность в соединении с созидательной деятельностью, по утверждению Е. Водовозовой, дают «сплав», называемый «немецкой деловитостью» [2, с. 45]. На наш взгляд, все вышеперечисленные особенности накладывают отпечаток и на формирование коммуникативных технологий, в том числе и в сфере бизнеса.

Исследование принципов коммуникационной работы в Германии показывает, что сформировавшаяся в Германии модель является

самобытной, и изучение ее теоретической и практической составляющих способно обогатить представление о сути и функциях коммуникации сферы бизнеса. Отражение современной концепции немецкой модели находим во многих исследованиях: «Корпоративная идентичность. Основы. Функции. Примеры» К. Биркихта, М.-М. Штадлера и Х.-Дж. Функа, «Основы работы по связям с общественностью» Вернера Фаультиша, «Новые идеи в PR: стратегии, концепции, действия» Франца М. Богнера, «Управление коммуникациями: маркетинговые коммуникации от концепции до реализации» Вернера Пепельса, а также «Идеальный PR» Манфреда Пизингера и Моники Претт.

Необходимо подчеркнуть, что сложившаяся в Германии модель коммуникаций сферы бизнеса важна для России, являющейся самобытной страной с глубокими культурными традициями, которая тем не менее ориентируется на мировой опыт и старается использовать наиболее перспективные инновации. Как утверждает С. В. Байкова в работе, посвященной анализу коммуникационных технологий в сфере бизнеса, немецкая модель сместила акцент в коммуникационной деятельности в сторону существенно большей, по сравнению с американскими традициями, интегрированности предприятия в общественные отношения и ответственности бизнеса за предпринимаемые им действия [1, с. 10]. В этом, по мнению автора, отразилась особенность немецкого общества, ориентированного на максимальную защиту интересов каждого человека, а также предоставление ему всевозможных социальных гарантий.

Ту или иную адаптацию коммуникации сферы бизнеса проходят в любой стране, поскольку каждое государство и сложившаяся в нем система общественных отношений является уникальным явлением. Однако у немецкой модели есть чрезвычайно важное преимущество, она предпочтительнее для нас, ибо Россия и Германия на протяжении столетий налаживали межгосударственные, общественные, культурные связи. Немецкий опыт нам близок, во многом наиболее полезен и прост в освоении. Германия может обогатить российское общество чертами западного социума, которые позволят последнему интенсивно прогрессировать. Изучение взглядов немецких профессионалов именно в ориентированных на гуманитарные ценности коммуникационных инструментах представляется особенно важным, так как Россия гораздо ближе по своим культурным установкам к Германии, нежели к США.

Несомненно, что главной целью общества является развитие, т. е. стремление к лучшему качеству жизни, которое включает в себя как комфорт для физического существования, так и возможность удовлетворять духовные потребности. История человечества — это история бесконечного прогресса, поскольку люди непрерывно стремились улучшить окружение, в котором они находились. Задача общества, в частности бизнеса, — поощрять и развивать активную жизненную позицию и ее высшее проявление — лидерство, поскольку эффективнее всего развиваются именно те государства, которые позволяют гражданам проявлять и реализовывать амбиции, конкурировать друг с другом.

Немецкая модель коммуникаций сферы бизнеса важна для изучения, так как формировалась в условиях жизни современного общества, поощряющего активную самореализацию — по мере развития социума скорость происходящих процессов в нем неизменно ускорялась. В результате, по мере того как возрастает активность отдельных элементов общества, в нем усиливается полярность таких ключевых показателей, как стабильность, а также динамика развития. С. В. Байкова считает, что «приведенные свойства общества не противоречат друг другу, так как стабильность означает низкую подверженность негативным влияниям внешней и внутренней сред, но не отрицает положительных изменений, то есть стабильность не может быть рассматриваема как синоним радикальной консервативности и инертности, которые как раз являются обратным свойством динамичности, то есть скорости реакции на изменения в окружающей обстановке и усваивания нововведений» [1, с. 15].

Очевидно, что в современном обществе, как немецком, так и российском, бизнес играет одну из наиболее значимых ролей, поскольку распределение благ происходит преимущественно не насильственным, что часто можно было наблюдать в ранних исторических эпохах, а трудовым путем: любое действие, за исключением разбойного, следует считать актом труда.

Если быть максимально точным, трудом можно считать создание блага, востребованного обществом. Кроме того, общество ценит стабильность и благополучие, чего сложно достигнуть, если члены социума находятся постоянно под угрозой.

В течение последних лет Россия сделала мощный экономический рывок, и для того чтобы поддержать достигнутое, ей нужно научиться решать важные проблемы. Во-первых, необходимо улучшать качество человеческих ресурсов: данной задаче коммуникаций сферы бизнеса немецкие специалисты уделяют особенное внимание. Во-вторых, важно поощрять стремление людей к лучшему качеству жизни, возможному только при непрекращающемся совершенствовании людей и реализации приобретенных умений и знаний. Одновременно бизнес-коммуникации стимулируют людей на раскрытие их творческого потенциала, особенно если они заняты в соответствующих сферах деятельности. Действительно, происходит взаимное обогащение сферы искусства и коммуникационной работы: многие профессионалы данной сферы получают заслуженное признание в творческой среде, а деятели искусства, в свою очередь, задействуются в коммуникационной среде и задают новый уровень качества. В-третьих, необходимо осознать взаимную зависимость власти и бизнеса и правильно выстроить между ними тесную связь, которая позволит им стать очень мощной силой, способной решать любые задачи как внутри общества, так и на международной арене. Указанные процессы протекали в Германии в условиях рыночной экономики на протяжении большей части XX в., что отразилось на немецкой модели коммуникаций сферы бизнеса, представляющей для отечественных специалистов источник ценнейшего опыта.

Одним из важнейших моментов является формирование в России за время становления рыночных отношений предприятий, работающих в течение длительного времени и предполагающих заниматься своей деятельностью еще немало лет. Именно организациям, нацеленным на долгосрочное функционирование и непрерывное развитие, важно правильно использовать коммуникационные технологии для укрепления конкурентных преимуществ. Так, всем стало очевидно, что в условиях жесточайшей конкуренции, когда на рынке представлены как именитые мировые бренды, так и сильные отечественные, борьба за потребителя становится невозможной без установления с ним неформальных психологических связей. Безусловно, иностранные организации приносят на рынок отработанные технологии, не раз проверенные на практике, успешно перенимаемые отечественными предприятиями. Тем не менее, чтобы конкурировать и на внутреннем, и на внешнем рынке, важно разрабатывать и внедрять собственные технологии, иначе, используя устаревшие концепции, успешно развиваться в долгосрочном периоде невозможно. В то же время очень многие немецкие предприятия существуют не одно десятилетие, некоторые при этом являются транснациональными корпорациями, поэтому их опыт коммуникационной работы более чем полезен для отечественного бизнеса.

Исследователи отмечают, что внутри сложившейся в Германии модели коммуникаций сферы выделяются образующие личность предприятия аспекты информационной работы, изучаемые и формируемые в таких набирающих популярность дисциплинах, как корпоративная идентичность (Corporate Identity, сокращенно — CI) и инструментарий в области работы по связям с общественностью (Public Relations — PR), и те выгоды, которые извлекают благодаря PR и CI предприятия. В России эти направления являются наиболее перспективными, поскольку до сих пор они не получили повсеместного распространения. Однако, в научных трудах немецких специалистов, посвященных бизнес-коммуникациям, подчеркивается, что корпоративная идентичность и работа по связям с общественностью в значительной степени связаны с культурными особенностями той страны, где ведется коммуникационная работа, поэтому изучение взглядов немецких профессионалов представляется особенно важным, так как Россия гораздо ближе по культурным установкам к Германии, нежели к США.

Мы придерживаемся того мнения, что позиция немецких специалистов является по ряду параметров более прогрессивной по сравнению с отечественными методами ведения коммуникационной работы, так как «ориентирована не просто на укрепление связей с обществом в одностороннем порядке, когда

важны лишь цели, преследуемые предприятиями, но на взаимную зависимость бизнеса и общества» [1, с. 18].

До сих пор глубинного понимания данной взаимосвязи часто не хватает как российским предпринимателям, так и обществу в целом, в результате чего страдают все стороны.

Таким образом, немецкая модель и полученный благодаря ее изучению опыт в области коммуникаций в сфере бизнеса может помочь выполнить в России жизненно важную роль — распространить и укрепить в обществе правильные представления о бизнесе, т. е. прежде всего о возможности реализации собственного потенциала путем трудовых отношений, а не средством легкой наживы. Кроме того, обществу необходимо воспитывать в гражданах понимание того, что занятие собственным делом — процесс долгосрочный и непростой, и к этому нужно быть готовым. Это также не способ занять себя чем-то владельцу предприятия, а ответственный процесс, который оказывает огромное влияние на общество. Также абсолютно очевидно, что с насыщением спроса отечественный бизнес столкнется с несравнимо более жесткой конкуренцией и будет вынужден использовать все возможности работы с обществом, предоставляемые коммуникационными технологиями, что демонстрирует немецкий опыт.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Байков С. В.** Коммуникационные технологии сферы бизнеса : инструментарий и социокультурные аспект : дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

2. **Водовозова Е.** Как люди на белом свете живут. СПб., 1904, с. 40—45.

*Поступила 10.06.08.*

# СТЕРЕОТИПЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

**А. А. Панягин**

У каждого народа, каждой нации есть собственные представления об окружающем мире, складываются определенные стереотипы — как относительно самих себя, поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства. Феномен и понятие «стереотип» привлекает внимание исследователей (И. С. Кон, В. В. Красных, У. Липпман, И. Ю. Марковина, А. В. Павловская, Ю. А. Сорокин, Н. В. Уфимцева и др.). Существуют различные точки зрения относительно данной проблемы. Мы будем рассматривать феномен стереотипа как понятие, включающее в себя представления одной нации о культуре другой нации в целом.

В энциклопедическом словаре социальный стереотип определяется как «схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенные и обладающие большой устойчивостью... выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта...» [7, с. 690].

На протяжении длительного времени ведется полемика об определении понятия «стереотип», делаются попытки выявить пути формирования и распространения национальных стереотипов в обществе, обсуждается вопрос об их влиянии на отношения между народами. Нет единого мнения среди исследовате-

лей и относительно правомерности использования самого слова «стереотип». Понятие стереотипа в современной гуманитарной науке носит междисциплинарный характер. Изначально получив развитие на почве социологии и социальной психологии с 1920-х гг., понятие стереотипа в дальнейшем стало предметом анализа с точки зрения теории коммуникации, этнологии, истории литературы и культуры, философии языка. Национальные стереотипы изучаются в разных науках — социологии, психологии, политологии, филологии, истории, и каждая наука по-своему трактует данный феномен.

Термин «стереотип» [от греч. stereos твердый, typos отпечаток] введен в научный оборот американским социологом У. Липпманном. Данный термин получил всеобщее признание благодаря его работе «Public Opinion» (1922), в которой стереотипы определялись как «образы в нашем сознании» (the pictures in our heads). Все дальнейшие дефиниции стереотипа как языкового, философского, социально-психологического (этнографического, культурно-поведенческого) явлений так или иначе опираются на определение Липпманна, в той или иной мере подчеркивая различные аспекты данного феномена — его статичность, утвержденность, гипертрофированность (тенденциозность) [12, с. 95].

В своем труде Липпманн сделал попытку определить место и роль стереотипов в системе общественного мнения. Как уже было отмечено, под стереотипом автор понимал особую форму восприятия окружающего мира, оказывающую определенное влияние на данные наших чувств до того, как эти данные дойдут до нашего сознания [12, с. 95]. Разрабатывая концепцию стереотипа с точки зрения социальной психологии, У. Липпманн отметил важную особенность этого понятия — ориентированность на некий идеальный образ мира, который формируется в сознании представителей того или иного сообщества, и способность отвечать общественным ожиданиям.

Стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, выйти за рамки узкого социального, географического и политического окружения. Липпманн писал о том, что стереотипы так настойчиво передаются из поколения в поколение, что часто воспринимаются как данность, реальность, биологический факт. Если же личный опыт противоречит стереотипу, чаще всего происходит одно из двух: человек негибкий, не заинтересованный по каким-то причинам в изменении своих взглядов, либо просто не замечает этого противоречия, либо считает его исключением, подтверждающим правило, и обычно просто забывает о нем. Человек же восприимчивый, любознательный при столкновении стереотипа с реальностью изменяет восприятие окружающего мира.

Липпманн не только ввел в научный оборот термин «стереотип», дал ему определение, но и подчеркнул важность этого явления. Исследователь пришел к выводу, что система стереотипов «...возможно, является стержневой в нашей личной традиции, она защищает наше место в обществе... а также сохраняет время в нашей занятой жизни и помогает нам спастись от сбивающих с толку попыток увидеть мир устойчивым и охватить его целиком» [12, с. 114]. При таком понимании стереотипа выделяются две его важные черты: во-первых, он детерминирован культурой, а во-вторых, является средством экономии трудовых усилий и, соответственно, языковых средств.

Если Липпманн заложил теоретические основы изучения стереотипов, то американские ученые К. Брейли и Д. Кац в 1933 г. разработали методику, получившую впоследствии широкое распространение и на долгие годы ставшую определяющей для исследователей национальных стереотипов. Брейли и Кац определяли этнический стереотип как «устойчивое представление, мало согласующееся с теми реалиями, которое оно стремится представить, и вытекающее из присущего человеку свойства сначала определить явление, а потом уже его пронаблюдать» [10, с. 288—289].

Вторая мировая война дала новый толчок к изучению этнических стереотипов. Она отчетливо показала, какую большую роль играют традиционные устойчивые представления народов друг о друге, как важно изучать пути формирования (а, следовательно, и воздействия) подобных представлений.

Большинство работ, посвященных проблемам исследования этнических стереотипов, вышедших в свет в рассматриваемый период, основано на материалах социологических оп-

росов. Так, по инициативе ЮНЕСКО было проведено широкомасштабное исследование с целью выявления того, как представители одной страны воспринимают народы других стран, а также — какие факторы определяют их восприятие. Психолог О. Кленберг, проанализировав результаты данного исследования, определил понятие «этнический стереотип» как картину в умах людей относительно их собственной или других национальных групп. Он считал, что подобные образы или представления обычно широко распространены в обществе; как правило, они чрезвычайно примитивны и невосприимчивы к объективной реальности [11, с. 93].

В России проблемам изучения стереотипов не уделялось такого внимания, как на Западе. Вместе с тем в нашей стране был разработан ряд интересных и оригинальных концепций. Интересной и научно обоснованной представляется концепция Н. А. Ерофеева, в основе которой лежит исторический материал. Автор, хотя и отказывается от термина «стереотип», уделяет значительное внимание проблемам восприятия нациями друг друга. Ведь «этнические представления, — считает он, — это как бы итог усвоенной информации, результат ее переработки и обобщенный вывод из нее, они нередко влияют на отношения между нациями, этническими группами и государствами» [5, с. 11].

В этнолингвистике термин «стереотип» относится к содержательной стороне языка и культуры, т. е. понимается как ментальный (мыслительный) стереотип, который коррелирует с картиной мира. Языковая картина мира и языковой стереотип соотносятся как часть и целое, при этом языковой стереотип понимается как суждение или несколько суждений, относящихся к определенному объекту внеязыкового мира.

Понятие стереотипа оказалось широко востребованным и в современной лингвистике (работы Е. Бартминьского, Е. Л. Березович, У. Квастхофф, И. М. Кобозевой, Л. П. Крысина, И. Панасюк, В. А. Плунгяна, Е. В. Рахилиной и др.). С позиции лингвистов стереотипами считаются установленные конвенционально семантические и/или формальные конструкции, формирующие культурно-языковой образ объекта; таким образом, в рамках лингвистического подхода стереотип может относиться к двум разным плоскостям языка — формальной (фразеология, языковые клише, формульность, принципы сочетаемости в пределах языковых конструкций и т. п.) или семантической (смысловые коннотации языковых единиц, сопутствующие основному/первичному значению). Для лингвистического изучения стереотипа особо важными представляются такие аспекты, как стереотип и его языковой знак, стереотип и значение слова (стереотип и когнитивная семантика), когнитивная структура стереотипа, способы концептуализации языковой действительности. Стереотип понимается также как субъективно детерминированное представление предмета, в котором сосуществуют описательные и оценочные признаки и которое является результатом истолкования действительности в рамках социально выработанных познавательных моделей.

В работах вышеперечисленных лингвистов отмечается, что этнокультурные стереотипы выполняют следующие функции:

— *функция социально-этнической интеграции*. Стереотип, с одной стороны, удовлетворяет психическую потребность в экономии познавательных усилий, с другой — общественную потребность поддерживать внутреннюю спаянность сообщества и его противопоставленность другим человеческим сообществам;

— *защитная функция* этнических стереотипов проявляется в том, что они способствуют сохранению традиционной системы ценностей как по отношению к своему сообществу (автостереотипы), так и по отношению к «чужим» (гетеростереотипы);

— *коммуникативная функция* этнических стереотипов служит для осуществления обмена информацией между представителями «своего» сообщества (как опознать «своего» среди «чужих» и «чужого» среди «своих»);

— с помощью *познавательной функции* этнических стереотипов формируется образ внешнего мира и собственного микрокосма;

— *манипулирующая функция* этнических стереотипов заключается в том, что при определенных условиях они могут выступать в качестве орудия ментального воздействия на массы в идеологических и политических целях.

Проанализировав понятие «стереотип» в различных науках, можно сделать выводы:

— каждый человек обладает индивидуальным личным опытом, особой формой восприятия окружающего мира, на основе которого в его голове создается так называемая «картина мира», включающая в себя объективную часть и субъективную оценку действительности индивидуумом. Стереотип является частью этой картины;

— большинство ученых, занимающихся изучением данной проблемы, отмечают, что основной чертой стереотипов является их детерминированность культурой: представления человека о мире формируются под влиянием культурного окружения, в котором он живет;

— стереотипы, разделяемые большинством людей, могут меняться в зависимости от исторической, международной, а также внутриполитической ситуации в той или иной стране;

— стереотип — это не только ментальный образ, но и его вербальная оболочка, т. е. стереотипы могут существовать и на языковом уровне — в виде нормы.

Таким образом, стереотип — это относительно устойчивый, обобщающий образ или ряд характеристик (нередко ложных), которые свойственны представителям собственного культурного и языкового пространства или представителям других наций; представление человека о мире, формирующееся под влиянием культурного окружения (другими словами, это культурно-детерминированное представление), существующее как в виде ментального образа, так и виде вербальной оболочки; процесс и результат общения (поведения) согласно определенным семиотическим моделям. Стереотип (как родовое понятие) включает в себя стандарт, являющийся неязыковой реальностью, и норму, существующую на языковом уровне. В качестве стереотипов могут выступать как характеристики другого народа, так и все, что касается представлений одной нации о культуре другой нации в целом: общие понятия, нормы речевого общения, поведения, моральные и этикетные нормы, традиции, обычаи и т. п.

Используя определение стереотипа в его широком понимании в контексте национальной культуры, целесообразно рассматривать некоторые общие черты характера некой социальной группы. В этом случае говорят о национальном характере.

Понятие характера в психологии употребляется для обозначения совокупности устойчивых индивидуальных черт личности, которые проявляются в ее деятельности и общении. В прошлом предполагалось, что у каждого народа есть свой особый «дух», и проблема национального характера упиралась в выяснение особенностей этого «духа». Национальный характер с этой точки зрения понимают как устойчивый комплекс специфических для данной культуры ценностей, установок, поведенческих норм. Национальная специфика выявляется при сопоставлении норм и традиций общения различных народов.

Люди воспринимают этнокультурные стереотипы, которые многими понимаются как миф, как образцы, которым надо соответствовать. Поэтому стереотипные представления об особенностях национального характера оказывают определенное влияние на людей, стимулируя у них формирование тех черт характера и тех норм речевого поведения, которые отражены в прагматических клише, являющихся важным фактором в межнациональных отношениях.

В работах многих исследователей национальный характер предстает как специфическая совокупность реальных черт нации. Отмечая национальную специфику каждого народа, в нее включают: самосознание, привычки, вкусы, традиции, связанные с национальными чувствами, национальную культуру, быт, национальную гордость и национальные стереотипы в отношении к другим народностям. Выяснилось, что у большинства людей существуют весьма устойчивые стереотипы по отношению к определенному национальному характеру, т. е. убежденность, что представители одних наций демонстрируют достаточно стойкие представления о существовании у других наций конкретных комплексов черт. Важно, что часто эти стереотипы зависят от того, как эта нация «себя ведет» в данный временной период.

По мнению Л. Б. Парыгина, «не вызывает сомнения факт существования психологических особенностей у различных социальных групп, слоев и классов общества, а также наций и народов» [9, с. 74]. Из аналогичного взгляда исходит и Н. Джандильдин, который определяет национальный характер как «сово-

купность специфических психологических черт, ставших в большей или меньшей степени свойственными той или иной социально-этнической общности в конкретных экономических, культурных и природных условиях ее развития» [4, с. 122].

С. М. Арутюнян, который также признает существование национального характера, или «психологического склада нации», определяет его как «своеобразный национальный колорит чувств и эмоций, образа мыслей и действий, устойчивые и национальные черты привычек и традиций, формирующихся под влиянием условий материальной жизни, особенностей исторического развития данной нации и проявляющихся в специфике ее национальной культуры» [1, с. 23].

Довольно распространенным является мнение о национальном характере, согласно которому это не совокупность специфических, своеобразных для данного народа черт, но своеобразный набор универсальных общечеловеческих черт. В. Г. Костомаров в пленарном докладе на открытии «Недели русского языка во Франции» в марте 1998 г. говорил то же самое о национальной культуре: «Национальная культура — это отнюдь не набор уникальных черт, свойственных данному народу, а специфический набор общечеловеческих черт и идей». Ю. В. Бромлей также говорил «лишь об относительной специфике черт национального характера, нюансах их проявления» [2, с. 94].

Таким образом, большинство исследователей придерживаются точки зрения, что национальный характер — это совокупность черт характера, присущих той или иной нации. На наш взгляд, такое понимание национального характера является достаточно узким. Мы согласны с С. М. Арутюняном, который определяет национальный характер как совокупность черт характера, традиций, привычек той или иной нации, формирующихся под влиянием культурного и исторического развития данной страны. Таким образом, можно провести параллель между двумя понятиями — «национальный характер» и «стереотип»: они равносильны друг другу, тождественны. Их отличие состоит лишь в том, что понятие «национальный характер» является родовым, а «стереотип» — видовым, т. е. частью национального характера.

В процессе восприятия стереотипов культуры другого народа формируется определенное к ним отношение. Чаще всего они воспринимаются как нечто чужое. Так возникает конфликт культур — результат несовпадений принятого (а это и есть стереотипы) в своей и чужой для реципиента культуре. Столкновение стереотипов, характерных для разных культур (т. е. конфликт культур), может создать трудности в общении, стать причиной «культурного шока» и таким образом привести к непониманию культуры другого народа.

Существуют автостереотипы, отражающие то, что люди думают сами о себе, и гетеростереотипы, относящиеся к другому народу, более критичные по сравнению с автостереотипами. Например, то, что у своего народа считается проявлением расчетливости, у другого народа — проявлением жадности. В качестве иллюстрации приведем стереотипные представления русских в отношении немцев.

1. *Любовь к пиву*. Нельзя сказать, чтобы пиво было каким-то национально специфичным напитком немцев. Другие народы тоже пьют пиво. Но в то же время все признают, что пиво до такой степени немецкое изобретение, что вся Германия, смело можно сказать, течет этим пенистым напитком янтарного, бледно-желтого, бурого или молочно-бурого цвета. «Страсть к пиву и умение превосходно приготовлять его — характерная черта немцев, и этим они отличались уже с самых древнейших времен» [3, с. 249]. Уже в Средние века пиво считалось одним из основных пищевых продуктов немцев, они называют пиво flüssiges Brot, что дословно переводится как «жидкий хлеб».

2. *Бюрократизм немцев*, о котором наслышаны русские, отнюдь не миф. Для того чтобы провести в Германии хотя бы пару дней, иностранец должен заполнить массу форм.

3. *Отношение к делу*. Deutsch sein heisst, eine Sache um ihrer selbst willen treiben, что дословно означает «Быть немцем — значит делать дело ради него самого». Эта крылатая фраза восходит к сочинению Рихарда Вагнера «Deutsche Kunst und deutsche Politik» (1867), где он пишет: «...was deutsch sei: nämlich, die Sache, die man treibt, um ihrer selbst und der Freude an ihr willen treiben...» (Немцы трудолюбивы и готовы любое дело довести до

конца, часто победного.) Мы считаем, что подобное отношение к делу возникло из любви к порядку.

4. *Немцы знамениты аккуратностью, любовью к порядку, чистоплотностью, пунктуальностью.* Все, что делается в повседневной жизни, должно быть сделано как следует, поверхностность в делах в Германии не одобряют. Любовь немцев к порядку нашла свое отражение и в пословицах:

— Ordnung ist das halbe Leben. (Порядок — душа всякого дела.)

— Ordnung muss sein. (Должен быть порядок.)

— Heilige Ordnung, segensreiche Himmelstochter. (Святой порядок — благословенный сын небес.)

5. *Грубость/высокомерие.* Многие русские склонны думать, что немцы — грубая нация, но на самом деле они просто прямолинейны. Любой немец почти всегда скажет вам то, что он в действительности думает. Немцев считают высокомерными, поскольку их язык звучит надменно и потому, что они думают, что все знают (даже если на самом деле это не так).

6. В Германии *очень много правил и предписаний*, и иностранцам, особенно русским, они кажутся не особо важными. Если вы нарушите общепринятые правила, немцу сразу станет понятно, что вы иностранец.

7. *Отсутствие чувства юмора.* Нельзя сказать, что у немцев нет чувства юмора, оно просто другое, нежели у русских, и проявляется по-разному в различных ситуациях. Для нас немецкий юмор может показаться серьезным из-за бюрократизма немцев, большого количества правил и предписаний и вошедшей в поговорку любви немцев к порядку.

8. Немцы *используют жест рукопожатия*, где бы они ни были и с кем бы они ни встречались. Рукопожатие считается данью вежливости. Только молодежь и близкие друзья заменяют рукопожатие каким-либо другим жестом.

Вилли Хельпах (Willy Hellpach) (1877—1955), немецкий врач и психолог, министр культуры земли Баден-Вюртемберг и впоследствии премьер-министр этой земли, в 1954 г. издал книгу «Немецкий характер». В ней он анализирует главные особенности немецкого характера. По мнению автора, несмотря на все изменения и перипетии исторических ситуаций, в немецком характере особенно устойчивыми и неизменными оказались основные свойства: Schaffensdrag «жажда созидательной деятельности»; Grundlichkeit «основательность»; Ordnungsliebe «любовь к порядку»; Eigensinn, Dickkopfigkeit «своенравие», «упрямство»; Vertrauntheit «мечтательность» и Manierverachtung «пренебрежение хорошими манерами».

А. В. Павловская различает две категории стереотипов: поверхностные и глубинные [8, с. 94—104]. Поверхностные стереотипы — это те представления о том или ином народе, которые обусловлены исторической, международной, внутриполитической ситуацией или другими временными факторами. Эти стереотипы меняются в зависимости от ситуации в мире и обществе. Продолжительность их бытования зависит от общей стабильности общества. Это, как правило, образы-представления, связанные с конкретными историческими реалиями. Поверхностные стереотипы представляют несомненный интерес прежде всего для историков, а также всех, кто интересуется социально-политическими процессами, происходящими в обществе.

В отличие от поверхностных, глубинные стереотипы неизменны. Они не меняются в течение времени. Глубинные стереотипы обладают удивительной устойчивостью, и именно они представляют наибольший интерес для исследования особенностей национального характера: сами стереотипы дают материал для изучения того народа, который является объектом стереотипизации, а оценки характеризуют особенности той группы, в которой они распространены.

В основе формирования этнического сознания и культуры в качестве регуляторов поведения человека выступают как врожденные, так и приобретаемые в процессе социализации факторы — культурные стереотипы, которые усваиваются с того момента, как только человек начинает идентифицировать себя с определенным этносом, определенной культурой и осознавать себя их элементом. Совокупность ментальных стереотипов этноса известна каждому его представителю. Стереотипы используются носителями языка в стандартных ситуациях общения. Причем доминирующим в стереотипе может стать практи-

чески любой, а не только логически главный признак.

Устойчивость культуры, ее жизнеспособность обусловлены тем, насколько развиты структуры, определяющие ее единство, целостность. Целостность культуры предполагает выработку стереотипов культуры — стереотипов поведения, восприятия, понимания, общения, т. е. стереотипов общей картины мира. В. А. Маслова подчеркивает, что важную роль в формировании стереотипов играет частота встречаемости определенных объектов, явлений в жизни людей, нередко выражающаяся в более продолжительных человеческих контактах именно с данными объектами по сравнению с другими, что и приводит к стереотипизации подобных объектов [6, с. 108—109].

Отметим, что поведение каждого человека индивидуально и многообразно, но, несмотря на это, можно с уверенностью утверждать, что поведение человека в любом обществе типизировано, т. е. оно подчиняется нормам, выработанным в данном обществе.

Итак, стереотипы существуют в любом обществе, но особо важно подчеркнуть, что набор стереотипов для каждого из них сугубо специфичен. На регулирование поведения человека в пределах родного культурного и языкового пространства большое влияние оказывают культурные стереотипы, которые начинают усваиваться именно с того момента, когда человек начинает осознавать себя частью определенного этноса, частью определенной культуры. Таким образом, можно выделить две формы поведения в том или ином социокультурном пространстве: свободное, вариативное поведение (индивидуальное для каждого человека) и регламентированное поведение, подчиняющееся существующим в данном обществе стереотипам поведения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Арутюнян С. М.** Нация и ее психический склад. Краснодар, 1966.
2. **Бромлей Ю. В.** Этнос и этнография. М., 1975.
3. **Водовозова Е. Н.** Как люди на белом свете живут. Немцы. СПб., 1904.
4. **Джандильдин Н.** Природа национальной психологии. Алма-Ата, 1971.
5. **Ерофеев Н. А.** Туманный Альбион. М., 1982.
6. **Маслова В. А.** Лингвокультурология. М., 2001.
7. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / ред. кол. : В. И. Бородулин [и др.] М. : Большая Российская энциклопедия. 2000.
8. **Павловская А. В.** Этнические стереотипы в свете межкультурной коммуникации // Вестн. МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1998. № 1.
9. **Парыгин Д. Б.** Общественное настроение. М., 1966.
10. **Katz D., Braly K.** Racial Stereotypes in One Hundred College Students // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1933. Vol. 28.
11. **Klenberg O.** Tensions Affecting International Understanding, 1950.
12. **Lippman W.** Public Opinion. N. Y., 1950.


*Поступила 10.06.08.*

# ИГРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**М. А. Поползухина**

Определение процесса коммуникации содержится в работах ряда исследователей: И. М. Быковской, А. Я. Флиера и др. Согласно их положениям, коммуникация рассматривается как взаимодействие между субъектами социокультурной деятельности (индивидами, группами, организациями и т. п.) с целью передачи или обмена информацией посредством принятых в данной культуре знаковых систем (языков), приемов и средств их использования. Социокультурная коммуникация выступает как один из базовых механизмов и неотъемлемая составляющая социокультурного процесса, обеспечивая возможность формирования социальных связей, управления совместной жизнедеятельностью людей и регулирования ее отдельных областей, накопление и трансляцию социального опыта [1, с. 185—187].

Термин «коммуникация» появился в научной литературе в начале XX в., приобретя наряду с его общенаучным значением (как средство связи любых объектов) социокультурный смысл, связанный со спецификой обмена информацией в социуме. Необходимыми условиями и структурными компонентами социокультурной коммуникации являются наличие общего языка у субъектов коммуникации, каналов передачи информации, а также правил осуществления коммуникации (семиотических, этических).

В соответствии с концепцией Ф. И. Шаркова, межкультурная коммуникация есть специфический процесс взаимодействия разных вариантов культуры через вербальное и невербальное общение своих и чужих носителей культуры и языка. Межкультурная коммуникация обладает дополнительным буферным компонентом в коммуникативной цепи, способствующим разрушению одной культурной коммуникации и построению другой [2, с. 27—30].

Процесс глобализации, наметившийся в последнее время в современном мире, охватывает не только макроэкономический и структурно-политические процессы, но и культурное измерение.

В истории человечества возникают и в каждую эпоху существуют различные культуры. С одной стороны, культурные различия затрудняют общение людей, мешают их взаимопониманию. Но различие культур само по себе вовсе не обязательно порождает напряженность и конфликтность отношений между ними. Различия культур, конечно, сохраняются и в наше время, но дело заключается не в уничтожении этих различий, а в соединении различного. Культурное многообразие расцвечивает жизнь человечества, обогащает накапливаемый ими опыт. Интегративная функция культуры направлена не на стирание культурных различий, а на объединение людей как в рамках одной культуры, так и за ее пределами.

Для преодоления разногласий и конфликтов, возникающих в процессе межкультурного общения, необходимо нахождение общего языка, который обеспечивает развитие межкультурного диалога. Поэтому проблема межнациональных конфликтов особенно актуальна в наше время.

Если рассмотреть процесс общения между различными культурами с точки зрения игровой теории культуры Й. Хейзинги, то межкультурная коммуникация — это и есть игра, создающая новую культуру. Представителей различных культур можно считать игроками или актерами, каждый из которых играет свою роль. При этом они являются не только актерами, но и зрителями одновременно, и поэтому мы можем рассматривать межкультурную коммуникацию как театрализованное представление. Таким образом, происходит инсценировка определенной ситуации, которая помогает спрогнозировать результат проведения межкультурного диалога.

Целью игры должно быть достижение равновесия, оптимального баланса, «золотой середины». Это осуществляется в процессе варьирования, балансирования. Для успеха и

результативности игры необходимо наличие трех элементов: времени, пространства и соблюдения правил имеющихся условий игры. Правила игры, определяемые игроками, должны создавать не только ограничения, но и давать возможность для самопроявления. Ограничения, которые создаются правилами игры, являются основой формирования толерантности в условиях межкультурного взаимодействия.

В. Библер рассматривает культуру как диалог культур. Культура есть только там, где есть две культуры. Диалог культур может снимать напряженность, создавать обстановку доверия и взаимного уважения. Это может происходить именно в игровом процессе. Й. Хейзинга говорил, что человеческая культура разворачивается в игре как игра. Таким образом, мы можем рассматривать игру и диалог культур как важные моменты социальной жизни, генетически близкие по структуре, как виды внутрисистемной и межсистемной коммуникации. Так же как и диалог, игра призвана снимать напряженность.

В процессе межкультурной коммуникации мы можем наблюдать присущий игре дух соревновательности, соперничества. Игра не позволяет выходить за рамки честного соревнования, в ходе которого появляется стремление именно превзойти соперника, но не уничтожить его. Ограничения, которые создаются правилами игры, являются основой формирования толерантности. Нарушение правил игры является причиной возникновения конфликтов, непонимания, затрудняющих проведение межкультурного диалога. При соблюдении правил игры повышается уровень развития самих культур.

Подводя итоги данного исследования, мы можем сделать вывод о том, что игра является неотъемлемым элементом межкультурной коммуникации. Она отражается во всех ее аспектах, способствует ее развитию, обогащению различных культур и культурного многообразия. Изучение игровых особенностей межкультурной коммуникации дает возможность формирования нового подхода к изучению ее проблем.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Культурология. XX век : словарь. СПб. : Университетская книга, 1997. 631 с.
2. **Ницше Ф.** Сочинения : в 2 т. Т. 1. М., 1914.
3. **Сайко Э. В.** О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. М., 1999. С. 9.
4. **Хейзинга Й.** Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992. С. 7.
5. **Шарков Ф. И.** Основы теории коммуникации : словарь-справочник. М., 2002. 95 с.


*Поступила 10.06.06.*

# ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОГНИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

**В. М. Резонова**

Информационное общество — это цивилизация, в основе развития и существования которой лежит особая нематериальная субстанция, условно именуемая информацией, обладающая свойством взаимодействия как с духовным, так и с материальным миром человека. Последнее свойство особенно важно для понимания сущности нового общества, так как, с одной стороны, информация формирует материальную среду жизни человека, выступая в роли инновационных технологий, компьютерных программ, телекоммуникационных протоколов, с другой — служит основным средством межличностных взаимоотношений, постоянно возникая, видоизменяясь и трансформируясь в процессе перехода от одного человека к другому.

Сегодня термин «информационное общество» прочно занял свое место не только в лексиконе специалистов в области информации, но и в политической, экономической, научной деятельности. В большинстве случаев это понятие ассоциируется с развитием информационных технологий и средств телекоммуникации, позволяющих в пространстве формирующегося гражданского общества осуществить новый эволюционный скачок к глобальному информационному сообществу. Отличительной чертой современного информационного общества является то, что информация, информационные технологии и услуги, область знаний и их базовые отрасли — телекоммуникации, компьютерные технологии, телевидение — динамично развиваются и начинают доминировать в социально-экономических и общественных сферах. Информационные технологии становятся базовыми, и уровень их развития в значительной степени определяет уровень развития страны в целом.

Ключевое значение сегодня имеет анализ реального состояния и перспектив развития процессов информатизации общества. Наиболее полным представляется взгляд на информатизацию как «системо-деятельностный процесс овладения информацией как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества и на этой основе — дальнейшего продолжения прогресса цивилизации» [1, с. 9].

По мнению ряда авторов, процесс информатизации включает в себя три взаимосвязанных процесса:

— *медиатизацию* — процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации;

— *компьютеризацию* — процесс совершенствования средств поиска и обработки информации;

— *интеллектуализацию* — процесс развития способности восприятия и порождения информации, т. е. повышения интеллектуального потенциала общества, включая использование средств искусственного интеллекта.

Социальная информатизация сегодня часто понимается как развитие информационно-коммуникативных процессов в обществе на базе новейшей компьютерной и телекоммуникационной техники. Информатизацию общества в принципе надо трактовать как развитие, качественное совершенствование, радикальное усиление с помощью современных информационно-технологических средств когнитивных социальных структур и процессов. Информатизация должна быть тесно связана с процессами социальной интеллектуализации, существенно повышающей творческий потенциал личности и ее информационной среды.

Анализ публикаций, посвященных проблеме информатизации, позволил выделить два основных теоретико-методологических подхода к информатизации общества:

— *технократический*, когда информационные технологии считаются средством повышения производительности труда, и их использование ограничивается в основном сферами производства и управления;

— *гуманистический*, когда информационная технология рассматривается как важная часть человеческой жизни, имеющая значение не только для производства, но и для социальной сферы.

Рассматривая проблемы современного информационного общества, важное значение имеет определение места личности в процессах информатизации. В информационном обществе первостепенное значение имеют знание, опыт и система ценностей личности. Внедрение автоматизации во все сферы жизни усиливает первичную роль личностных импульсов в накоплении, упорядочении и использовании знаний. Таким образом, процессы, происходящие в информационном обществе, тесно связаны с субъективным моментом.

Для понимания сущности интеллектуального потенциала личности требует пояснение понятие «информация». Его определение включает в себя знания, введенные в систему коммуникаций. В данном случае знания — это «информация, которая предоставляет пользователю широкие возможности выбора и действий» [1, с. 10].

Знания являются неотъемлемой частью культуры. Они помогают личности в процессе созидательной деятельности, перед началом которой человек должен иметь идеальное представление о желаемых результатах работы. Это возможно лишь при наличии определенного слоя культуры, включающего соответствующую систему знаний.

Сегодня знания — это социокультурное явление. Они охватывают духовные и материальные формы освоения мира. Особый вид знаний — это личностные знания. Процесс приобретения знаний способствует трансформации их личностью в способности, профессиональную компетентность, практический опыт и творческое мышление.

Большое значение для процесса приобретения знаний имеют опыт и навыки в их освоении. Этот опыт индивидуум осваивает до начала пользования информацией. Информационная грамотность, т. е. умение использовать информацию, осваивается человеком посредством унаследования культурных традиций. Преобразованные формы знаний, т. е. свободно транслируемые формы информации, обеспечивают творческую социокультурную деятельность личности.

Таким образом, информационно-когнитивный потенциал является важным компонентом в системе информатизации. Процесс информатизации должен пройти через сознание тех индивидуумов, для которых эти знания являются ценностью. Поэтому в современном информационном обществе необходимо учитывать не только мир объективных знаний, но и феномен личностных (субъективных) знаний.

Важными компонентами информационно-когнитивного потенциала личности является интеллектуальная основа — способность человека решать проблемы, используя накопленные знания, навыки и опыт, информационная база которых обеспечивает необходимый уровень информированности членов общества, т. е. способность искать, хранить, обобщать и передавать информацию.

Интеллектуальный потенциал включает знания и творческие способности личности, которые неразрывно связаны с ее сознанием, вне личности, вне духовного начала знания невозможны. В процессе накопления, использования и распространения знаний первостепенную роль играют личностные импульсы. Таким образом, информационно-когнитивный потенциал определяет уровень развития конкретного общества, его способность активно изменяться и быть максимально созидательным.

При создании информационного общества все большее значение приобретают индивидуальные цели личности. Если игнорировать личность, происходит идентификация пользователя информации с его потребностями, индивидуум получает только ту информацию, которая необходима ему для выполнения определенной социальной роли в обществе. Пользователи информационных систем различными способами пытаются получить необходимую для себя информацию. Их поведение определяется не информационными потребностями, а личностными качествами.

При создании информационных систем и сетей определяющим фактором являются знания и опыт личности. Признание первичности индивидуума по-новому определяет процесс создания информационной среды, а средства передачи информации в информационном обществе являются также средствами передачи личностных знаний.

Таким образом, место личности и ее информационно-когнитивный потенциал в информационном пространстве и процессах информатизации имеет решающую роль. Если не будет существовать личность с ее духовным началом, то информационное общество не будет функционировать. Основой информационного общества, его основным ресурсом является личность, без которой оно не может существовать.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Черешкин Д. С.** О формировании информационного общества в России // Информ. ресурсы России. 1998. № 1. С. 8—13.

*Поступила 10.05.08.*

# А. Ф. ЛОСЕВ О ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ В ПРИМЕНЕНИИ К АНТИЧНОСТИ

**М. А. Рожков**

По мнению выдающегося исследователя Античности и античной культуры А. Ф. Лосева, философия культуры есть постановка и решение проблемы: а) как соотносятся между собой отдельные слои исторического процесса; б) как они все вместе относятся к их предельной общности, т. е. к их исторически обусловленному и каждый раз специфически доминирующему первопринципу; в) как этот первопринцип данной культуры относится к первопринципам других, хотя бы ближайших культур; г) как необходимо характеризовать все слои исторического процесса в свете этого первопринципа.

Результат философии культуры в применении к Античности, считает ученый, заключается в установлении четвертого из данных им пунктов, а именно в указании того, каковы особенности античной культуры и ее мировоззрения с точки зрения принятой им «исходной целесообразно сформированной и чело-эчески-материальной вещественной индивидуальности» [1; 2].

Лосев рассуждает по поводу таких понятий, как *виртуальный эйдологизм*, *чувственно-материальный космологизм*, *диалектика*, *восторг рассудка*, *вечное возвращение*, *асторизм*, *героизм* и *фатализм*, характеризующих античную культуру. Целесообразно сформированная, человеческо-материальная, вещественная индивидуальность образует собой в Античности тело как таковое, которое в отличие от всяких других тел обладает своим собственным видом (эйдосом) и активной способностью к разного рода обобщениям (или виртуальностью), хотя взятое само по себе такое тело воспринимается только как оно само, а не что-нибудь другое, и упорно лишено всяких обобщений. Поскольку такая исходная чувственно-материальная и виртуально-эйдетическая интуиция является в античной культуре первопринципом любой культурной конструкции, она проявляется в Античности решительно повсюду. Именно поэтому, полагает ученый, Античность лишена чисто духовных обобщений. Исходная античная интуиция «бездушна, внеличностна, и в предметном смысле только природна». Дух же мыслится в послеантичной культуре как персонифицированный (личностный) носитель надприродных исканий в области единственно возможного и необходимого, неповторимого и тоже персонифицированного историзма. В античном же мире с его ориентацией на космос, как и вообще в природе, все повторимо. Душа, личность, даже каждый демон и бог, продолжает Лосев, не только возможны для Античности в условиях чувственно-материальной действительности, но даже и необходимы. Однако для Античности они

вовсе не являются результатом чисто духовной деятельности, а оказываются только принципами все той же чувственно-материальной действительности, поскольку даже боги являются здесь не больше как обожествлением сил все той же чувственно-материальной природы. Поэтому в Античности, заключает автор, не боги создают мир, но мир создает богов и людей, и даже не мир вообще, но именно Земля, эта всеобщая мать, как это гласит решительно вся Античность и как это требуется исходной чувственно-материальной и виртуально-эйдетической интуицией [5]. Что касается чувственно-материального космологизма, то, по мнению Лосева, это есть только предельное обобщение идеально организованного человеческого тела.

Говоря о диалектике, Лосев подчеркивает, что она есть единственный способ объединить в одно целое бездушную, но деятельную вещь и совершенно невещественный интеллект, способный осмыслять и оформлять бездушные вещи (замечает, что самый совершенный интеллект еще не есть дух в целом, но только один из его атрибутов). Исследователь приходит к выводу, что в результате такого диалектического синтеза социальной жизни мы имеем древнейший рабовладельческий полис или позднейшую рабовладельческую Римскую империю, а в философии — вечное искание синтеза противоположностей, без которого античная культура вообще не была бы никакой цельностью.

Анализируя рассудочный восторг, или восторг рассудка, Лосев затрагивает крупнейших философов Античности, Платона и Аристотеля. Дав максимально законченную картину диалектических синтезов, они как раз отличаются неимоверной приверженностью к рассудочным изысканиям и прямо-таки упоением бесконечными различениями тончайших рассудочных категорий, погруженностью в бесконечные споры, дистинкции и дескрипции. В этом смысле античные софисты, по его мнению, являлись довольно характерным образцом именно научной диалектики наряду с Платоном, Аристотелем, стоиками, скептиками и неоплатониками. Страсть к спорам древних греков в быту и их риторика и в искусстве, и в мысли не только не противоречат установленному ученым первопринципу античной культуры, но и являются его вполне естественным результатом, поскольку исходная вещественная ограниченность не давала полного удовлетворения, а требовала вечного искательства все нового и нового. Хотя в идеале это новое всегда и мыслилось как достигнутое совершенство, будучи вечной задачей для научно-художественного искательства.

Античный человек вечно стремится. Развивая эту мысль, Лосев утверждает, что выйти за пределы космоса он не может, поскольку никакого другого, более высокого бытия он не мыслит. Космос вечно подвижен, но ему некуда выйти за свои пределы. Потому он только вечно вращается в себе. Человек тоже вечно стремится, но ему некуда деться, кроме космоса, и поэтому он, самое большее, может только перевоплощаться в другие тела; но за пределы тела, своего или космического, ему выйти некуда. Так вечное возвращение стало основной идеей всякого античного мировоззрения.

Отсюда вытекает и то, что в Античности весьма плохо прививалась мысль о вечном прогрессе, да и о прогрессе вообще. Будучи занята созерцанием прекрасной человеческой телесности, античная личность и не нуждалась в принципиальных переходах от одного состояния мира к другому. Античность — аисторична, подчеркивает Лосев, однако, напоминает высказанную у него выше мысль о том, что тип культуры есть только принцип античного исторического развития, но не воплощение в нем буквального и неподвижного. Поэтому античные греки вечно спорили, вечно ссорились, вечно дрались, вечно воевали, так что вся их история достаточно драматична. Тем не менее в последней глубине космос со всей той живой и неживой действительностью, которая в нем находилась, был только вечным вращением в себе и вечно возвращался к тому же самому состоянию [2].

Человек, продолжает рассуждать Лосев, в основе своей есть только прекрасная телесность. Следовательно, он должен все время стремиться к тому, чтобы восторжествовала прекрасная телес-ность. С другой стороны, тело, не будучи разумом, как и разум, ограниченный только задачами телесного оформления, лишены знания всех собственных причин и всегда могут ошибаться в постановке для себя тех или иных жизненных целей. Поэтому прекрасная телесность, находим у Лосева, не знает ни конечных причин проис-

хождения, ни конечных целей. Для этого она слишком созерцательна, слишком прекрасна, а главное, слишком телесна. В силу этого античный человек всегда героичен, действуя независимо от своей судьбы. Совмещение героизма и фатализма тоже есть результат античного типа культуры. Здесь тоже героизм и фатализм, с одной стороны, есть противоречие, с другой — есть и разрешение этого противоречия в героическом фатализме или в фаталистическом героизме. Таковы все классические герои античной мифологии; и в таком виде они вновь появляются в последние века Античности, когда возникала живейшая потребность в такой реставрации. Поэтому, завершает свой анализ Лосев, не стоит удивляться, что «все последняя и наиболее синтетическая четырехвековая школа неоплатонизма в основном только и занималась диалектикой мифа» [4].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. Т. VIII, кн. 1. М., 1992. 122 с.
2. **Лосев А. Ф.** Двенадцать тезисов об античной культуре // Студенческий меридиан. 1983. № 9—10.
3. **Лосев А. Ф.** Знак, символ, миф. М., 1982. 32 с.
4. **Лосев А. Ф.** Мифы народов мира. М., 1987. 13 с.
5. **Тахо-Годи А. А., Лосев А. Ф.** Греческая культура в мифах, символах и терминах. СПб., 1999. 7 с.


*Поступила 18.06.08.*

# ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ АНРИ БЕРГСОНА В ИСКУССТВЕ СЮРРЕАЛИЗМА

**Н. И. Рокунова**

Эстетика сюрреализма, поднимаясь из первоначального хаоса «тотального бунта» и абсолютного отрицания, нашла себе опору в различных субъективно-идеалистических концепциях начала XX в. Не просто создавая новый стиль в искусстве и литературе, а стремясь предельно воздействовать на мир и даже в корне изменить его, сюрреалисты были уверены в том, что бессознательное и внеразумное начало олицетворяет собой ту высшую истину, которая должна способствовать преобразованию реальности. Мистический характер сюрреализма объяснялся его теоретиками и защитниками стремлением найти и воспроизвести то, что лежит над реальностью, находится за ней. В этом отношении на сюрреалистов оказал влияние крупнейший философ-интуитивист, искусствовед и теоретик искусства Анри Бергсон, который ставил интуицию в художественной сфере бесконечно выше разума.

Принижая роль интеллекта и логического мышления, Бергсон утверждал, что разум бессилен постичь сущность явлений и лишь интуиция служит единственным средством познания истины. Свой вывод Бергсон формулирует очень четко: «Интеллект характеризуется естественным непониманием жизни» [1, с. 148]. Только интуиция, утверждает Бергсон, — «инстинкт, сделавшийся бескорыстным, сознающим самого себя может ввести нас внутрь самой жизни» [1, с. 159]. Безграничной сферой «интуитивного прозрения», согласно теории Бергсона, явилось искусство, в котором реальность воспринимается не через логические понятия, а в формах чистого «индивидуального видения». Следуя концепции Бергсона, познание мира художником путем «внутреннего созерцания» неизбежно изолирует его искусство от объективной действительности, сам акт творчества приобретает иррациональный, субъективистский, мистический характер. Бергсон считает искусство свободным актом, ставит его над действительностью и противопоставляет его этим науке.

Таким образом, выдвигая на первый план в познании интуицию, ученый последовательно отстраняет от этого процесса интеллект, который в наше время все же господствует над ин-

туицией. Именно проблема творчества, в частности проблема художественного творчества и роли искусства в жизни человека — главное, что привлекло художников-сюрреалистов в учении Бергсона.

Хотя говорить о прямом влиянии философии Бергсона на сюрреализм достаточно сложно ввиду отсутствия документов, напрямую подтверждающих таковое, исследователи довольно часто отмечают близость этих концепций. Так, например, по мнению Л. Г. Андреева, «описание сюрреалистического творческого акта в манифестах сюрреализма очень напоминает описание работы интуиции в трудах Бергсона» [2]. Процесс «вчувствования в длительность», описанный Бергсоном, во многом сходен с сюрреалистическим методом «автоматического письма». И в том, и в другом случае делается попытка исключить разум из процесса познания, дабы процесс этот увенчался успехом. Проповедуемую Бергсоном полную отрешенность от действительности, отказ от активности и освобождение от контроля разума «самоуглубление» художника сюрреалисты положили в основу своего творчества. Близка философии Бергсона и та точка, открытие которой Андре Бретон считал чуть ли не главной задачей сюрреализма, ибо в ней стирается грань времен и пространств, а через то, что есть, открывается путь к истинной сути мира, сюрреальности. Тканью психической жизни, считал Бергсон, является длительность, непрерывная изменчивость состояний, которые незаметно переходят одно в другое. Длительность, т. е. жизнь, имеет не пространственный, а временной характер. Это «качественное», «живое» время радикально отличается от механически-физического времени, т. е. эмпирического. Следовательно, длительность в системе Бергсона — тоже существование вне времени. Жизнь — это некий метафизическо-космический процесс, «жизненный порыв», своего рода могучий поток творческого формирования.

Согласно теории Бергсона, каждый природный объект живет по субъективному биологическому времени, отличному от эмпирического. Сальвадор Дали также вводит понятие биологического или «мягкого» времени.

Произведение Дали под названием «Постоянство памяти», другое название картины — «Взлеты и падения памяти» — живописное воплощение бергсоновской теории длительности и сюрреалистического представления о нерасчленимости субъекта и объекта, познаваемого и познающего. Художника волнуют здесь проблемы взаимоотношения времени и пространства.

Всему, что рождается из земли и имеет пространственное измерение (скалы, водный простор), Дали придает прочный вид. И напротив, все, взятое из сновидений жизни, изображается художником в гибких, эластичных очертаниях. На картине память изображена в виде «мягких часов», которые сами по себе — парадокс, так как текучесть часов отражает принцип относительности времени, в котором индивидуальное сознание строит собственное пространство, наполненное событиями, и отсчитывает собственное время. Человеческая память в силу своей субъективности может существовать в нескольких измерениях. Вспоминающий может рассматривать прошедшие события под разными углами зрения. Это символизирует «мягкие часы», плавно стекающие со стола. «Жесткое» время на полотне мастера изображено в виде обычных недеформированных часов с ползающими муравьями. Эти насекомые напоминают людской муравейник, житейскую суету, все преходящее, сиюминутные, бренные устремления перед лицом вечности.

В теории Бергсона материальный мир — это поток, непрерывное течение, становление, где реальностью является подвижность. Нет готовых вещей, существуют только вещи создающиеся; нет сохраняющихся состояний, существуют только состояния изменяющиеся. Память, представленная на полотне Дали в виде «мягких часов», — результат слияния человеческой памяти с существующей на бессознательном уровне памятью природы. Дали таким образом утверждает веру в бессмертие, которое, по его мнению, возможно благодаря памяти, так как она существует вечно.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бергсон А.** Творческая эволюция. М. ; СПб., 1914.
2. **Андреев Л. Г.** Сюрреализм. М. : Высшая школа, 1972. С. 9.

*Поступила 10.06.08.*

# АКТЕР И ТЕАТРАЛЬНАЯ КУКЛА: ОЖИВЛЕНИЕ НЕЖИВОГО МАТЕРИАЛА

**Е. Я. Романовский**

Одной из главных проблем при определении специфики театра кукол до сих пор остается вопрос о творчестве актера, поскольку способ создания художественного образа здесь основан на игре актера с куклой. При этом актер-кукольник выступает как средство актерского искусства, а кукла — изобразительного искусства.

Как и другие виды театрального искусства, театр кукол уходит своими корнями в искусство пантомимическое и за счет его главных средств — пластики движения и пластики изобразительных форм — создается сценическое действие. Но пантомимически здесь действует не сам актер, а его художественный инструмент. Таким образом, физическое действие становится посредником между внутренней логикой человека-актера и внешней логикой поведения куклы, а, значит, его организация имеет специфическую структуру. Благодаря ей можно говорить об особом типе действия или кукольной пантомиме, самая главная особенность которой состоит в том, что актер выражает в действии не свои переживания, а следует логике куклы. Причем речь идет о пластическом действии актера, которое является в большей степени результатом профессионального мастерства. Слияние естественного и искусственного в пластике актера создает сценическое действие как таковое. В такой системе взаимодействий задача актера состоит в том, чтобы прежде всего придать объемной или плоской фигуре, существующей в пространстве, жизнь во времени, т. е. создать сценический образ. Именно на этой стадии происходит самый важный процесс — оживление, в ходе которого неживая фигура создает иллюзию живого существа.

Как бы ни оживала кукла, она всегда сохраняет элементы статики, неподвижности, и только кукольный образ способен соединить их с динамикой, преобразив живое в неживое. Специфика кукольного театра состоит именно в том, что в нем всегда остается ощущение необыкновенности ожившего существа, находящегося на грани реального и нереального. Эта условность создается как раз за счет статичного компонента сценического действия, поскольку именно статическая поза, фиксированное движение и жест создают особый тип восприятия действия, и чем острее противопоставлены здесь динамика и статика, тем заметнее воздействие действия на зрителя. Из этого вытекает двойственность позиции актера, который, с одной стороны, создает непрерывное актерское действие, с другой — создает пластические формы в виде поз, жестов, ракурсов.

*Поступила 16.05.08.*

# МЕНТАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТЕКСТОВОГО КОНЦЕПТА «АВТОР» (на материале «Песни о нибелунгах»)

**М. М. Русяева**

В тексте «Песни» имеются фрагменты, информативная значимость которых имеет надтекстовый характер и приближается к статусу общеизвестных истин, составляющих в их вербальном выражении багаж той или иной лингвокультуры, в данном случае средневерхненемецкой. Эти фрагменты представляют собой авторское осмысление описываемых событий, суммированное в виде своеобразных концептуальных формул, представляющих собой итог процесса художественной когниции. В этом смысле можно говорить о характерном для «Песни» текстопостроительном приеме, выдающем следы авторского присутствия в тексте и являющемся принадлежностью концепта «автор». Примечательно, что все формулы имеют антропоцентрический характер и относятся к человеку, к осмыслению его качеств и поведения в той или иной ситуации.

Такого рода концептуальные формулы даются в тексте от лица автора и от лица персонажей. Последнее обстоятельство представляется чрезвычайно значимым, поскольку в этом случае автор фактически структурирует личностный аспект персонажа, делая того способным к умозаключениям в виде выводимых на основе жизненного опыта истин и, что особенно важно, на основе анализа конкретной ситуации. В этом смысле антропоцентризм текста начинает соединять авторские и персонажные черты, а концепт «автор» начинает обнаруживать ориентацию на другого человека и на личностный аспект его представления в тексте.

Анализ такого рода концептуальных формул вскрывает их неоднородность. Важно подчеркнуть, что при их описании в данной статье сохраняется литературный перевод Ю. Б. Корнеева, в котором ментальность формул заметно усилена, и это обстоятельство весьма показательно, поскольку в этом случае литературный перевод можно расценивать как новый, освоенный современным текстом, уровень обобщения и абстракции при комментировании жизненных коллизий. На его фоне более наглядно смотрится уровень осмысления (т. е. собственно познания или художественной когниции) в тексте «Песни» (дословный перевод принадлежит автору статьи).

При обращении к литературному переводу первое, что обращает на себя внимание, — это разные временные срезы, на уровне которых делаются ментальные обобщения и строятся концептуальные резюме. В литературном переводе здесь всегда присутствует настоящее время, в оригинале текста «Песни», как правило, представлено прошедшее. Существенно заметить, что настоящее время значительно повышает уровень обобщения. Самым высоким он оказался в следующем примере, где переводчик был даже вынужден заключить данный фрагмент текста в скобки, почувствовав его особую значимость:

(1)
0404,1 Gegen den vnchunden strichen si ir lip
Для незнакомцев принарядили быстро они свои тела
0404,2 des ie site habeten div wætlichen wip
такую привычку имели красивые женщины
0404,3 an div engen venst/er\ chomen si gegan
к узким окошкам пошли они
Принарядившись наспех, они опять тайком
Приникли к узким окнам в надежде хоть глазком
(От века любопытством страдает женский пол!)

Настоящее время тем не менее присутствует и в оригинале текста «Песни» при констатации результатов жизненного опыта:

(2)
0496,3 do gie er zeinem b/er\ge da ein bvrch stvont
пошел он к горе, там замок стоял
0496,4 er svhte h/er\berge so noch die reismveden tvont
он искал приют, так еще уставшие путники делают
Пошел к горе соседней, поднялся на нее
И в замок, там стоявший, стучаться громко стал
Как всякий путник делает, когда в пути устал.

Обобщения на уровне концептуальных формул могут прерывать изложение событий и вклиниваться в авторское повествование, сближаясь по своему статусу с авторским рассуждением:

(3)
1590,1 Auch was der selb verg vil mülich gesit
Также был тот самый перевозчик с плохим нравом
1590,2 zu girde nach grossem gut vol bösez ende gibt
(стремление) к жадности до большого богатства очень плохой конец дает
1590,3 da wänt er verdinen daz Hagen golt so rot
Хотел он заслужить красное золото Хагена
1590,4 daz laid er von dem degen sint den grimmigen tot
получил он от воина за это жестокую смерть
Для молодой супруги решил он взять браслет.
Кто обуян корыстью, тому спасенья нет.
На золото польстился по жадности глупец
И в стычке с грозным Хагеном нашел себе конец.

В следующем примере антропоцентрический фактор заметно ослабевает, переходя от оценки конкретного человека или ситуации к области чувств и абстрактных понятий:

(4)
2437,3 mit leide was v/er\endet des kuniges hochgecit
Печалью закончился королевский праздник
2437,4 als ie div liebe leide an dem ende gerne git
как и радость печалью в конце охотно заканчивается
Стал поминальной тризной веселый, пышный пир.
За радость испокон веков страданьем платит мир.

Менее пространно обобщение в следующем примере, однако, оно развертывается в переводе:

(5)
1380,2 do gebarten da die tvmben so noch die lvte tvont
прибывшие туда неопытные, так еще народ делает
1380,3 vil manigen pvneyz langen sah man da geriten
очень много турниров видели там сражались
1380,4 daz taten kristen degene vñ ovch die heiden nach ir siten
это делали христиане и язычники по их обычаям
Покуда с нею Этцель стоял в кругу вельмож,
Потешный бой затеять успела молодежь —
Всегда стремится юность блеснуть на поле чести.
Сражались там язычники и христиане вместе.

Настоящее время, однако, сильно уступает прошедшему при формулировании того или иного резюме, но иногда прошедшее время не влияет на степень его обобщенности:

(6)
0924,1 Gvnther vñ Hagene die recken vil balt
Гунтер и Хаген воины очень смелые,
0924,2 lobten mit vntriwen ein pirsen in den walt
восхваляли с обманом охоту в лесу,
0924,3 mit ir scharpfen geren si wulden iagn swin
С их острыми копьями они хотели охотиться на кабана,
0924,4 pern vñ wisende waz mohte kuners gesin?
медведя и буйвола, что могло быть смелее?
С веселым видом Гунтер и Хаген удалой
Завтра отправлялись из Вормса в лес густой
Лосей, медведей, зубров и кабанов травить.
Что может истым витязям милей охоты быть?

Перфект еще больше снимает различие в обобщении на уровне настоящего и прошедшего времени, внося, хотя и на уровне грамматического значения, необходимую сему результативности, весьма существенную для обобщений:

(7)
1723.1 Do man begunde vragen die minneklichen meit
Начали спрашивать милую девушку,
1723.2 ob si den recken wolde ein teil was ez ir leit
хотела бы она этого воина частью быть, ей было это печально,
(Согласна ли она стать его женой)
1723,3 vñ dahte doch ze nemene den wætlichen man
(хотя) она решила взять красивого мужчину (своим мужем)
1723,4 si schamte sich d/er\ vrage so manic maget hat getan
Она устыдилась вопроса, так много девушек делало
Бехларенку спросили, согласна ли она
Избрать его в супруги, но, от стыда красна,
Красавица не в силах была промолвить «да».
В любви признаться девушка стесняется всегда.

В отдельных случаях такие формулы возникают только в литературном переводе (8), (9):

(8)
0507,3 den sinen kamerære wold/er\ niht slahen tot
своего спальника он не стал ударять смертельно.
0507,4 er schonte sin/er\ zvhte als im sin tvgent gebot
Он показал свое воспитание, как его благодетель ему велела
Не мог удар смертельный он сгоряча нанесть —
Быть даже в гневе сдержанным повелевает честь.
(9)
1044,1 Mit vf erburten schilden ze strite was in not
С обнаженными щитами в битву (стремились).
1044,2 Chriemh' div frowe bat vñ ovch gebot
Кримхильда госпожа, просила и приказывала,
1044,3 daz siz niden solden die recken vil gemeit
чтобы сидели внизу рыцари смелые.
1044,4 ob siz niht wenden chunde daz wære ir bedenthalben leit
Не смогла она (их) вернуть — это было ей печально

В ответ бойцы сомкнули еще тесней ряды.
Их удержать пыталась она на все лады —
То просьбой, то приказом, но ей никто не внял:
Не слышен голос разума тому, кто в ярость впал.

(10)
1081,1 Do was d/er\ etelicher d/er\ drier tage lanc
Были некоторые, которые три долгих дня
1081,2 vor dem starchen leide niht az noch ent/ra\nch
из за сильной печали не ели и не пили.
1081,3 doch enmohten si dem libe so gar geswichen niht
Все же не могли они радость так вовсе оставить, и (поэтому)
1081,4 si nerten sich nach iamer so noch genvogen geschiht
они ожили после печали, как часто свершается
Горюя о погибшем и недругов кляня,
Иные из вассалов не ели по три дня.
Но день настал четвертый — и полегчало им.
О мертвом веки вечные нельзя грустить живым.

Свои ментальные формулы автор включает и в персонажную речь, делая таким образом более значимой их ситуативную привязку. Но, с другой стороны, так он структурирует личностный аспект персонажа, делая того способным к умозаключениям в виде выводимых на основе жизненного опыта истин, особенно на основе анализа конкретной ситуации.

Примечательно, что в персонажной речи осмысления и обобщения отдельных жизненных ситуаций в виде ментальных формул всегда даются в настоящем времени, что делает их вполне универсальными и приближает к статусу общеизвестных или само собой разумеющихся фактов. Возможно, что использование настоящего времени в этом случае объясняется непосредственным соотнесением формулы с моментом речи персонажа, однако можно предположить, что автор, продуцируя соответствующую ситуацию, ощущает себя в роли говорящего.

Здесь, как и в случае с авторской речью, переводчик привносит в текст гораздо больше концептуальных формул (выделены жирным шрифтом), в то время как в оригинале не все участки текста имеют характер ментальных обобщений:

(11)
0014,1 Waz saget ir mir von manne vil liebiv mvt/er\ min?
Что говорите вы мне, моя любимая матушка?
0014,2 ane <reche/n\> minne so wil ich imm/er\ sin
Без любви к воину хочу я всегда быть.
0014,3 svs schon ich wil belibe/n\ vnz an minen tot
Так я хочу остаться до моей смерти,
0014,4 daz ich von rechen minne sul gewinnen nimm/er\ not
чтобы я от рыцарской любви никогда не получила горе
«Нет, матушка, не надо о муже толковать.
Хочу, любви не зная, я всх провековать.
Уж лучше одинокой до самой смерти жить,
Чем, потеряв любимого, потом о нем тужить».

(12)
0015,1 Nvne versp/ri\ch ez niht ze sere sp/ra\ch ir mvt/er\ do
Не обещай это сейчас, сказала ей мать,
0015,2 soltv imm/er\ h/er\ce/n\liche zer w/er\lde werden vro
будешь ты сердечна к миру, станет радостно

0015,3 daz chvmt von mannes minne dv wirst ein schone wip
(когда) придет любовь мужчины. Ты станешь красивой женщиной,
0015,4 ob dir got gefuget eins rehte gvten ritt/ers\ lip
если тебе Бог хорошего благопристойного рыцаря в твою жизнь даст
«Не зарекайся, дочка, — так Ута ей в ответ. —
Без милого супруга на свете счастья нет.
Познать любовь, Кримхильда, придет и твой черед,
Коль витязя пригожего Господь тебе пошлет».

В этом примере слово «всегда» особенно явно высвечивает формульность высказанной мысли. Ту же роль может выполнить и наречие «часто»:

(13)
0016,1 Die rede lat beliben vil liebiv frowe min
Оставь свои речи, моя любимая госпожа.
0016,2 ez ist an manigen wiben vil diche worden schin
Это у многих женщин часто так случалось,
0016,3 wie liebe mit leide ze iungest lonen chan
что любовь печалью самым молодым может отплатить
0016,4 ich sol si miden beide sone chan mir nimm/er\ missegan
я буду ее избегать, смогу я никогда не сбиться
Сказала королевна: «Нет, госпожа моя,
Любви конец плачевный не раз видала я.
Коль платится страданьем за счастье человек,
Ни с кем себя венчанием я не свяжу вовек».

Характерной особенностью персонажных формул является их модальная окрашенность, создаваемая модальными глаголами:

(14)
0156,1 Iane mag ich allen luten die swere niht gesagen
Не могу я всем людям о беде говорить,
0156,2 die ich mvz tovgenliche in mime h/er\cen tragen
которую я должен тайно в моем сердце носить
0156,3 man sol stæten friunden chlagen hercen not
нужно только настоящим друзьям жаловаться о сердечной беде
Не с каждым поделиться король печалью может.
Таить я в сердце должен то, что меня тревожит:
Ведь правду открывают лишь преданным друзьям.

Модальность может быть разной по степени выражения. Иногда она продуцируется модальным глаголом, включенным в структуру вопросительного предложения, и в этом случае воспринимается как сниженная:

(15)
1258,1 Waz mag ergezzen leides sp/ra\ch do d/er\ chvne man
Что может помочь забыть печаль, сказал смелый муж
1258,2 wan vrivntliche liebe? sw/er\ die chan hegan
предполагаю дружеская любовь? кто ее начинает
1258,3 vñ dann d/er\ einen chivset d/er\ im ze rehte chvmet
и потом тот одного избирает, кто ему по праву приходит,
1258,4 fvr hercenliche swære niht so grozliche frvmet

(тогда) сердечные страдания не такие большие становятся
Посол не отступился: «Когда душа болит,
Ничто ее быстрее и лучше не целит,
Чем преданная дружба и верная любовь.
Найдите мужа по сердцу, и оживете вновь».

Аналогично проявляется и модальность в отрицательном предложении:

(16)
2381,3 daz ist an minen frevden mir d/er\ leste tac
это у моих друзей последний день
2381,4 owe daz vor leide niem/en\ sterben ne mac!
жаль, что от печали никто не может умереть
Отважный Хельфрих, Гербарт и Вихарт тоже пали.
До смерти не избуду я скорби и печали.
Не знать отрады в жизни мне с нынешнего дня,
Ах, лучше б вместе с ними смерть скосила и меня!

В ряде случаев формулы сопровождаются мнением говорящего лица:

(17)
2322,1 ))D((o sp/ra\ch d/er\ kunec Gvnth/er\ nie dienest wart so gvot
Сказал король Гунтер, слуга тот хорош,
2322,2 den ein livut frivnde so nach tode tvot
который после смерти друга дружбу делал
2322,3 daz heiz ich stæte triwe...
это называю я настоящей дружбой
Державный Гунтер молвил: «Хвала и честь тому,
Кто и по смерти друга готов служить ему.
Мы, люди, умираем, а верность — никогда.
Почтите же усопшего — был добр он к вам всегда».
(18)
2326,1 ))D((o sp/ra\ch d/er\ videlære d/er\ vorht ist gar ze vil
Сказал скрипач, страх весьма велик,
2326,2 swaz im v/er\bivlet d/er\z allez lazen wil
так что запрещается то, что позволено.
2326,3 daz enchan ich niht geheizen rehten heldes mvot
Не могу я называть это геройским мужеством
Промолвил Фолькер бершу: «Блюдет запреты тот,
Кому их малодушье нарушить не дает,
И я отнюдь героем не назову его».
Одобрил Хаген от души речь друга своего.

Расхождения между оригинальным и переводным текстом в передаче концептуальных формул объясняется в первую очередь сложностями и условностями поэтического перевода, однако не следует забывать о взаимопересечении двух информативных слоев древнего текста у современного исследователя и, в целом, реципиента. Даже хорошо представляя себе культурные реалии ушедшей эпохи, невозможно нейтрализовать современное фоновое знание. Переводчик дополнил формульность оригинала в соответствии с современными законами текстопостроения, но в довольно большом числе случаев эти формулы совпали.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Русский перевод : Западноевропейский эпос [Текст] / пер. А. Корсуна, Ю. Б. Корнеева. СПб. : Азбука-классика, 2002. 992 с.

2. Das Nibelungenlied nach der Handschrift C [Electronic resource]. Hg. v.U. Hennig. Tübingen, (Altdeutsche Textbibliothek), 1977. http://www.bib-karlsruhe/ Die Nibelungen-Handschrift C digital. Aventüren.htm
3. Das Nibelungenlied (Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch) [Text] / Nach dem Text von Karl Bartsch und Helmut de Boor ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse. Stuttgart : Philipp Reclam, 2005. 1045 S.

*Поступила 10.06.08*

# ОТОБРАЖЕНИЕ ОБРАЗА Ф. Ф. УШАКОВА В РАЗНЫХ ВИДАХ ИСКУССТВА

**Е. И. Рябова**

Память великого флотоводца Ф. Ф. Ушакова в наши дни окружена уважением и почетом, которые он заслужил. Страстная любовь к Родине, отвага, чуткость и человечность по отношению к матросам, прямота и независимость характера — все эти черты делают облик Ушакова близким и дорогим русскому человеку. Его жизнь дает богатейший материал для писателей, художников и скульпторов, обращающихся к темам прошлого нашей страны.

Учитывая тот факт, что в период жизни Ушакова фотографий не было, художники запечатлевали образы знаменитых людей в рисунках, живописи, гравюрах на металле. Но, к сожалению, при жизни адмирала современники не создали его портрет для потомков. Это можно объяснить скромностью и нежеланием флотоводца создавать шумиху вокруг своего имени.

Только в середине XIX в. в библиографическом очерке Р. Скаловского «Жизнь адмирала Ушакова» был помещен портрет адмирала, отпечатанный с гравюры, сделанной якобы при его жизни. Но историки подвергают сомнению правдоподобность этого портрета, так как известно, что в XVIII—XIX вв. художники, создающие портреты знаменитых людей, были склонны придавать некоторую красивость и парадность, не соответствующую оригиналу.

Более позднее изображение адмирала (автор — художник И. Я. Павлинов) появилось в книге В. Л. Снегирева «Адмирал Ушаков» (1943).

Названные работы различаются между собой незначительно: положением руки, держащей подзорную трубу, эфесом шпаги, орденской лентой и задним фоном. Чем-то неуловимым портреты Ушакова похожи на портреты многих знаменитых людей того времени: полный вельможа с правильным лицом, с продолговатым овалом и тонкими чертами типичного аристократа. Трудно поверить, что этот человек прослужил 44 года на флоте, прошел на море 40 кампаний, участвовал в трех войнах, в двух последних командовал Черноморским флотом и при этом не знал поражений.

В Центральном военно-морском музее Санкт-Петербурга есть две акварели гардемарина Афанасия Декальде на тему боевой деятельности Ф. Ф. Ушакова: «Начало сражения в Керченском проливе 6 июля 1790 г.» и «Сражение у мыса Калиакрия 31 июля 1791 г.». Этот известный эпизод изображен и художником А. Блиновым на картине «Бой у острова Тендра 29 августа 1790 г.». Образ нашего земляка привлек внимание и заслуженного деятеля искусств Республики Мордовия художника В. Д. Илюхина. Темой большого полотна он избрал встречу Ушакова с Суворовым на берегу Черного моря. В настоящее время эта работа хранится в Темниковском краеведческом музее.

К образу Ф. Ф. Ушакова обращались и скульпторы. В Центральном военно-морском музее Санкт-Петербурга хранится погрудный портрет Ушакова, выполненный скульптором Н. Дадыкиным. В Херсоне перед зданием Судомеханического техникума им. Ушакова установлена скульптура П. Кравченко и А. Е. Чубина, отлитая из органического стек-

ла. В 1970 г. скульптура подверглась реставрации — ее отлили повторно, на этот раз из бронзы. Но и скульптура Н. Дадыкина, и установленная в Херсоне являются плодом воображения скульпторов.

В 1943 г. правительство СССР решило учредить высшие морские награды: ордена и медали Ушакова и Нахимова. С внешностью Нахимова затруднений не было: сохранились его прижизненные изображения. Для воссоздания подлинного образа адмирала Ушакова И. Сталин приказал создать специальную комиссию во главе со скульптором М. М. Герасимовым, который разработал методику восстановления прижизненного облика человека по его черепу. Благодаря М. Герасимову потомки смогли увидеть лица Ярослава Мудрого, Ивана Грозного, Фридриха Шиллера и многих других.

Пользуясь методом восстановления облика человека по черепу, М. Герасимов создал скульптурный портрет адмирала. О работе над ним мастер рассказал в книге «Основы восстановления лица по черепу». Ныне гипсовый бюст Ушакова находится в Мордовском краеведческом музее.

Не обошли вниманием образ Ушакова и представители театрального искусства. Писатель А. Штейн написал историческую драму «Флаг адмирала». Эта пьеса с успехом шла в Херсонском музыкально-драматическом театре в переводе на украинский язык Н. Хоруженко [3, с. 135].

По сценариям А. Штейна режиссером М. Роммом в 1953 г. поставлены два фильма: «Адмирал Ушаков» и «Корабли штурмуют бастионы», получившие успех у зрителей. Режиссер М. Ромм к моменту создания фильмов об Ушакове был известен русскому зрителю по картинам «Ленин в Октябре», «Русский вопрос», «Секретная миссия». Режиссер интересовался эпохой великих походов Суворова, поэтому с радостью взялся за создание фильма «о морском Суворове» — флотоводце суворовского времени и суворовского духа [2, с. 23].

Замысел создания сценария о флотоводце Ф. Ф. Ушакове у драматурга А. П. Штейна возник еще в 1941 г. в осажденном Кронштадте. Читая в «Кронштадтском вестнике» мемуары флотского офицера Данилова, спутника и сподвижника Ушакова, драматург увидел в них материал для создания исторической драмы. Автора заинтересовала в первую очередь личность Ушакова, поскольку в нем сочетались необычайная страстность и целеустремленность, умение владеть собой в любых обстоятельствах, редкое самообладание и выдержка, ум, простота в отношениях с матросами, исключительная прямота и честность.

Роль Ушакова в обоих фильмах сыграл известный киноактер Иван Переверзев. Ему удалось достаточно точно передать такие качества, как сдержанность адмирала, умение владеть собой, выдержку [2, с. 56]. Другие роли в фильме исполняли Б. Ливанов, В. Дружников, В. Этуш, С. Бондарчук, М. Пуговкин.

В наше время адмирала называют небесным покровителем российских военных моряков. Известно немало воинов, святость которых признана Церковью, имена которых в России горячо почитаемы, например, святые князь Александр Невский и Дмитрий Донской. Однако впервые за долгое время святым был признан человек, живший в сравнительно недавнем прошлом. Впервые среди имен угодников Божиих появилось имя великого флотоводца. Как следствие, образ адмирала нашел отражение в иконах с ликом святого праведного воина Федора Ушакова.

Один из первых образов адмирала Федора Ушакова был написан мурманским иконописцем иереем С. Мищенко. Сегодня икона святого выставлена для поклонения в Свято-Никольском кафедральном соборе Мурманска. В год 260-летия со дня рождения адмирала икона святого праведного воина Федора Ушакова была передана в дар Варницкой епархии Болгарии. Федор Ушаков особо почитаем в Болгарии, так как он сражался за свободу этой страны. Флот под командованием адмирала в 1791 г. разбил турков у мыса Калиакра на Черном море. Образ Федора Ушакова создан и нашим современником — иконописцем Алексеем Гудковым из Тутаева.

В штабе Командования Черноморского флота хранится икона с изображением Федора Ушакова на фоне Севастопольских бухт, написанная известным крымским художником Ю. Пифтанковым. Эта икона была передана командующему ЧФ России адмиралу В. Комоедову митрополитом Кириллом.

В настоящее время в связи с канонизацией адмирала и открытием Кафедрального собора святого праведного воина Ф. Ф. Ушакова интерес к его личности возрос. Вследствие этого в городах, история которых связана с именем адмирала, открываются памятники, мемориальные доски, скульптуры. Например, в 2002 г. на острове Корфу (Керкире) воздвигли памятный мемориал адмиралу Ушакову. Как известно, в 1799 г. адмирал освободил остров Корфу от французской Директории и даровал населению демократическую конституцию, прекратив тем самым ссоры и столкновения сословий, поэтому греки Ионических островов особо чтут имя адмирала по сей день [1, с. 480].

В 2006 г. состоялось торжественное открытие и последующее освящение барельефной памятной доски в Сарове, посвященной памяти великого русского флотоводца. Это событие было приурочено к пятилетию со дня его канонизации. В этом же году в Саранске рядом со зданием кафедрального собора был установлен памятник полководцу, выполненный скульптором Н. М. Филатовым.

Ф. Ф. Ушаков сыграл огромную роль в истории России конца XVIII — начала XIX в., внес в летопись подвигов русского флота много ярких страниц. Подобно другим ярким историческим личностям, образ Ушакова не мог не привлечь внимание представителей творческой интеллигенции, воплотивших его образ в скульптурах, портретах, картинах, иконах, литературных произведениях, фильмах.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ганичев В.** Святой праведный Феодор Ушаков. М. : Молодая гвардия, 2006. 568 с.
2. **Семенов К.** Адмирал Ушаков. М. : Искусство, 1954. 78 с.
3. **Штейн А.** Флаг адмирала. М. : Военмор. изд-во, 1950. 136 с.


*Поступила 10.06.08.*

# А. Ф. ЛОСЕВ О МУЗЫКЕ

**Е. В. Смирнова**

Труды А. Ф. Лосева по философии музыки появились именно тогда, когда своеобразная черта русского стиля мысли выявилась в культуре с большой полнотой и самобытностью.

А. Ф. Лосев, вслушиваясь в музыку своего времени как музыкант и как философ, услышал в музыкальной форме истинное содержание эпохи, предчувствовал грядущие прорывы в состояния, которые не испытывали многие, но моделируемые в духовной перспективе. В музыке его века («конец века») Лосев слышал великое пророчество грядущих катастроф, возвещаемое вагнеровским «Кольцом нибелунга», и ласково-нежный славянский мелос Римского-Корсакова, сумевшего, как никто, воплотить идею гармонии духа и природы, и могущественную силу, звукосозерцания Скрябина с его трагически прекрасной идеей мистерии. В анализах музыкальных явлений Лосев сочетает профессиональное знание формы и стиля композитора с тонким философским анализом, типичным для мыслителя начала века. Своеобразная гипертрофия личностного начала характеризуют Лосева как философа музыки с самых первых работ. Говоря о музыке, он демонстрирует возможность нетрадиционного отношения к философским истинам. Для Лосева музыкальное переживание возникает от отношения к истине как к смысловой данности, переживаемой им глубоко личностно. В философствованиях о музыке Лосев воплощает характерные особенности русского стиля мышления об абсолюте, о жизненных ценностях, о призвании человека.

Лосевская философия музыки вычленяет «мироощущение» как категорию, выражающую предметную и психологическую специфику музыки. Лосев видит все психологические и социальные проблемы музыки сквозь призму мироощущения-конструкции, более адекватной эмоциональной природе музыкального искусства. Это и итальянский мелос с его субъективной направленностью на человеческие чувства и страсти — и иной род мелоса, который слышится Лосеву в русской, шире — славянской песенности с ее светом и лаской, символический и мистический тип мироощущения — «Всепоглощающая мировая бездна», «Космос с его богами», «земной мир с его героями» и надежда на Преображение мира.

Существенные идеи философско-музыкального характера были подняты Лосевым в его труде «Мировоззрение Скрябина». Он характеризовал Скрябина так: «это причудливая смесь языческого космизма с христианским историзмом». Личность Скрябина соединяет редкостные оппозиции: индивидуалистический анархизм и языческий космизм, исступленность, экстаз и растворенность в мировом Духе. В Скрябине Лосева увлекала его пламенная вера в истинное миссионерство искусства, в истинное призвание музыки, доходящая до гигантомании собственного «я». Мир Скрябина — это мир высшего напряжения мысли, мир, где царит подлинный музыкальный энтузиазм.

Деятельность Лосева принесла плоды на философском и теоретическом освоении важнейшей духовной сфере человеческого существования — искусства музыки. Его труды проникнуты одной заботой — чтобы вечно продолжилась эта уникальная способность человека — творить и воспринимать удивительный мир музыки. Без этого немыслимо преображение мира и человека, утверждение в нашей земной действительности триединства Истины, Добра и Красоты.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Лосев А. Ф.** Мировоззрение Скрябина // Лосев А. Ф. Страсть к диалектике. М. : Сов. писатель, 1990.

*Поступила 10.06.05.*

# ТЕАТР АБСУРДА: ФИЛОСОФСКИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ КОРНИ. ОСНОВНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ

**И. В. Тремаскина**

Одно из интереснейших явлений в западноевропейской литературе второй половины XX столетия — это театр абсурда. Как только не называла критика эту новую, казавшуюся поначалу скандальной, драматургию — «антидрама», «театр парадокса», «абсурдный театр».

Театр абсурда в западно-европейской драматургии возник в 1950-е гг. во Франции и связан с именами С. Беккета и Э. Ионеско, которые считаются его основоположниками. Однако история принципов абсурдистской литературы начинается гораздо раньше, и первые опыты в жанре абсурдной драмы мы можем обнаружить еще на рубеже веков, а отдельные ее черты ведут свою генеалогию с гораздо более ранних времен.

Философской базой этого модернистского театрального направления стала философия экзистенциализма, возникшая в 20—30-е гг. XX в. Она развила тезис об абсурдности окружающего мира, человеческого бытия и вечном одиночестве человека в нем, не поддающихся ни пониманию, ни тем более изменению. Трагический разрыв между миром и человеком, отчуждение человека от миропорядка — основная тема произведений у писателей-экзистенциалистов.

Если философские корни абсурдистской литературы — в современной философии, то эстетические берут начало из основ театрального искусства. «Театр абсурда — это обращение к старой, архаической традиции», — писал в монографии «Театр абсурда» Мартин Эсслин [7, p. 252]. Элементы театра абсурда мы находим в самых разнообразных жанрах и видах искусства. Эсслин выделял ряд составляющих, на которых зиждется драма абсурда. Прежде всего это так называемый «чистый театр», иначе говоря, абстрактные сценические эффекты, используемые обычно фокусниками, акробатами и мимами. В театре абсурда через этот элемент отрицается сам язык как «выразительное средство глубокого содержательного смысла» [7, p. 253].

Еще одна важная составляющая — это клоунада, шутовские «дурацкие проделки». К размышлениям Эсслина хотелось бы добавить, что для народного, т. е. балаганного театра характерна предельная простота сюжета и одновременно часто едкая сатира, ведь ярмарочному шуту, игравшему роль дурака, позволялось говорить все.

Одним из важных элементов театра абсурда исследователь также называл театр марионеток, или кукольный театр, многие принципы и средства выразительности которого стали основой поэтики театра абсурдного. Развивая мысль Эсслина, надо сказать, что абсурдисты превратили своего героя в марионетку, двигающуюся по воле режиссера, ибо абсурдный герой — это всегда объект и никогда не носитель воли.

Несомненным фактором, оказавшим сильное влияние на абсурдную драму, было немое кино, точнее кинокомедия. Эсслин подчеркивает, что она носит характер ночного кошмара и демонстрирует мир в бесконечном и лишенном всякого смысла движении. Кроме того, она раскрывает поэтическую силу бессловесного и бессмысленного действия [7, p. 230].

Конечно все, о чем говорит Эсслин, действительно в той или иной степени использовалось и в традиционном театре, причем такие элементы, как шутовская клоунада или языковые нонсенсы, были известны еще комедии дель арте. Но в абсурдном театре эти приемы переосмыслены, они перестали нести чисто комический эффект, наполнившись новым содержанием.

Более непосредственные эстетические корни театра абсурда восходят к движению дада, возникшему в 1916 г. в Цюрихе, куда уехали многие немецкие и французские художники и поэты, скрываясь от ужасов Первой мировой войны, в надежде творить без вмешательства военной цензуры. Целью дадаистов было разрушение искусства, во всяком случае, искусства века, «породившего кошмары войны»: в

такой форме дадаисты хотели выразить протест против реальности [6, с. 68]. Дадаистская драма — это стихи-нонсенсы в форме диалога, сопровождаемые бессмысленными действиями. Причудливые маски и костюмы — неотъемлемая ее часть. Как правило, дадаисты играли в своих пьесах, ибо они стремились к непосредственному контакту с публикой, заставляя ее через «запланированные» провокации участвовать в спектакле. После войны центр дада переместился в Париж, многие из писателей и художников постепенно отошли от дадаизма, примыкая к новому направлению в искусстве — сюрреализму.

В. Хильдесхаймер — теоретик и ведущий представитель немецкого театра абсурда — придерживался мнения, что первым этапом абсурдистской литературы был сюрреализм, ибо сюрреалисты в своем творчестве обратились к познанию абсурдного. Соединение не соединимых природой вещей и понятий, разрыв всех логических связей, нарочитая фрагментарность стали основными приемами в живописи, кино и литературе сюрреализма, этого «гневного жеста против современной реальности» [1, с. 354]. Театр для сюрреалистов — лишь возможность испробовать самые разнообразные приемы. И сюрреализм, и дадаизм имели предшественников, которые непосредственно повлияли и на театр абсурда. Здесь необходимо назвать два имени — Альфред Жарри (1813—1907) и Гийом Аполлинер (1880—1918).

Согласно Жарри, главная задача искусства — возбуждать недоумение и удивление, возмущать. В своей знаменитой драме «Король Юбю» (1896) автор использует элементы кукольного театра с его художественными принципами наивности и примитивизма, ломает все драматические каноны как классического, так и натуралистического театра, стремясь шокировать зрителя. В книге «Французская антидрама 50—60-х гг.» Т. Б. Проскурникова пишет по этому поводу: «Нарочитая алогичность происходящего, гротескные ситуации создавали ощущение абсурдности мира и человеческого существования» [5, с. 75]. Разрушая привычные представления о действительности, Жарри дает ее фарсово-карикатурный образ. Вот как описывал свои впечатления от первого представления «Короля Юбю» один из критиков: «Актеров можно счесть куклами, игрушками, марионетками, они просто прыгают туда-сюда, как деревянные лягушки, и я сам видел, как главный персонаж, изображающий вроде бы короля, нес вместо скипетра метлу, наподобие тех, что используются для мытья туалетов» [7, р. 127]. Жарри выдвинул новый принцип равноправия слова и жеста в драме. До этого мимика всегда была лишь вспомогательным средством, сопровождающим речь. Скандальная пьеса ознаменовала конец целой эпохи в искусстве. Жарри провозгласил полную свободу драматурга от каких бы то ни было законов логики или морали, приличий и рассудка.

Через 20 лет еще одна пьеса вызвала в Париже шумный скандал — «Груди Тересия» (1903, поставлена в 1905) Аполлинера. Как отмечает Рональд Лаус, Аполлинер демонстрирует в своей пьесе, что драматург должен отказаться от логики и «работать с противоположностями» [4, с. 34]. Полная невероятность происходящего, перенос акцента на звуки, жесты и цвета, смещение времени, несоответствие действия с тем, что произносится, использование масок — исходные принципы построения драмы Аполлинера. В прологе к пьесе автор так объясняет ее смысл: «Звуки, жесты, движения, массы, цвета, — все это не для фотографирования, не для того, что называют жизнью, а для создания самой жизни во всей ее истинности» [4, с. 46]. Аполлинер стремился создать театр, не похожий ни на натуралистический, ни на реалистический, ни на бульварный.

В своей монографии Мартин Эсслин прослеживает традицию театра абсурда начиная с античной трагедии и заканчивая модернистским театром XX в., ограничиваясь, однако, западно-европейскими явлениями в литературе и философии. Между тем зачатки и даже первые опыты абсурдистского театра можно обнаружить и в России — у группы ОБЭРИУ, возникшей в конце 1920-х гг. Четко выработанной поэтики у обэриутов не было, однако пьесы Даниила Хармса и Александра Введенского чрезвычайно схожи с абсурдистскими драмами западно-европейских авторов. Гротесковость, тотальный алогизм ситуаций, игра со словом, элементы клоунады, постоянное запутывание зрителя характеризуют театр обэриутов. «Елизавета Бам» (1927) Хармса и «Елка у Ивановых» (1939) Введенского пост-

роены на «шоке, контрасте, совершенно несвязанных прыжках от одного элемента к другому». Озорство игры и брутальные ужасы сливаются, смерть становится игрой, жизнь — нелепым нагромождением комичных и трагичных ситуаций. Как и в драме абсурда, за нелепостью ситуаций и комичностью действия в пьесах абэриутов скрыта мрачная ирония над бессмысленностью существования обывателя, над современным обществом вообще.

В России и в Западной Европе с разницей в 20 лет появились столь похожие по эстетическим принципам театры. Русский театр абсурда зародился в страшные 1930-е гг. как реакция на сталинский террор, западно-европейский возник в ином политическом контексте. Вторая мировая война, расколовшая XX в. на две эпохи — довоенную и послевоенную, — война, все ужасы которой не в состоянии был постичь человеческий разум, наложила отпечаток на все виды искусства, и, наверное, во всех странах мира. Пьер де Буадефр писал: «Невесело писать в эпоху тотальной войны, лагерей смерти, абсолютного оружия, террора — одним словом, под знаком апокалипсиса. Отсюда недалеко до вывода, что человек — это получивший отсрочку мертвец, цивилизация — это дымовая завеса, гуманизм — слишком затянувшаяся шутка» [7, p. 65]. Абсурдизм становится новым художественным мышлением, способом выразить противоречивость, «непонятность» эпохи и в то же время через гротеск и иронию, «черный юмор» — отстраниться от нее.

Только после войны в Европе мог развиться такой театр, как театр абсурда. Его пессимизм и нигилизм объясняются, конечно же, самим временем. Разочарование во всех идеологиях, в возможностях даже чисто языкового взаимопонимания, убежденность в абсурдности борьбы со злом и в том, что человек в современной цивилизации обречен на полное одиночество, — основные постулаты театра абсурда. «Я чувствую, что жизнь кошмарна, что она тяжела, невыносима, как дурной сон. Посмотрите вокруг: войны, катастрофы и бедствия, ненависть и смятение, гонения и смерть, подстерегающие нас, люди говорят и не понимают друг друга». — писал Эжен Ионеско [3, с. 96].

Драматург-абсурдист отказывался толковать жизнь, давать рецепты исправления абсурдности мироздания. Как верно подметил Вальтер Хинк, абсурдные драмы-притчи «хотят быть лишь отображением загадочности мира, к которой они вовсе не собираются подыскивать ключей» [2, с. 77]. Мрачная философия абсурдной драмы облекалась в форму фарса, игры, комедии, бессмысленных ситуаций и слов. Традиции разрушались, пародировались. Алогичное поведение персонажей стало законом, за абсурдными диалогами скрывалась сатира на языковые клише и штампы.

Французский, а точнее франкоязычный театр абсурда, — явление чрезвычайно многообразное, многоликое. Его авторы никогда не объединялись в литературную группировку, не выступали с общими программными манифестами (как, скажем, сюрреалисты или дадаисты), да и название театру дали критики. В 1950 г. в Париже была поставлена пьеса «Лысая певица» Эжена Ионеско, которая и ознаменовала появление «нового» театра — театра абсурда. Сам автор определил ее жанр как «трагедия языка». Мартин Эсслин писал о первой пьесе Ионеско: «"Лысая певица" была антипьесой, и как таковая была памфлетом на традиционный театр и на застывшую общественную форму одновременно» [7, p. 132]. Ионеско резко противопоставляет свой театр традиционному, отказывается от роли учителя, не желая давать вообще никаких оценок: «Я не защищаю, я не обвиняю» [3, с. 131]. И тем не менее он уверен в том, что лишь искусство, т. е. искусство абсурдное, может дать истинную картину мира, так как оно свободно от всего идеологического.

Его «Лысая певица» выглядит как пародия на театр. Вместо сюжета — нагромождение, кажется, ничем не связанных сцен, вместо персонажей — фигуры-куклы. Отсутствие какого-либо конфликта, завязки, развязки или интриги — все это не могло не шокировать публику. Чаепитие двух семейных пар превращается у Ионеско в бесконечную игру-кошмар, где никто не понимает партнера по разговору и вряд ли понимает, что говорит сам. С помощью экстравагантных преувеличений драматург показывает тотальную разобщенность людей. Даже муж и жена совершенно не в состоянии не то что понять, а даже узнать друг друга. Здесь интересно проследить технику комического, которая используется в

этой пьесе, разрушающей все представления о драме. Ален Боске обнаружил в ней более 36 «рецептов» комического эффекта (что, кстати, опровергает подозрение в том, что драма абсурда создается без всякого внутреннего плана, лишена внутренней структуры). Сцены без всякого действия, потеря собственного «я» персонажей, запутывающие названия, повторы, псевдологика, нарушение хронологической последовательности, бессвязность диалогов, буквальное понимание слов и фраз и т. д. [1, с. 155].

Насколько гротесков и комичен театр Ионеско, настолько же мрачен и пессимистичен театр Беккета. По меткому определению Марианны Кестинг, его драмы — это мераболичеесконечного ожидания человека и его отчужденности в собственном мире, «это застывшие вопросы, которые остаются без ответа» [1, с. 370]. «В ожидании Годо» (1952) — пьеса, породившая неисчислимое множество интерпретаций, толкований, раздумий, — это исследование застывшего статичного состояния. Ничего не происходит, никто не приходит, и от этого веет ужасом. Парабола Беккета — о вечном и непреодолимом одиночестве человека, напрасно ожидающего каких-то посланий от мира. Ожидание, по Беккету, — один из формирующих признаков человеческого существования, и Годо олицетворяет это «что-то», чего мы ждем, — любви, прощения, важного события, человека или смерти.

Драмы Ионеско были чем-то относительно новым с точки зрения формы. Беккет создал новый, параболический философский театр, отразивший надломленное сознание современного интеллектуала, если не человека вообще. Драматическое творчество Беккета стоит под знаком апокалипсиса. Констатация полной дегуманизации современной цивилизации и полной человеческой отчужденности — лейтмотивы как прозаического, так и драматического творчества Беккета.

Итак, понимание современного мира как абсурдного, неверие в возможности человеческого разума, утверждение бессмысленности всяческих попыток понять или исправить действительность — это философский базис антитеатра. Полемика со всеми законами традиционной драмы обусловила общность его формальных черт. Отвергая какие бы то ни было каноны и клише и высмеивая их, абсурдистские драматурги выработали тем не менее довольно четкие формальные правила для своего театра, такие как отказ от предыстории, открытая концовка, круговая композиция, абсурдный диалог, строящийся на невозможности воздействия партнеров друг на друга. Все эти черты позволяют говорить о единой поэтике антитеатра.

Алогичность поведения героев, двойственность их внутреннего «я»; бессмысленность ситуаций; игра со словом, обостренное внимание к нему, муссирование проблемы бессодержательности, пустоты языка и поднятие этой проблематики до философского уровня; крушение и высмеивание всяческих стереотипов и клише, как языковых, так и социально-политических; превращение разговора, диалога в фабулу; разрушение сценического действия и многих других театральных средств выразительности (так, в пьесе Беккета «Последняя пленка Крэпа» монолог одинокого персонажа заменяет все действие, а в «Поношении публики» Петера Хандке исчезает сама сцена) — вот, пожалуй, характерные черты драм абсурда, проявившиеся в произведениях Беккета, Ионеско и других абсурдистов.

Философская направленность и выбор формальных средств французского театра абсурда были адекватны эпохе, были одним из ее художественных выражений, поэтому они не могли не повлиять на развитие европейского театра. Драматурги послевоенного поколения в Западной Европе, ищущие новые средства выразительности и экспериментирующие, самостоятельно или под влиянием классиков театра абсурда Беккета и Ионеско, использовали те же приемы и опирались на те же эстетические принципы, что и французская антидрама. Достаточно назвать несколько имен западноевропейских драматургов 1950-х гг., чтобы увидеть, насколько сильна тогда была тенденция абсурдизма в драматургии. Харольд Пинтер и Норман Фридерик Симпсон в Англии, Мануэль Пидроль и Фернандо Аррабаль в Испании, Дино Буцатти и Эцио Д'Эрико в Италии — эти авторы, никогда не объединявшиеся ни в какие литературные группировки, пишущие на разных языках, творящие в разных странах, прошедшие разные творческие пути, тем не менее единодушно объединяются критиками в одно литературное направление — абсурдизм. Все

они, так или иначе, каждый в своей индивидуальной манере, обращаются к проблематике, характеризующей абсурдистский театр: потеря личностью индивидуальности в современном мире, сомнение в возможностях коммуникации, страх перед окружающей действительностью, онтологическое одиночество человека, его опустошенность и отчуждение от себе подобных. В формальном плане их театральное творчество объединяет смешение трагедии с фарсом, гротесковость, абсурдный диалог. Думается, что среди главных причин возникновения столь родственных по своей поэтике театров в странах Западной Европы была назревшая необходимость создания новой концепции театра, одной из которых и стал театр абсурда.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Жанетт Ж.** Фигуры. М., 1998. Т. 1—2. С. 154—678.
2. **Зингерман Б. И.** Очерки истории драмы XX века. М., 1979. С. 77.
3. **Ионеско Э.** Трагедия языка // Как всегда об авангарде. М., 1992. С. 130—137.
4. **Проскурникова Т. Б.** Театр Франции. Судьбы и образы. М., 2002. С. 34—48.
5. **Проскурникова Т. Б.** Французская антидрама (50—60-е гг.). М., 1968. С. 16—77.
6. **Сануйе М.** Дада в Париже. М., 1999. С. 68.
7. **Jacqard E.** Le theatre de derision Beckett, Ionesco, Adamov. Edition Gallimar, 1998. 296 p.


*Поступила 10.05.08.*

# КУЛЬТУРОСФЕРЫ Д. С. ЛИХАЧЕВА

**Ю. М. Ходжаева**

Проблема единства различных «пространств» и «полей» стала сегодня особенно актуальной. В десятках газетных и журнальных статей, в теле- и радиопередачах обсуждаются вопросы, касающиеся единства экономического, политического, информационного и иных пространств. Среди прочих — пространство культурное, не просто как определенная географическая территория, но прежде всего как пространство среды, имеющее не только протяженность, но и глубину. Культура — это отдельная «атмосфера» человеческого бытия, которую академик Д. С. Лихачев предлагает называть культуросферой. Он определяет ее как огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, не просто населением, а народом, нацией [5]. Отражая представление Лихачева о целостности культуры и ее явлений, культуросфера призвана выражать всю полноту содержания культуры и ее явлений, в том числе и значения всех факторов, обусловливающих эти явления.

Человек живет не только в определенной биосфере, но и в сфере, создаваемой им самим в результате его культурной и «некультурной» деятельности. Человек осваивает природу, изменяет почву, растительность, создает и собственную культуру, менее зависящую от природы, но чрезвычайно для него важную: поколения людей создают язык, письменность, литературу, виды искусств, науку, обычаи. Таким образом, культура представляет собой единство, целостность, в которой развитие одной стороны, одной сферы теснейшим образом связано с развитием другой. «Среда культуры», или ее пространство, представляет собой нерасторжимое целое, и отставание одной стороны неизбежно должно привести к отставанию культуры в целом.

Таким образом, культура характеризуется как присущий всякому устойчивому сообще-

ству людей системный комплекс специфических способов и форм социальной интеграции, организации, регуляции, познания, коммуникации, оценки и самоидентификации, образных рефлексий и интерпретаций, механизмов социализации личности, обладающих способностью к социальному и историческому самовоспроизводству, адаптивной изменчивости и прогрессивному саморазвитию по пути структурно-функционального усложнения.

Ю. С. Степанов определяет культуру как совокупность концептов и отношений между ними, выражающихся в различных «рядах» вещей и слов, которые образуют «концептуализированные области», ни «чисто «духовных», ни «чисто «материальных» [9].

Понятие особого «мира» культуры находим у К. Поппера, который выдвинул теорию, делящую мир, или универсум, на три полмира, которые философ называет «Мир 1» (мир физических тел), «Мир 2» (мир сознания и осознанных переживаний) и «Мир 3» (продукты человеческого духа).

Вслед за Поппером Н. С. Розов пишет о четырехчастной онтологии, которая включает четыре «мира», или сферы бытия: материальный мир (биотехно-сфера), психосфера, социосфера и культуросфера.

1. Биотехносфера — биологическая природа индивида и популяций, окружение живой и неживой природы, чисто материальные аспекты техники, производства и их последствий («Мир 1» Поппера).

2. Психосфера — все психические свойства, процессы, неотчуждаемые от человека компоненты менталитета.

3. Социосфера объединяет социальные, политико-правовые и экономические сущности и процессы.

4. Культуросфера как пространство образов, отчуждаемых от человека и передающихся из поколения в поколение. Образцы существуют в трех связанных бытийных формах: как идеальные объекты (образы, смыслы и знаки), материальные носители (тексты в широком смысле), индивиды, способные понимать эти тексты и пользоваться соответствующим смысловым и образным содержанием.

В культуросфере действует определенный тип сущностей и способ их восприятия, которые Розов называет культурными образцами. Культурные образцы изменяются не сами по себе в некотором отдельном платоновском мире, но в качестве следствия изменения человеческого поведения, связанного с этими образцами. Эти образцы, с одной стороны, подвержены историческим изменениям, с другой — обладают «онтологической способностью к модификации.

В процессе активизации исследовательского внимания к символической организации культуры сформировалось понятие «семиотическая культура», характеризующее культуру с точки зрения ее знаковости, специфических характеристик процессов означения и понимания (интерпретации) культурно значимой информации, закрепленной в культурных текстах, а также существования, применения и изменения знаковых систем (языков культуры). В предельно широком смысле семиотическая культура трактуется как «семиосфера» — сфера знаковой деятельности вообще.

В работе «Внутри мыслящих миров» Ю. М. Лотман обращается к масштабной проблематике семиосферы. Центральная идея работы — текст как смыслопорождающее устройство; через нее осмысляются и риторика, и коммуникации «автор — аудитория», «замысел — текст», и проблема символа в системе культуры. Семиосфера — понятие, разработанное в семиотической культурологии Лотмана, трактуется как сложная иерархия семиотических пространств или как отношение «центр — периферия» культурного универсума; через систему подобных представлений могут быть осмыслена и типология культур, и межкультурный диалог, и механизмы заимствования и взаимовлияния культур.

Таким образом, культуросфера — это сфера действия культуры как таковой. Рассмотрим структуру культуросферы, опираясь на труды Д. С. Лихачева.

Во-первых, это «присутствие культуры» — всеобъемлющая характеристика собственно человеческого бытия. Присутствие культуры есть основное условие, определенная необходимость, данность. И природа может быть «наделена» присутствием культуры, и тогда она более приближена к человеку. И в этом смысле тоже является частью культуросферы. По справедливому мнению Лихачева, присутствие культуры должно быть вклю-

ду: в поведении, в отношении к истории и к искусству. «Без присутствия культуры мы никуда не двинемся» [6].

«Жизнь, обогащенная и облагороженная культурой» — как результат приобщения, воспитания, инкультурации. «Ведь что такое культура, как не благородство? Культура облагораживает и обогащает» [8]. Наполняя жизнь культурными смыслами, человек «вступает» в мир культуры, становится частью огромной культуросферы, и культуросфера в свою очередь становится частью духовного мира человека. «Культура — не есть вакуум, приобщение к культуре — втягивание, а не выталкивание», — пишет Д. С. Лихачев [6].

В-третьих, «энергия культуры» — то креативное, творческое, бесконечное начало, на котором построена вся культуросфера. Культура — это не нечто пассивное, которое нужно только хранить. Она действует, движется вперед путем познавательных открытий и путем осознания этих открытий, их осмысления в современности и для современности [6]. Единство материала культуры существует в динамике.

Наконец, «культурное единство мира» — суть единства культуросферы. Культурные ценности, накопленные народами, не принадлежат какому-нибудь муниципалитету, музею, ведомству или даже отдельной стране. Они принадлежат всему человечеству. «Мы должны думать и о культуре инков, и о культуре африканских народов. И об Анкаре в Турции, и об Ангкоре в Камбоджи. Каждое из этих памятных мест принадлежит не турецкому государству, не камбоджийскому государствам, они — достояние человечества. Все земляне за них ответственны. И должен быть создан Интернационал культуры. Таково мое глубокое убеждение» [7].

Но единство должно проявляться не только в общих культурных ценностях и равном доступе к ним. Культурный образ города, страны, нации, целого мира должен быть в каждом человеке. Только тогда человек может считать себя частью большой культуросферы, что и является в конечном итоге смыслом человеческой жизни.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Грицанов А. А.** Новейший философский словарь. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

2. Культурология. XX век. Энциклопедия : в 2 т. ; сост. Е. П. Балашова. СПб. : Университетская книга, 1998. Т. 1. 428 с. ; Т. 2. 429 с.

3. **Лихачев Д. С.** Декларация прав культуры и ее международное значение // Д. С. Лихачев. Университетские встречи. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. С. 34—37.

4. **Лихачев Д. С.** Избранное : мысли о жизни, истории, культуре / составление, подготовка текста и вступ. статья Д. Н. Бакуна. М. : Российский фонд культуры, 2006. 336 с.

5. **Лихачев Д. С.** Культура как целостная динамическая среда : доклад лауреата Большой золотой медали им. М. В. Ломоносова академика Д. С. Лихачева // Вестник Российской Академии наук. М., 1994. Т. 64, № 6. С. 721—725.

6. **Лихачев Д. С.** Культура как целостная среда // Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб. : Изд-во СПбГУП, 2006. С. 348—362.

7. **Лихачев Д. С.** Неизвестный Лихачев. Неопубликованные материалы из архива Российского фонда культуры / под ред. Л. М. Арнштейна. М. ; Российский фонд культуры, 2006. 255 с.

8. **Лотман Ю. М.** Семиотическое пространство // Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров : Человек. Текст. Семиосфера. История. М., 1996.

9. **Поппер К.** Эволюционная эпистемология Карла Поппера и логика социальных наук : Карл Поппер и его критики / пер. с англ. Д. Г. Лахути ; вступ. ст. и общ. ред. В. Н. Садовского. М, 2000. 464 с.

10. **Розов Н. С.** Онтология научного знания: можно ли пройти между Сциллой платонизма и Харибдой социологизма? // Вестник НГУ. Сер. Философия и право. Т. 2, вып. 1. 2004. С. 3—17.

11. **Степанов Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры. М., 1997. 743 с.


*Поступила 10.06.08.*

# М. АРНОЛЬД И ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ

**Е. Ф. Черемушкина**

Официальной датой появления британских «Культурных исследований» считаются 50-е гг. прошлого века, однако корни данного направления в науке ведут к началу изучения популярной культуры, связанному с именем Мэтью Арнольда (1822—1888). Многие теоретики «Культурных исследований» отмечали вклад М. Арнольда в исследование популярной культуры, хотя, как это ни парадоксально, термин «популярная культура» он не употреблял.

М. Арнольд — английский поэт, педагог и критик. Как публицист М. Арнольд является автором книг, посвященных исследованию культуры Англии середины XIX в., ее связи с общественной и религиозной жизнью общества того времени: «Культура и анархия» («Culture and Anarchy») и «Об образовании» («On Education»), а как поэт он известен произведениями, собранными в сборнике «Поэзия и проза» («Poetry and Prose»). Репутацию культурного критика принесла М. Арнольду его работа «Культура и анархия», впервые опубликованная в 1869 г. В этом исследовании автор поднял тему, которая заняла центральное место в дебатах о культуре начиная с 1860-х вплоть до 1950-х гг. Речь идет о популярной культуре, одной из центральных тем в современных «Культурных исследованиях» Великобритании. По мнению одного из крупнейших теоретиков «Культурных исследований» Д. Стори, основной вклад М. Арнольда состоит в том, что «он открыл традицию непосредственного наблюдения за популярной культурой и определения ее места на общем культурном поле. Введенная им традиция стала известна как традиция «культуры и цивилизации» [1, p. 35]. В настоящее время его имя связано с целым направлением — направлением М. Арнольда в популярной культуре.

Главной работой М. Арнольда, посвященной изучению социальных и культурных процессов в Великобритании XIX в., является работа «Культура и анархия», написанная в эпоху «викторианского просвещения», с критикой которой выступил автор. Консервативная Великобритания не желала резких перемен и боялась их. Сохранение вековых традиций, исторически присущих этой стране, было возможно только при сохранении высоких патриотических и религиозных чувств. Индустриальная революция ослабила религиозные чувства, и на долю культуры выпала миссия стать новой религией современного индустриального общества. Исходя из одного из своих этимологических значений, она могла стать новым культом. Согласно М. Арнольду, культуру составляют две основополагающие составляющие. Во-первых, это знание, воплотившее «лучшее из осмысленного и сказанного в мире». Во-вторых, это требование к культуре «выполнять Божью волю и предназначение, измениться во внутреннем состоянии мысли и духа» [2, p. 42]. Другими словами, культура — попытка узнать лучшее и заставить это знание работать на пользу всего человечества.

Перемены в обществе, закрепившиеся к XIX столетию, вывели на первый план рабочий класс и создали в связи с этим определенные трудности. По мнению М. Арнольда, высокой культуре, носителем которой может быть только высокообразованная элита общества, противопоставляется «культурная анархия» рабочего класса, которая представляла собой нарождающуюся популярную культуру. Согласно М. Арнольду, «культурная анархия» рабочего класса должна быть подавлена гармоничным влиянием высокой культуры и образованием. Функция образования состоит в том, чтобы восстановить чувство подчинения и уважения рабочего класса к господствующему классу. Образование принесло бы рабочему классу культуру, которая в свою очередь удалила бы искушения профсоюзного движения, политической агитации и низкий культурный уровень. Таким образом, Культура с большой буквы вытеснила бы популярную культуру.

Культурное государство, согласно М. Арнольду, должно функционировать, чтобы на-

правлять социальные, экономические и культурные стремления рабочего класса, пока средний класс не достаточно культурен, чтобы принять эту функцию на себя. Для достижения этой цели государство должно действовать двумя способами: через принуждение и через прививание «сладости и света» культуры путем образования и просвещения.

В следующей работе «Об образовании» М. Арнольд утверждает, что «образование является дорогой к культуре» [3, p. 209]. Но вместе с тем он не допускает, чтобы дети рабочего класса, среднего класса и аристократии шли к культуре одной дорогой. Для аристократии образование — это постепенное продвижение к растворению ее как класса на просторах истории. Представителей рабочего класса образование должно готовить к подчиненному наемному труду в уважении к правящему классу. Начальные и средние школы для детей рабочего класса М. Арнольд рассматривал как «небольшие островки цивилизации на темном континенте варварства рабочего класса». Он полагал, что выпускники этих школ «воспитают окружение, в которое попадут» [3, p. 39]. Для среднего класса образование заключалось в том, чтобы подготовить детей буржуазии к будущей власти, которая им предназначена, к способности конвертировать «средний класс, ограниченный, неприветливый, и непривлекательный в культурный, освобожденный, облагороженный средний класс, к которому рабочий мог с радостью направить свои ожидания» [4, p. 343].

М. Арнольд назвал свои предложения «резолюцией по закону» [1, p. 97], которая должна предотвратить народную революцию по тому принципу, что реформа, спущенная сверху, всегда лучше, чем реформа, продвинутая давлением снизу или ожесточенной борьбой. В революции по закону требования народа выполнены, но так, чтобы ослабить его стремление к дальнейшим требованиям. Таким образом, для М. Арнольда общество не может быть иным, кроме как буржуазным, в котором неизбежно разделение культуры на «высокую» и «низкую», культуру просвещенного меньшинства и малообразованных масс.

В работе «Поэзия и проза» М. Арнольд пишет: «Стремление и конечная цель всего порядка бытия — беречь запасники и охранять сокровища прошлой цивилизации, связывая таким образом настоящее с прошлым; улучшать и приумножать и, соответственно, соединять настоящее с будущим; но особенно важно внедряться в общество в целом и в сознание каждого жителя в качестве законов и прав, через определенное количество и качество знаний, которое необходимо для понимания этих прав и для выполнения соответствующих обязанностей» [4, p. 640].

Согласно М. Арнольду, история показывает, что общества всегда разрушались «с молчаливого согласия равнодушного большинства». Видение Арнольда основано на любопытном парадоксе: представители культуры обладают знанием лучшего из осмысленного и сказанного, но для кого они сохраняют эти сокровища, когда большинство было и остается равнодушным? Напрашивается неизбежный ответ: для себя, для бессмертной культурной элиты. От нас требуется лишь признать наше культурное отличие и подтвердить наше культурное взаимоуважение. М. Арнольд поясняет: «Основная масса человечества никогда не будет стремиться увидеть вещи такими, как они есть; их всегда будут удовлетворять самые неадекватные идеи. На этих неадекватных идеях покоится, и должна покоиться, общая практика мира. Если бы кто-то заставил себя видеть мир таким, как он есть, он очень быстро оказался бы в одиночестве в очень маленьком круге; но лишь в этом маленьком круге, делая свое дело, можно когда-нибудь дать ход адекватным идеям» [4, p. 364—365]. Возвращаясь к данной теме, он пишет: «Высокообразованное меньшинство, а не малообразованное большинство будут проводниками человечества к знанию и истине. Знание и истина в полном смысле слова не достижимы для большинства человечества вообще» [5, p. 43—44].

Таким образом, оценивая значение взглядов М. Арнольда для «Культурных исследований», можно отметить:

— М. Арнольд явился основоположником исследований популярной культуры и культурной политики, которые стали доминирующими в «Культурных исследованиях» с конца 1950-х гг.

— С именем М. Арнольда связано начало направления «Культура и цивилизация», получившего дальнейшее развитие в «Культурных исследованиях».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Arnold M. Complete Prose Works. Vol. III. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1960—1977.
2. Arnold M. Culture and Anarchy. London : Cambridge University Press, 1960.
3. Arnold M. On Education. Harmondsworth : Penguin, 1973.
4. Arnold M. Poetry and Prose. London : Rupert Hart Davis, 1954.
5. Storey J. An Introductory Guide to Cultural theory and Popular culture. The University of Georgia Press. ATHENS. Constable. (Revised edition published. London : Methuen.), 1987.


*Поступила 10.06.08.*

# ДИСКУРСЫ РЕКЛАМЫ

**О. Д. Щекочихина**

Роль рекламы в смысловой интерпретации предметов повседневного мира человека, в формировании единого символического поля трудно переоценить хотя бы в связи с большим объемом рекламной информации. Реклама неоднократно рассматривалась как институт «формирования смыслов, окружающих человека, символических кодов социальных ценностей, которые ориентируют личность, управляют и повелевают ею, оказывают определенное влияние на судьбу человека и общества, в котором он живет» [3, с. 167]. Соотнося предметы повседневного мира человека со сконструированными ею образами, реклама переводит эти предметы из категории «означаемых» в категорию «означающих». Причем конструирование происходит на основании интерпретации рекламистами социальной реальности. Р. Барт утверждал по этому поводу: «Касаясь товара языком рекламы, люди наделяют товар смыслом, вводя пользование им в свой духовный опыт» [1, с. 411]. На практике это означает, что рекламируемые блага соотносятся с той или иной социальной группой, стратом, образом жизни, умонастроениями, физическими и психическим телом человека, той или иной культурной средой, историческим временем. Во многом благодаря рекламе, все большее число людей начинают «понимать мир одинаково», в частности ориентируясь на одни и те же смысловые константы в виде брендов. Так, костюм «от Кардена» во всем мире воспримется как символ делового человека, джинсы «Ливайс» — символ свободного, независимого стиля жизни, одежда от «Келвин Кляйн» — символ сексуальности и т. д. Это — наглядные примеры того функционального назначения символа в человеческом обществе, который выделил Р. Барт, говоря, что «символ объединяет зримое с незримым».

Особенно преуспела в процессе формирования единого смыслового поля «глобальная реклама», когда в ходе рекламных кампаний одни и те же символы, значения распространяются по всему миру. Недаром говорят, что для глобализации сознания больше всех сделала компания «Кока-кола», поскольку благодаря рекламе ее товарный знак одинаково идентифицируется практически во всех странах мира и в самых разных группах населения как символ «американского образа жизни».

Интересны идеи У. Томаса — создателя «теоремы Томаса», утверждавшего, что человек действует в реальном мире, ориентируясь не непосредственно на реальность, а на свое представление об этой реальности, на свое определение ситуации. Это определение субъективно, зависит от ценностей, норм человека, имеющихся у него стереотипов и т. д. В афористичной форме она звучит так: «Если люди определяют ситуации как реальные, то они реальны по своим последствиям». Реклама является одним из самых очевидных каналов «конструирования представлений о реальности». Рекламист в своем информационном сообщении конструирует реальность, совпадающую с социальными ожиданиями опреде-

ленной рекламной аудитории, и с достаточной степенью вероятности гарантирует те действия данной аудитории, которые необходимы рекламодателю.

Своеобразным развитием идей У. Томаса является концепция «реальной виртуальности», выдвинутая М. Кастельсом. «Виртуальным» он считает то, что существует на практике, но не обязательно в данной форме и под данным именем. «Реальное» — то, что фактически существует, передается через некоторые символы, переживается при их посредничестве. Иными словами, реальность всегда в некотором смысле воспринимается виртуально. Реальную виртуальность создает сегодня коммуникационная система — «сама реальность (т. е. материальное/символическое существование людей) полностью схвачена, полностью погружена в выдуманный мир — мир, в котором внешние отображения находятся не просто на экране, через который передается опыт, но и сами становятся опытом» [4, с. 352]. Примером служит феномен телемагазинов и интернет-магазинов. Проводимые в них впечатляющие манипуляции с товаром, возможность интерактивного взаимодействия с ним (в рекламируемую в интернет-сети автомашину можно «сесть», «открыть капот» и т. д.) создают атмосферу, где участники шоу сами «становятся опытом».

Смысл рекламы в условиях развитого рыночного общества исследовал знаменитый немецкий социолог и социальный психолог Э. Фромм, представивший типологию социальных характеров, в частности так называемого «рыночного человека» («человека рыночной ориентации»). «"Рыночный человек" представляет собой пустоту, которая периодически заполняется тем, что сейчас в моде, гарантирует социальную привлекательность, способствует успеху...» [5, с. 291]. Социолог сумел вычленить главное: формирование в обществе новой универсальной шкалы оценивания, когда «упаковка, ярлык, фирменная марка становятся важными как для товаров, так и для людей». Популяризация в обществе этих констант — функция рекламы.

Неоднократно обращался к изучению рекламы Ж. Бодрийяр, разработавший системную теорию «символического обмена», в которой предметы являются носителями индексированных социальных значений, социальной и культурной иерархии, образующих некоторый код, на котором люди «говорят, согласуясь со своим классовым диалектом». Такое понимание предмета зафиксировано социологом в понятии «симулякр». По мнению Бодрийяра, в культуре постсовременности знаки не указывают на скрытую за ними реальность, а только симулируют ее. Симулякр — «ложная форма», под которой, фактически, нет «натуры». Принцип реальности вещи утрачивается, человек вкладывает в нее то, что ему не хватает для психологического комфорта, позитивного социального самочувствия, идентификации. Симулякр — псевдовещь, выдающая отсутствие за присутствие, стирающая грань между реальным и воображаемым. Реальность в симулякре одна — соблазн.

Рекламу как часть современного социального спектакля рассматривал и создатель концепции «общества-спектакля» Г. Дебор. Спектаклем он называет общественное отношение между людьми, «опосредованное образами». «Рекламные сообщения — часть спектакля, поскольку спектакль — стирание границ между истинным и ложным ввиду вытеснения всякой переживаемой истинности под реальным присутствием ложности» [2, с. 67]. В рекламном сообщении ложность (русалка на пляже) более истинна, чем собственно «морской» запах духов. В конце концов получается, что сам запах («морской» он или «воздушный») — вытесняемая истинность, а русалка — реальная ложность.

Подводя некоторый итог, можно сделать вывод, что, во-первых, реклама оценивается в научном дискурсе как система формирования стандартных представлений, кодов, применяемых при социальной коммуникации и социальном взаимодействии. Во-вторых, создавая рекламные образы, рекламные мифологемы, она является и производителем смыслов, участвует в формировании тех самых «симулякров», элементов «спектакля», которые постепенно вытесняют в глазах социума чувственную реальность, замещают ее, и, наконец, начинают восприниматься социумом как реальность. Причем виртуальность этой реальности социумом почти не рефлексируется, поскольку отвечает его стремлению к получения удовольствия и помогает достаточно успешно действовать в сложившейся системе реальных социальных взаимодействий.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Барт Р.** Рекламное сообщение // Р. Барт. Система моды. Статьи по семиотике культуры ; пер. с фр. М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. С. 410—415.
2. **Дебор Ги.** Общество спектакля ; пер. с фр. М. : Логос, 2000. 184 с.
3. **Дибб С., Симкин Л.** Практическое руководство по сегментированию рынка ; пер. с англ. СПб : Питер. 2002. 240 с.
4. **Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество, культура ; пер. с англ. М. : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
5. **Фромм Э.** Человек для себя. Иметь или быть? ; пер. с англ. Минск : Издатель Ильин, 1997. 416 с.


*Поступила 10.05.08.*

# НЕТРАДИЦИОННЫЕ РЕКЛАМНЫЕ НОСИТЕЛИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

**У. А. Винник**

Реклама в многообразии своих проявлений стала сегодня необходимой частью нашей жизни. Ежедневно на современного человека обрушивается информационная лавина всевозможных объявлений, предложений, рекламных сообщений и тому подобного. Для большинства из нас это не более чем коммуникационный мусор. Нетрудно догадаться, что отдельно взятый индивид способен воспринять и переварить лишь мизерную часть всей информации. Действительно, благодаря селективному восприятию мы способны не замечать те из них, которые не хотим видеть или слышать. В данных условиях компаниям все сложнее завладевать потребительским вниманием. Также необходимо, чтобы информационное сообщение не только заметили и выделили среди остальных, но и запомнили.

Люди смотрят на привычные щиты, плакаты, листовки, автобусы и машины и не замечают, что там написано. Мы научились абстрагироваться от обычной рекламы. Это значит, что старые маркетинговые инструменты со временем теряют эффективность. Поэтому в настоящее время рекламодатели усердно ищут обходные коммуникативные пути — оригинальные, притягательные, творческие, чтобы потребитель сразу не осознал, что имеет дело с рекламой. Здесь мы и сталкиваемся с множеством самых разных рекламных носителей.

Газеты, журналы, транспорт, радио, телевидение — это привычные места размещения рекламы. Однако загруженность традиционных рекламных каналов, прогрессирующая медиаинфляция, введение законодательных ограничений на размещение рекламы некоторых товаров в традиционных СМИ заставляют рекламодателей искать новые способы воздействия на потребителя. В последнее время четко обозначилась тенденция роста интереса к нетрадиционным носителям рекламы (Ambient Media).

Западный рынок настолько перенасыщен рекламой, что постоянный поиск нестандартных рекламных носителей стал условием выживания. В России же рекламисты только начали переключаться с теряющих эффективность стандартных носителей на новые, причем такие инициативы воспринимаются пока как экспериментальные и экзотические.

Прежде чем применять в своей маркетинговой стратегии тот или иной носитель, рекламодатель решает, эффективно ли выбранное средство рекламы. Количество факторов, влияющих на эффективность того или иного рекламного носителя, огромно: рост продаж в рыночном секторе в целом, собственный рост продаж и рост продаж аналогичного товара у конкурентов, затраты на рекламу фирмы и затраты конкурентов, открытие новых магазинов и новых регионов. Основной задачей, стоящей перед рекламодателями в последнее время, является отбор перспективных средств рекламы, которые могут повлиять на дальнейшее продвижение их бренда.

Информационный бум на улицах современных городов достиг такого уровня, что время контакта с традиционным элементом наружной рекламы (билбордом) сократилось с восьми до

трех секунд. В то же время наружная реклама, выполненная в технике граффити, может удерживать внимание до нескольких минут. Более того, фотография хорошего рисунка будет передаваться потом из рук в руки, публиковаться в Интернете. Конечная аудитория сообщения может быть очень многочисленной.

Нетрадиционные варианты размещения, прежде всего, способны удивить потребителя, следовательно, привлечь к рекламируемой информации больше внимания. Второе, не менее важное, — из-за бесконечного разнообразия нетрадиционных форматов увеличивается объемность воздействия на потребителя, бренд общается с потребителем на разных уровнях, в разных местах — часто там, где потребитель его вовсе не ждет. Значительное преимущество нетрадиционных рекламных носителей состоит в том, что с их помощью может быть решена социальная проблема.

Известны примеры размещения рекламы на стенах и отделочных материалах в школах и других учебных заведениях. Внедрение образа или логотипа в интерьер с помощью такого рекламного носителя способствует ненавязчивой рекламе компании и оказывает социальную поддержку муниципальным организациям, нередко нуждающимся в ремонте. Другой пример — программное обеспечение с логотипами компаний. Благодаря внедрению в программное обеспечение логотипа компании помимо решения социальных проблем формируется приверженность к марке и осуществляется ее запоминание.

Прибегать к Ambient Media следует при необходимости выделиться из конкурентной среды; привлечь внимание потребителя к торговой марке и добиться неожиданного эффекта; обеспечить высокую частоту контакта с аудиторией; избежать рекламного клаттера; передать одно сообщение более эмоционально; сгладить негативный эффект от рекламы в традиционных СМИ, а также при работе с нишевой аудиторией, до которой сложно добраться с помощью традиционных медиа. Есть несколько факторов, сдерживающих рынок Ambient Media. Вещание на электронных медиа (мониторы в супермаркетах, салонах красоты, маршрутках) часто не централизовано — в разных магазинах может идти разный контент.

Существенный недостаток российских Ambient Media — разноформатность. При размещении нового носителя, например в аптеках или салонах красоты, операторы изобретают некий собственный формат. Уникальность формата в каждом канале не позволяет оперативно интегрировать их в общую кампанию.

Еще один сдерживающий фактор — система расчета цены за использование носителя. Как правило, ценообразование основывается на внутреннем ощущении продавца. Игроки признают, что при обращении к новому носителю основную роль играет человеческий фактор: сможет или не сможет продавец убедить клиента в эффективности нового рекламного канала. По Ambient Media очень сложно просчитать эффективность и понять ценообразование. Используя нетрадиционные рекламные носители, клиент идет на риск, понимая, что это может не сработать. Наконец, развитию рынка мешает отсутствие мониторинга новых носителей.

Итак, основными недостатками нестандартных вариантов размещения рекламы являются: недостаток данных по нестандартным медианосителям; отсутствие нормативного законодательства (к объектам Ambient Media предъявляются те же требования, что и к рекламе других видов); трудность оценки количества контактов и качества аудитории; при принятии решения приходится почти полностью полагаться на интуицию и предположения; разработка подобных проектов часто требует больше времени, чем обычное размещение, иногда приходится получать специальные разрешения; во многих случаях даже потенциальное количество контактов с рекламой является небольшим, что устраивает далеко не всех рекламодателей.

Эти недостатки не являются непреодолимыми. Более широкому применению нестандартных носителей мешает только невнимательность к ним и привычка «ездить по проверенной колее». Но агентства, стремящиеся к повышению эффективности рекламных кампаний, используют и будут использовать нестандартные медиа в предложениях рекламодателям.

Большое преимущество нетрадиционных рекламных носителей состоит в возможности «внедриться» в голову потребителя и остаться там при относительно низких затратах. К тому же при удачном, ярком креативе велика вероятность бесплатного PR в прессе. Однако даже

приблизительная оценка эффективности ambient-кампаний в количественных показателях крайне затруднительна. Слишком отличаются цели кампаний, слишком сложно проводить мониторинг этого рынка. Даже результаты ambient-акций в смежной отрасли нельзя экстраполировать на бизнес.

Основная масса российских рекламодателей по-прежнему нацелена на то, чтобы об их брендах узнала максимально широкая аудитория, не готовая платить за уникальность. Пока широкий охват аудитории могут обеспечить только традиционные СМИ. Операторы Ambient Media, выстроившие сеть в столице, уже имеют шансы привлечь бюджеты национальных брендов и за их счет развиваться в регионах. Главная задача при планировании выхода на нетрадиционный носитель — четко просчитать возможный эффект, соответственно, не переплатить; сделать проект органичным, ненавязчивым и интересным, иначе можно оттолкнуть целевую аудиторию и не достичь цели. Обычно такой носитель стоит дороже, а возможность точного прогноза эффективности — низкая.

В результате проводимой кампании должны достигаться классические цели: создание положительного образа фирмы, расширение известности торговой марки, увеличение объема продаж и количества потенциальных покупателей и т. п. Традиционными средствами это решается проще всего, но только использование нетрадиционного носителя предполагает обеспечение дополнительного статуса марки и охват дополнительной целевой аудитории. Специалисты рекомендуют около 80 % маркетинговой активности базировать на классических механиках с проверенными вариантами коммуникации с аудиторией, а остальные ресурсы направлять на инновации.

Проведение рекламной компании с использованием Ambient Media решает ряд заметных проблем в современной рекламе — проблему раздражения от рекламы на радио и телевидении, проблему привыкания к элементам традиционной наружной рекламы. В нетрадиционной рекламе чаще встречаются интересные творческие решения, так как она не ограничена возможностями какого-то конкретного носителя.

Использование нетрадиционного носителя предполагает либо обеспечение дополнительного статуса марки, либо охват дополнительной целевой аудитории. Особенно осторожными при выборе нетрадиционного носителя нужно быть тем брендам, чья аудитория чувствительна к имиджевому наполнению рекламы: новый способ коммуникации может их отпугнуть или вызвать недоверие.

Таким образом, нетрадиционные носители — это: 1) средство установления дополнительных точек контакта потребителей с брендом (позволяет передать рекламное сообщение в необходимом контексте в момент, когда потребитель наиболее расположен к восприятию этой категории товара); 2) механизм точечного попадания в целевую аудиторию (обеспечивают глубокое проникновение); 3) путь обеспечения дополнительного статуса марки; 4) способ охвата дополнительной целевой аудитории; 5) возможность выделиться из общего потока сообщений; 6) способ удивить потребителя, следовательно, привлечь к рекламируемой информации больше внимания; 7) канал коммуникации для тех товаров, чья реклама законодательно ограничена (алкоголь, табак); 8) вариант более эмоциональной передачи сообщения.

Российские Ambient Media переживают стадию развития, которую западные рынки прошли еще в 1990 х гг. Нетрадиционные варианты размещения рекламы рассматриваются сегодня как сугубо дополнительные. Однако по мере изучения российскими рекламодателями и агентствами зарубежного опыта они могут превратиться в самостоятельный элемент рекламных кампаний. Уже сейчас Ambient Media — один из наиболее быстро растущих сегментов рынка, опережающий по темпам роста радио, телевидение и наружную рекламу. Учитывая нарастающий клаттер и падение эффективности традиционных медиа, можно говорить, что бурный рост этого сегмента не за горами.

Вопрос о нетрадиционных носителях сегодня занимает отдельную позицию в рекламной индустрии. Все чаще в кругу профессионалов говорят о том, что традиционная реклама уступает нетрадиционной. Следует понимать, что Ambient Media не заменят традиционные виды рекламы. Применение же их в комплексе с другими каналами распространения рекламы способно даже в насыщенной рекламной среде привлечь внимание потребителя к продукту и усилить ожидаемый рекламодателем эффект.

# СПРАВЕДЛИВОСТЬ В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

**С. Ю. Кадомцева**

Поскольку стремление к справедливости вечно, вопрос о том, что такое справедливость, выступает как вечный вопрос философии. Задача этой статьи заключается в том, чтобы определить понятие справедливости, ее предмет, перечислить ее основные виды, в самых общих чертах проследить историю формирования понятия «справедливость» и показать место справедливости в системе нравственных ценностей.

Термин «справедливость» давно вошел в широкое употребление, но до сих пор понимается неоднозначно. На наш взгляд, было бы логично начать рассмотрение этого понятия с языкового контекста.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова справедливость интерпретируется как «беспристрастие, истинность, правильность» [6, с. 757]. «Словарь английского языка» под редакцией В. Д. Аракина показывает, что понятие «справедливость» в этом языке выражается намного шире посредством следующих слов: *fairness* «порядочность, честность, незапятнанность, ясность» [1, с. 281]; *justice, correctness* «точность, верность» [1, с. 428]; *rightness* «правильность, неуклонность» [1, с. 670]; *impartiality* «беспристрастие» [1, с. 389].

«Словарь по этике» определяет справедливость как «понятие морального сознания, при котором должным считается такое положение вещей, которое соответствует определенному пониманию сущности человека и его прав. Понятие справедливости рассматривает соотношение между делом и воздаянием, достоинством людей и его вознаграждением, их правами и обязанностями» [7, с. 338].

К чему же стремятся люди? Что они имеют в виду, когда хотят справедливости? Когда человек считает, что он имеет право на нечто такое, чего в данный момент он получить не может, такая ситуация рассматривается как несправедливая. Изучая «несправедливость» в различных аспектах, И. Кучуради полагал, что «идею справедливости можно так сформулировать, чтобы основные права отдельной личности сохранялись и соблюдались, и чтобы различные следствия из них в существующих условиях в данный момент выявлялись и соблюдались в каждой стране и на глобальном уровне. Таким образом, справедливость — это требование постоянно создавать условия, обеспечивающие личностям возможность реализовать их человеческие возможности в условиях, существующих в тот исторический момент, в котором эти личности живут» [4, с. 17]. Нетрудно заметить, что о справедливости говорят, когда присутствуют отношения распределения, воздаяния или обмена. Они обычно являются основным предметом справедливости.

Наибольшее внимание рассматриваемым в данной статье вопросам уделил известный современный философ О. Г. Дробницкий в работе «Понятие морали». В частности, он дает развернутую панораму формирования понятия «справедливость» в ходе истории. Совершим небольшой экскурс. По словам О. Г. Дробницкого, в древнегреческой философии область справедливости еще не осознавалась как специфически общественная, уникально человеческая сфера [2, с. 12]. Сократ же поднял вопрос о том, что общественный закон может быть подвергнут сознательной рефлексии разумного индивида в зависимости от его «справедливости». Совершив несправедливость, необходимо как можно скорее принять наказание.

Платон считал, что справедливость состоит в том, чтобы права и обязанности были правильно распределены между сословиями. По его мнению, для человека быть справедливым значит заниматься делом, не вмешиваясь в дела других, знать свое место и не претендовать на чужой статус в иерархизированной структуре общества. У Аристотеля справедливость венчает все остальные добродетели. Он рассматривал мудрость, умеренность и мужество в качестве сути добродетели человека к самому себе, а справедливость — качеством человека в его отношении к другим людям и к обществу (самый лучший человек тот, кто по-

ступает сообразно с добродетелью по отношению к другим). Эпикур пришел к выводу, что справедливость призвана развести людей, чтобы они не враждовали между собой. Нормы справедливости следует соблюдать из-за неприятных последствий, с которыми связано их нарушение.

В эпоху Средневековья справедливость предполагала оценку человека по поступкам, воздаяние по заслугам, для чего требовались две вещи: критерий для измерения поступков и лицо, которому поручалась работа по измерению. Справедливость отождествлялась с законностью и судом. Высшей формой справедливости считалось милосердие. Давид Юм пытался показать, что справедливость становится господствующей формой общественной связи там, где большинство людей заботится о себе, а не о других. Монтень верил в существование высшей божественной справедливости. Он не нашел гармонического единства добродетели и пользы, гарантии конечной справедливости, в реальной действительности. Индивидам Томаса Гоббса знаком закон справедливости: заключенные соглашения должны выполняться. Люди готовы соблюдать права друг друга, но не уверены, что их права будут соблюдать другие. Индивиды находятся в состоянии войны. Джон Стюарт Милль видел справедливость в сохранении существующего положения вещей. Он сформулировал концепцию распределительной справедливости. Его требования справедливости гласили: «Не вреди, всем отвечай добром на добро, всем воздавай по заслугам, оценивай добрые и злые поступки, не взирая на лица». К. Маркс относился к справедливости лишь как к силе, сдерживающей людей от бесконечных конфликтов.

В интерпретации М. Хайдеггера Ф. Ницше мыслил справедливость исходя из воли к власти. «Справедливо то, что сообразно праву. Лишь господствующий утверждает справедливость» [8, с. 55]. Дж. Роулс разработал минимально необходимые общие принципы справедливости. Вначале он пытался обосновать справедливость с помощью теории игр, представить ее принципы как «правила честной игры». Фундаментом же справедливости он первоначально провозгласил понятие честности. Однако в окончательном варианте теории принципы справедливости Дж. Роулс вывел из идеи общественного договора.

«Справедливость, — полагал Алоиз Тролер, — это то, что должно происходить, но ее ведущий принцип "воздай каждому свое" невозможно осуществить на практике. Неосуществимый в реальной жизни справедливый порядок может быть только идеальным состоянием. Но само стремление людей к справедливости имеет огромную общественную ценность» [5, с. 132]. Исторический опыт свидетельствует о том, что всякое общество представляет собой механизм, обеспечивающий отношения распределения, обмена и воздаяния благ и зол между своими членами, осуществляя тем самым интеграцию членов общества.

Что касается основных видов справедливости, то здесь мы можем воспользоваться традиционной аристотелевской дифференциализацией общей и частной справедливости. Общая справедливость толковалась Б. Н. Кашниковым как общий моральный смысл общественного устройства, совокупность принципов социального строения [3, с. 24]. Общая справедливость отвечает на вопросы о предназначении и смысле совместного, социально упорядоченного существования в обществе. Формулировку общей справедливости можно обнаружить во всякой серьезной системе политической и моральной философии. При этом данное понятие может называться не справедливостью, но общим законом, смыслом, целью.

«Под частной справедливостью, — писал Б. Н. Кашников, — мы будем понимать «нравственно санкционированную соразмерность» в распределении благ и зол, их взаимном обмене и воздаянии за проявление субъектами тех или иных свойств в обществе. Частная справедливость представляет собой систему конкретных норм, выполняющих интегративную функцию в рамках социума» [3, с. 17]. Частная справедливость в свою очередь подразделяется, по мнению многих современных авторов, на справедливость распределительную, меновую и воздающую. Распределительная справедливость проявляет себя при распределении благ (денег, товаров, услуг, признания, власти, свободного времени, уважения и должностей) среди людей. Это распределение может осуществляться равно или неравно. Во втором случае распределение нуждается в определенном

критерии, каковым может выступать заслуга или потребность. Необходимо сказать несколько слов о меновой справедливости, хотя Аристотель не выделял ее как особый вид частной справедливости (отношения обмена часто фигурируют в его трудах и оцениваются с точки зрения справедливости). Меновая справедливость не требует беспристрастных норм, но исключительно добровольности и взаимной выгоды. Обмен возможен во всех областях жизни (например, обмен услугами и уважением, взаимным признанием).

Воздающая справедливость, наиболее древняя, предполагает действие субъекта, который платит благом или злом за благо или зло, полученное или ожидаемое. Примерами воздающей справедливости являются благодарность, месть или наказание. Воздаяние требует применения беспристрастных норм. Разделяющая воздающая справедливость может учитывать возраст, социальный статус, особое положение или степень социальной опасности. Б. Н. Кашников подчеркивал, что «первоначальный смысл общественной справедливости представлял собой субъективную меру воздаяния за добро и зло. Прошло много веков, и человечество ограничило месть рамками талиона. Объектом мщения становился уже не народ или племя, а род или семья обидчика. Прошло еще несколько веков, и личная месть оказалась выведенной за рамки воздающей справедливости. Необходимость сознания политических сообществ потребовала утверждения воздающей справедливости на безличной общественной основе. Государство монополизировало применение насилия, а вместе с ним и право мести, возведя наказание преступников, распределение благ, просвещение, социальную защиту и назначение на общественные должности в ранг государственной политики. Внутренняя политика стала невозможна без утверждения и поддержания известной и понятной всем справедливости, превосходящей личные мотивы обиды и самооценки» [3, с. 28]. Новое время и последующие годы воздающая справедливость стала достоянием теории права и наказания.

Все виды справедливости взаимосвязаны и являются составными частями системы норм справедливости в широком смысле. Всякое распределение предполагает, как правило, обмен. Обмен предполагает взаимное воздаяние. Распределяя ограниченные социальные блага, политическое общество основывает это распределение на принципах обмена. Высокое жалование, квоты на добычу полезных ископаемых, государственные награды получают в идеале те, кто в свою очередь приносит обществу блага. Наказывая преступника, общество не только воздает ему за причиненное зло, но и поддерживает систему распределения, которая превращается в своеобразный обмен между обществом и правонарушителем: совершил преступление — получишь наказание.

Нэнси Фрэзер пришла к выводу, что в настоящее время справедливость входит в эпоху постмодерна, при которой справедливое распределение уступает место справедливому «признанию». Современная справедливость требует признания права на уважение и достоинство составляющих общество групп. Национальные и сексуальные меньшинства, женщины, дети, старики, инвалиды — все должны быть признаны достойными членами общества безотносительно к их вкладу или участию во взаимовыгодных обменах. Такой подход требует перехода от языка политэкономии к языку культуры [5, с. 132].

«Мы имеем все основания, — заявлял Б. Н. Кашников, — считать справедливость величайшим культурным достижением человечества, источником происхождения очень многих институтов и понятий, неотделимых от современной общественной жизни, таких, как законность, равенство перед законом, отрицание принципа "двойной" морали, "золотое правило" нравственности и т. д.» [3, с. 187].

Мы исходим из того, что требования справедливости выводятся из какой-либо высокой ценности, например полезности, общего блага, счастья, удовольствия и т. д. Эта необходимость обосновывать оценку лиц, предметов и событий как справедливых ссылкой на какую-то другую ценность часто подрывает нравственный престиж идеи справедливости. Добродетели, утверждаемые справедливостью, считал Н. Гартман, соответствуют не максимуму, а только минимуму нравственного требования, поэтому в иерархии моральных ценностей он отводил справедливости низшее место. Она есть предварительное условие всякого дальнейшего осуществления нравственности, расчищает пространство для высших ценностей [10, с. 383]. Его оппонент

Г. В. Мальцев убежден, что в таком понимании справедливость утрачивает собственное содержание, становится равнозначной требованию следовать императивам, вытекающим из других, более высоких нравственных ценностей. Он подчеркивает, что в кантианской и неокантианской философии справедливость занимает совсем другое место среди моральных ценностей. «В зеркале этой философии справедливость предстает как ценностная, нормативная категория, принадлежащая к миру должного. Тут выясняется, что справедливость не принадлежит к сфере фактов, она не является эмпирическим понятием. Опыт учит, что жизнь, бытие не демонстрируют справедливости там, где мы этого ждем. Отсюда следует, что справедливость есть идея, норма, требование, суждение, обязанность, добродетель, ценность, а именно высшая, абсолютная, вечная ценность» [5, с. 132].

То, что форма справедливого требования к поведению людей может иметь вполне самостоятельную ценность безотносительно к содержанию, подметил еще Аристотель. Г. В. Мальцев, в свою очередь, склонялся к мысли, что вовсе не обязательно представлять себе форму справедливости независимо и отдельно от ее содержания. Ведь ценность содержания окажется ничтожной, если в процессе социального общения, человеческих взаимодействий не проведена в жизнь ценность формы, если не обеспечено должное уважительное отношение к ней со стороны лиц, которые хотят быть справедливыми. Человек должен точно реализовать социальную норму, выполнить соответствующие ей формальные действия прежде, чем наступят изменения в реальности, запрограммированные в содержании этой нормы.

Таким образом, справедливость представляет собой одну из важнейших общественных ценностей. Согласно общепринятому мнению, справедливость всегда соотносится со свободой и равенством, гармоничное сочетание которых в обществе и представляет собой справедливость.

Современное понятие справедливости предполагает, что достоинство человека в обществе и права на пользование общественным богатством заключаются в его собственной полезной деятельности. В такой ситуации Г. В. Мальцев усматривал основную проблему в условиях принятия людьми требований справедливости. Всеобщее подчинение этим требованиям гарантирует то, что разрозненные действия отдельных индивидов укладываются в общую совместную деятельность [5, с. 204]. Принимая во внимание мнение Г. В. Мальцева, согласимся, что справедливость в любом обществе начинается с того, что делает необходимой единую форму человеческих действий, утверждает нормативы поведения для всех членов социальной группы, и тогда справедливость функционирует как высшая ценность во всей иерархии моральных ценностей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Англо-русский словарь / под ред. В. Д. Аракина. М. : Русский язык, 1987. 608 с.
2. **Дробницкий О. Г.** Понятие морали. М. : Наука, 1974. 387 с.
3. **Кашников Б. Н.** Либеральные теории справедливости и политическая практика России. Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2004. 260 с.
4. **Кучуради И.** Справедливость — социальная и глобальная // Вопр. философии. 2003. № 9. С. 17—29.
5. **Мальцев Г. В.** Буржуазный эгалитаризм : эволюция представлений о социальном равенстве в мире капитала. М. : Мысль, 1984. 285 с.
6. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / изд. 4-е, доп. М. : Азбуковник, 1997. 944 с.
7. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. М. : Политиздат, 1983. 445 с.
8. **Хайдеггер М.** Ницше и пустота. М. : Алгоритм ; Эксмо, 2006. 304 с.
9. Fraiser N. Justice Interrupts. Critical Reflection on the 'Postsocialist' Condition. N. Y. ; L. : Routledge, 1997. 341 p.
10. **Hartmann N.** Ethik. Berlin — Leipzig, 1926. 415 S.


*Поступила 10.06.06*

# ПАТРИОТИЗМ КАК ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

**Т. Н. Пиняева**

Наверное, вечные ценности потому и называются вечными, что они незримо, но очень четко определяют всю нашу жизнь. Они есть та грань, которая отделяет любовь от предательства, честь от подлости, стойкость от трусости. О них не стоит кричать каждый день, но в иные критические моменты именно этот духовный стержень помогает отделить правду от лжи, выстоять и сохранить себя. К таким вечным, общечеловеческим ценностям, на наш взгляд, относится и патриотизм.

Что значит быть патриотом? Какой смысл вкладывается в понятие «патриотизм» сегодня? В настоящее время существует множество разнообразных и неоднозначных трактовок термина «патриотизм», что объясняет многовариантность его использования. Во многом это объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью его содержания, многообразием форм проявления и т. д. Кроме того, проблема патриотизма рассматривается различными авторами в разных исторических, социально-политических и экономических условиях. В связи с этим вспоминаются слова Н. Г. Чернышевского: «Как все высокие слова, как любовь, добродетель, слава, истина, слово патриотизм иногда употребляется во зло, не понимающими его людьми для обозначения вещей, не имеющих ничего общего с истинным патриотизмом, потому, употребляя священное слово "патриотизм", часто бывает необходимо определять, что именно мы хотим разуметь под ним» [7, с. 575]. Прежде всего обратимся к словарям. Отмечается, что слово «патриотизм» имеет греческое происхождение (от patris родина). В этой связи Владимир Даль определил патриотизм как «любовь к отчизне». Патриот, по Далю, — «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [2, с. 24]. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой патриотизм также трактуется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [4, с. 496]. Большой энциклопедический словарь дает следующее определение патриотизма: «Патриотизм [от греч. patriotes — соотечественник, "patris" — родина], любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства» [1, с. 885]. Словарь по социальной педагогике определяет патриотизм как любовь к Родине, к земле, где родился и вырос. Кроме того, к определению патриотизма добавляются: «гордость за исторические свершения народа, готовность подчинить свои личные интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать ее» [5, с. 194]. В философском словаре патриотизм представлен как «нравственный или политический принцип, социальные чувства, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [6, с. 432]. Как видим, практически во всех словарях патриотизм олицетворяет собой любовь к Родине, своему народу, сопричастность с его историей, культурой, достижениями, а также стремление защищать свое Отечество.

Однако патриотизм не возникает на пустом месте. Корни этого чувства в знании истинной истории своего народа, своей семьи, ощущение сегодняшнего дня как продолжение истории и чувство ответственности и тревоги за будущее. При этом важно убедить новое поколение в том, что они обязаны не только любить Родину, но и выражать свои чувства делами. И это вовсе не разглагольствования на патриотические темы, а просто соблюдение законов, бережное отношение к природе, честный труд на свое и общественное благо.

Можно ли воспитать патриота? И как это сделать? Мы считаем, что патриотическое воспитание начинается в семье. Для ребенка Родина — это прежде всего дом и люди, которые его окружают и любят. Постепенно, познавая окружающий мир, он понимает, что Родина — это не просто какое-то слово, написанное с большой буквы. Академик Д. С. Лихачев писал: «Я придерживаюсь того взгляда, что любовь к Родине начинается с любви к

своей семье, своему дому, к своей школе. Она постепенно растет. С возрастом она становится также любовью к своему городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а, созрев, становится сознательной и крепкой до самой смерти, любовью к своей стране и ее народу. Нельзя перескочить через какое-либо звено этого процесса и очень трудно скрепить вновь всю цепь, когда что-нибудь в ней выпало или, больше того, отсутствовало с самого начала» [3, с. 58].

Несомненно, что поколению наших дедов и отцов легче было быть патриотами. Почему? Они тогда точно знали, что родились в самой сильной, самой справедливой стране и твердо верили, что о каждом из них думают и не дадут пропасть. В 1990-е гг. в России произошла коррозия ценностных представлений и формирование насмешливого отношения ко всему, что мешает жить удобно. Нравственные ценности всегда мешают жить удобно. Сегодняшней молодежи гораздо труднее: она наверняка знает, что родилась в трудное время, что их страна не самая богатая, что у нее много проблем. Молодежь — это губка, которая впитывает все, что происходит вокруг: эгоизм, прагматизм, культ наживы и материального превосходства. Молодые люди усваивают все эти отрицательные стороны окружающей жизни, и множатся самоуничижение, равнодушие, одиночество. Человеку нельзя быть одиноким, ему важно общаться с единомышленниками, ему надо чем-то гордиться. Тут и появляется вопрос о патриотизме. Любить богатую и процветающую Родину приятнее, бедную — мужественнее.

Конечно же, в процессе воспитания патриотизма важнейшую роль играет государственная идеология. Государство не должно устраняться от этой проблемы, ибо только патриотизм может обеспечить консолидацию общества в духе любви к Родине, что, в свою очередь, будет способствовать единению россиян, сохранению общественно-политической стабильности в стране, восстановлению национальной экономики и укреплению обороноспособности государства.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что патриотизм является одной из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущей всем сферам жизни общества и государства. Патриотизм — это сокровенное чувство, находящееся в душе человека. Он характеризует высший уровень развития личности и проявляется в ее деятельности на благо Отечества. Патриотизм олицетворяет собой любовь к Родине, своему народу, сопричастность с его историей, культурой, достижениями, а также стремление к защите Отечества и служению ему. В историческом плане патриотизм является источником духовных и нравственных сил общества, его жизнестойкости и силы, которая особенно проявляется на переломных этапах развития, во время больших, исторически значимых событий, в годы трудных испытаний.

Таким образом, патриотизм в России всегда был и остается символом мужества, доблести, героизма и несгибаемой силы нашего народа. Многовековая история россиян свидетельствует, что без патриотизма невозможно создать сильную державу и отстоять ее рубежи. Поэтому патриотическое воспитание необходимо на всех уровнях рассматривать прежде всего как источник и средство духовного, политического и экономического становления страны, ее целостности и безопасности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Большой энциклопедический словарь ; 2-е изд., перераб. и доп. М., 1998. 1456 с.
2. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1978. Т. 3. 555 с.
3. **Лихачев Д. С.** Земля родная. М., 1983.
4. **Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.** Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова ; 4-е изд., доп. М., 2003. 944 с.
5. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев ; Московский гос. социальный ун-т. М., 2002. 368 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова ; 7-е изд., перераб. и доп. М., 2001. 719 с.
7. **Чернышевский Н. Г.** Избранные философские сочинения : в 2 т. М., 1950. Т. 1. 775 с.


*Поступила 10.06.08.*

# СЕМАНТИКА УЛЫБКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Т. В. Адамчук

Вопрос о внутриязыковой семантической типологии невербальных единиц, к которым следует отнести улыбку, интересен и актуален в плане исследования. Некоторые специалисты в области социальной коммуникации выделяют и описывают отдельные разновидности улыбок. Ч. Брэнниган и Д. Хэмфрис, являясь одними из первых исследователей в данной области, выделяют три разновидности улыбок: simple smile (обычная улыбка), upper smile («верхняя» улыбка, т. е. улыбка, открывающая верхние зубы), broad smile («широкая улыбка») [2, p. 44].

Несмотря на то что подобного рода деление основано исключительно на физических признаках улыбки, оно может служить основой для формальной, или морфологической классификации улыбок. Г. Е. Крейдлин и Е. А. Чувилина отмечают, что для деления улыбок на классы следует учитывать «не только физические, но и социальные, психические признаки, оценочные характеристики» [1, с. 36].

Так как классы улыбок создаются на основе их физической реализации и в рамках семантического описания, при составлении классификации предпочтение отдается описанию улыбки на основе атрибутивной сочетаемости и лишь потом — семантике.

I. Первая группа — это физические признаки. К физическим признакам, характеризующим улыбку, относятся:

— форма и степень открытости рта, положение губ и интенсивность. При этом выделяются улыбки, в названиях которых отображается участие тех или иных органов при их производстве. Например: 1) *His white teeth gleamed under his little moustache* [4, p. 214]. 2) *'I'll go now and find your father' he said, smiling all over his face* [3, p. 11];

— улыбки, в названиях которых отражается восприятие адресатом или третьим лицом формы рта, губ, зубов улыбающегося. Например: 1) *The pleasure in the thought brought a sparkle into her green eyes and a half-smile to her lips* [5, p. 269]. 2) *He smiled in his old way, one corner of his mouth curving down, but she knew he was complimenting her* [5, p. 228].

В первой группе улыбка имеет лишь физиологическое описание («зубы сверкнули», «улыбаясь во все лицо»), поэтому в отличие от второй группы, где переживание прямо или косвенно имеет название, требуется авторский комментарий либо опора на контекст для конкретизации эмоционального состояния персонажа. В противном случае (пример 1) может наблюдаться различная интерпретация: *His white teeth gleamed under his little moustache*. Сверкнуть зубы могут при выражении различных чувств (злость, восторг, радость, гнев, и др.). И только благодаря контексту читатель понимает, что данный блеск — результат проявления радости. Подобный метод контекстуального анализа актуален для анализа проявления улыбки.

Второй физический признак, параметр интенсивности, биологически обусловлен действием большого скулового мускула лица.

А. Фридман отмечает, что степень интенсивности создается не только улыбкой, а целым комплексом «улыбка + отдельные компоненты других мимических жестов, прежде всего, глаз» [3, p. 297].

Известно, что в производстве слабой улыбки, равно как и в вымученной, вялой, блеклой, участвуют только скуловые мышцы. Рот жестикулирующего лишь слегка растянут и почти совсем не раскрывается, глаза

грустные, мануальная и мимическая жестикуляция резко ограничены. Такие улыбки, составляющие отдельный тип, несут в себе соответствующие смыслы нездоровья, угнетенного состояния, личной или социальной зависимости. В то же время большая степень открытости рта, соответственно, большая интенсивность, влечет за собой активизацию расположенных около глаз мускулов [3]. Эта улыбка может служить невербальным ключом к распознаванию обозначенных эмоциональных явлений. Обратимся к художественному тексту: 1) *Her lips were twisted in a slight smile* [4, p. 159]. 2) *He stopped and smiled faintly, shivering a little as the cold wind went through his thin shirt* [5, p. 187]. 3) *She tried to smile weakly but the smile died before it reached the corners of her mouth* [5, p. 94].

В приведенных примерах описывается вялая, слабая улыбка, которая указывает на угнетенное состояние человека (в 1-м и в 3-м примерах) и на личную зависимость от ситуации (во 2-м примере).

2. К физическим признакам принадлежит признак *время*, который характеризует улыбку по времени ее исполнения или по ее длительности. Прилагательные при слове «улыбка» обычно выражают признак длительности или изменчивости и передают особенности восприятия того или иного типа улыбки адресатом: 1) *As her slanting eyebrows rushed down together in a frown Rhett's old smile came back* [5, p. 240]. 2) *'Yes, there is something Left' he said and the ghost of his old smile came back* [5, p. 203].

В данных примерах выражение *old smile* следует перевести как «постоянная (традиционная) неизменная улыбка», которая присуща данному человеку.

3. Третий признак — социальный, включающий в себя стандартные социальные характеристики жестикулирующего (возраст, профессия); вид ситуации, в которой появляется улыбка; тип социальных и межличностных отношений. Например: 1) *It was enough that she was with him and he was holding her hands and smiling, completely friendly, without strain or fever* [6, p. 47]. 2) *Then something like a well-trained mask came down over his face and he smiled gallantly* [4, p. 85].

В приведенных примерах улыбка характеризует социальные и межличностные отношение между партнерами по коммуникации («...улыбаясь дружелюбно и галантно»).

4. Четвертым признаком является физическое состояние человека. При этом, как правило, выражается только плохое физическое состояние, признаком которого является болезненная, вялая, нездоровая улыбка (англ.: a delicate, a lifeless, a painful smile). Прилагательные физического состояния могут описывать также некоторые психологические состояния человека — робость, застенчивость, нерешительность, и в этом они сходны с прилагательными интенсивности (англ.: a timid, shy, hesitating smile): 1) *Between the sabre and the pistol was a picture of Charles himself, very stiff and proud in his grey uniform, his great brown eyes shining out of the frame and a shy smile on his lips* [4, p. 176]. В данном примере описывается нерешительность персонажа.

5. Наибольшую по численности группу составляют психологические признаки, вербальными чертами которых являются описывающие их прилагательные. Эти слова бывают нескольких смысловых типов.

Например, чувство удивления, как правило, быстро проходит, и выражение на лице меняется: на нем остается лишь застывшая широкая улыбка, например: 1) *Even when they smiled, it must be a sad, tragic smile* [4, p. 121]. 2) *Ashley met her at the door and stood in the afternoon sunshine, his hair bright and on his lips a little smile that was almost a grin* [6, p. 44].

Эпитеты *добрая, ласковая, недоверчивая, презрительная, кокетливая, сладкая, нежная* и другие относительно к улыбке выражают отношение к адресату (англ.: a kind, tender, mistrustful, contemptuous, coquettish, sweet, affectionate smile); *торжествующая, деловая, победная, скептическая, невозмутимая* и др. — к ситуации, предмету речи или третьему лицу (англ.: a smile of glee, a business-like smile, a triumphal smile, a sceptical smile, a imperturbable smile). Обратимся к художественному тексту: 1) *But he was the first man in months who had displayed an interest in her and she threw him a gay smile* [4, p. 150]. 2) *With difficulty she restrained a smile of glee* [5, p. 16].

Описываемые улыбки («беспутная улыбка», «торжествующая улыбка») смягчают отрицательные чувства и отношение к адресату, а иногда даже ловко маскируют отрицательные или нейтральные эмоции.

Итак, улыбка имеет различные интерпретационные моменты вообще и в рамках художественного текста в частности. Так, появившаяся вслед за резкими словами, брошенными в адрес собеседника, на лице говорящего, улыбка имеет четкую прагматическую цель — по возможности успокоить адресата, показать ему, что говорящий не намеревался обидеть, а резкие его слова не стоит воспринимать слишком серьезно: адресат уже прощен. Но в другой ситуации улыбка может быть вызвана совсем иными причинами. Например, в европейской культуре человек зачастую «натягивает» на лицо улыбку-маску, стремясь «сохранить свое лицо», т. е. не раскрывать в разговоре мыслей и чувств, сохранить нейтральную позицию. В ситуациях подобного рода человек не желает раскрывать свои переживания (обиду, сожаление, злость, боль, недоверие, удивление и т. п.). Такое невербальное поведение диктуется «требованиями момента» и может быть связано, в частности, со стремлением улыбающегося извлечь для себя какую-то выгоду. Однако изначально ситуация, как правило, обусловлена существующими социальными нормами и правилами этикета. И хотя изначально в улыбке заложено проявление некоторых положительных чувств и эмоций, ситуация и мотив возникновения улыбки, а также форма передачи и степень проявления испытываемых чувств могут быть самыми разными и, соответственно, имеют различную интерпретацию и воздействующую силу на адресата.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Крейдлин Г. Е., Чумилина Е. А.** Улыбка как жест и как слово. К проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов // Вопросы языкознания. 2001. № 4. С. 31—50.
2. **Brannigan Ch., Humphries D.** Human nonverbal behaviour : a means oi communication // Ed. N. G. Blurton-Jones Ethological studies oi child behaviour. Cambridge, 1972. P. 231—245.
3. **Fridlund A. J.** Human facial expression. San Diego, 1994, 493 p.
4. **Mitchell M.** Gone with the wind. M. : Айрис-Пресс, 2004. Book 1. 320 p.
5. **Mitchell M.** Gone with the wind. M. : Айрис-Пресс, 2004. Book 2. 416 p.
6. **Mitchell M.** Gone with the wind. M. : Айрис-Пресс, 2004. Book 3. 256 p.


*Поступила 16.06.08*

# ЗАИМСТВОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ СЛОВ В РУССКОЙ РЕКЛАМЕ

**М. С. Алексеева**

...Из всех языков на планете английский язык — самый гибкий и наиболее реагирующий на меняющуюся реальность и он первый отражает новые реалии...

Клод Ажеж

Сегодня ни одна страна не живет изолированно. В мире постоянно усиливаются тенденции интернационализации языков и культур. Английский язык является одним из основных инструментов воспитания у людей способности свободного общения. Посредством языка прививаются такие качества, как толерантность, терпимость, непредвзятость к представителям других стран и культур. С каждым годом в нашей повседневной жизни становится все больше и больше слов из английского языка, особенно в языке рекламы. Процесс заимствования иностранных слов начался не сегодня и даже не вчера, это закономерный исторический процесс. Заимствуя, язык становится богаче и красивее, при этом иностранные слова начинают звучать как родные.

Язык — это среда обитания народа. Заимствование — это один из каналов пополнения лексики новыми словами. Заимствование иностранных слов можно объяснить развитием рекламы, сферы бизнеса, СМИ и науки, расхваливанием чужого образа жизни, распространением компьютеров, Интернета.

Способы заимствования:

— *способ прямого заимствования*. Мы чаще произносим сегодня *бьюти* вместо *красота*, *вандефул* вместо *великолепный*, *сервис* вместо *услуга*, *миллениум* вместо *тысячелетие*, т. е. заменяем русские слова английскими. Большинство названий рекламных агентств, магазинов, кафе, учреждений нашего города возникло именно таким способом;

— *способ калькирования*, т. е. замена структурных элементов иноязычного слова соответствующими русскими, например: супермаркет — универсам;

— *способ неполного заимствования* (бизнес-центр, стилъмен, реклама-бизнес, эталон-Jeans и т. п.).

При определенных условиях язык может приобретать не позитивные, а негативные функции, может служить инструментом расслоения общества, способом социально-языковой дискриминации: английские слова на вывесках магазинов, на страницах газет, в рекламных роликах на телевидении понять могут не все.

Таким образом, заимствования можно разделить на полезные и вредные, что отражено в таблице:

**Примеры заимствований**

| Полезные заимствования | Вредные заимствования |
|---|---|
| El Dorado — Эльдорадо | Design — диаайн (проект, чертеж) |
| Internet-cafe — интернет-кафе | Art-салон |
| Grill — жареное на решетке мясо | Эталон-Jeans |
| Computer — компьютер | |
| Meeting — встреча, собрание | |

Приобщенность разных стран к английскому языку, в том числе России, происходит из-за того, что английский язык — один из самых широко распространенных в мире. Анализ английской лексики, которая используется в рекламе, на вывесках магазинов, в названиях предприятий нашего города, позволяет сделать вывод, что причиной заимствования является способ манипулятивного использования иностранных слов, создающий видимость чего-то нового, необычного.

*Поступила 19.X.08.*

# ДИСКУРСИВНАЯ ФУНКЦИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ФУНКЦИОНАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

**И. А. Аржанова**

Функциональные направления в языкознании остаются весьма разрозненными, несмотря на то что в июне 1976 г. на Третьем международном симпозиуме функциональной лингвистики было основано Международное общество функциональной лингвистики, цель которого — координация исследований функциялистов разных стран и разных тенденций. Таким образом, состоялось официальное оформление функциональной лингвистики в самостоятельные направления.

Как известно, каждая лингвистическая концепция вкладывает свое содержание в слово «функциональный»; очевидно, это объясняется пониманием слова «функция», которую Р. Якобсон назвал наиболее трафаретным и двусмысленным в науке о языке.

В настоящее время проблема функций еще более расширилась, поэтому целесообразнее выделить разные аспекты функционального подхода к языковым явлениям. Так, М. Халлидей соотносит функции языка с формальным аппаратом их выражения; при этом всегда учитывается влияние ситуативного контекста на формирование высказываний и на функционирование системы языка. Халлидей выделяет три главные функции языка:

1) понятийную (ideational) или функцию опыта (experiental);

2) межличностная социально-ролевая (interpersonal or social role function);

3) текстовая или дискурсивная (the textual or discourse), определяет соединение языка с ситуацией, в которой он используется и позволяет владеющему языком создавать текст, т. е. связные, ситуационно обусловленные отрезки речи (of discourse)

Эти три главные функции служат, по мнению М. Халлидея, для выявления смысловой потенции, состоящей из огромного числа возможностей выбора при использовании языка. Вся система подобных возможностей выбора, считает Халлидей, составляет грамматику данного языка, которая имеет функцию на входе и структуру на выходе. В предложении (a clause) все функции реализуются одновременно, но каждый из грамматических контрастов основан обычно на одной из них. Так, например, модальность связывается с межличностной функцией; процессуальность — с понятийной, текстовая же функция превращает предложение в высказывание, наделяя его тема-рематической структурой и структурными отношениями, под которыми Халлидей понимает прежде всего когезию как средство связи между предложениями в пределах крупных отрезков текста [1, p. 374].

В книге «Cohesion in English» выделены следующие типы когезивных отношений (cohesive relation):

| Type of cohesive relation | Linguistic level |
|---|---|
| Reference | Semantic |
| Substitution (including ellipsis) | Grammatical |

Разница между субституцией и референцией состоит в том, что субституция представляет собой отношения слоформ, а не значений (The distinction between substitution and reference is that substitution is are relation in the wording rather than in the meaning — с. 88). Суть процесса референции составляет отнесенность языковых выражений к внеязыковым объектам. В отечественной лингвистике теория референции интенсивно развивается Н. Д Арутюновой, Е. В. Падучевой и Сусовым. Теорию референции интересует, как значимые единицы языка прилагаются к миру, благодаря чему они могут понятным для адресата образом идентифицировать предметы.

В центре внимания авторов книги оказывается, однако, не семантический, а грамматический уровень когезии, и особое внимание уделяется субституции.

Главное правило, которое соблюдается при осуществлении субституции, состоит в следующем: замещающий элемент выполняет ту же структурную функцию, что и замещаемый (the substitute item has the same structural function as that for which it substitute).

Сходное требование предъявляют к субституции авторы (a comprehensive Grammar

of the English language) (Кверк, Гринбачм, Лич, Свартвил).

Особенностью концепции Халлидея и Хасан является то, что эллипсис рассматривается или как частный случай субституции. Ellipsis is simply substitution by zero. — Эллипсис — случай нулевого замещения. Like substitution, ellipsis is a relation within the text, and in the great majority of instances the presupposed item is present in the preceding text. That is to say, ellipsis is normaly an anaphoric relation.

По сути, точка зрения авторов остается в рамках традиционной трактовки: эллипсис — пропуск элемента (члена) высказывания, легко восстанавливаемая в данном контексте или ситуации.

Таким образом, можно выделить три типа эллипсиса: номинальный (nominal), вербальный (verbal), предложенческий (clausal). Наибольший интерес представляет последняя разновидность эллипсиса, которая чаще всего наблюдается в последовательности высказываний — rejoinder, где rejoinder — любое высказывание, которое следует за высказыванием другого коммуниката и каким-либо образом связано с ним. Даже если два высказывания никак не связаны синтаксически, они все равно связаны прагматически.

Халлидей и Хасан останавливаются прежде всего на синтаксических средствах связи: прономинальных формах, словах-субститутах (*do, so, that*, etc.), предложениях-субститутах. *Yes and no, could be thought of as clause substitute. But they are really more readily interpretable as elliptical form.* (То же — E. Pope, Gunter Richard.)

*Have you been swimming. — Yes, (I have).*

*An elliptical sentence is one capable of expan-sion to a loger form.*

Проблема эллипсиса, впервые поднятая Ч. Фризом (the structure of English, 1952), по-прежнему занимает лингвистов и часто не находит последовательного решения. Так, и Халлидей, и Хасан, заметив в одной главе, что *yes* and *no a really more readily interpretable as elliptical form*, далее заявляют, что *yes* и *no are purely indicators of polarity and they are regularly elliptical for the whole of the presupposed clouse.*

Если учитывать, что эллипсис, по Халлидею, есть форма замещения, то во всех таких случаях мы опять имеем дело с замещением — субституцией, проследить которую можно лишь в тексте, поэтому текстовая или дискурсивная функция выделяется авторами как главная при построении высказывания.

Поскольку в одной из работ Халлидей считает функции разным видами значения, в целом можно сказать, что исследователь предлагает вариант трактовки семантики языка через обращение к его функциональному аспекту.

Таким образом, широкое семантическое рассмотрение языковых фактов стало характерной чертой современного подхода и к теории функции в грамматике.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Halliday M. A. K., Hasan R.** Cohesion in English. London : Longman Gr. Ltd., 1976. 374 p.

*Поступила 16.IX.08*

# СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КАТЕГОРИИ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ

**И. А. Аржанова**

Как известно, нельзя говорить о каком-либо объекте исследования, в данном случае о тексте, не назвав его категорий. Поиски системности, т. е. упорядоченности, организованности, в объективной действительности привели к установлению определенных закономерностей явлений, получивших название категорий. Категория определяется как предельно широкое понятие, в котором отображены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира.

Некоторые авторы разделяют категории текста на содержательные и формально-структурные, имея в виду, что и те и другие объединяются в грамматические. Изучив закономерности их функционирования, в итоге можно составить грамматику текста. Формально-структурные категории имеют содержательные характеристики, а содержательные категории выражены в структурных формах.

Исследователи стремятся определить наиболее общие категории текста. Так, различают три основные категории: тема (topics), фокус (focus) и связь (linkage). Тема — это основное содержание текста, фокус служит для выделения маркированных элементов текста (слов, словосочетаний, предложений, стилистических приемов), а связь — это средство объединения различных отрезков высказывания. Некоторые лингвисты выделяют позиционный параметр, мотив, темпоральный параметр и др.

Приведенные параметры текста, бесспорно, представляют собой важные характеристики текста и могут быть положены в основание пирамиды его признаков. Однако большинство из перечисленных здесь и многие другие, которые выделяются разными исследователями, не несут в себе дистинктивных показателей текста. Ведь такие параметры, как вербальный, синтаксический, сематический или тема, фокус, связь, мотив, присущи речи вообще. Без них нет процесса коммуникации. Следовательно, если в качестве дистинктивных признаков изучаемого объекта признать вышеуказанные, то придется отождествить понятия *речь* и *текст*.

Здесь необходимо указать на то общепризнанное положение, что, хотя речь по своей природе спонтанна и неорганизованна, она тем не менее имеет ограничения, накладываемые на нее общей системой языка, общим языковым ходом. Однако системность речи, системность языка не совпадают по показателям. В языке системность в значительной степени (но не исключительно) покоится на противопоставлениях выделенных признаков. В речи дихотомия речевых единиц не всегда может быть строго соблюдена, а иногда и вовсе не применима как метод познания.

В тексте системность еще только нащупывается. В этом объекте есть свои ограничения, которые по-разному накладываются на разные типы текста. В одних типах текстов они весьма ощутимы и могут быть представлены в виде определенных более или менее строгих правил, в других типах они настолько размыты, что с трудом поддаются регламентации. Все же в любом типе текста, а значит в тексте вообще, можно найти категориальные признаки, отличающие его от других единиц языка.

Язык, будучи средством коммуникации и одновременно средством реализации мысли, должен в своем статическом и динамическом проявлении, в своих формах и в их применении отражать закономерности мыслительного процесса, который, в свою очередь, отражает явления объективной действительности «не как зеркально мертвый акт».

Итак, текст как факт речевого акта системен. Он представляет собой некое завершенное сообщение, обладающее содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщения (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризуемое дистинктивными признаками.

Содержание применительно к тексту приобретает терминологическое употребление, отличное от понятий *смысл* и *значения*.

Содержание как термин грамматики текста будет относиться лишь к информации, заключенной в тексте в целом; смысл — к мысли, сообщению, заключенным в предложении или в сверхфразовом единстве; значения — к морфемам, словам, словосочетаниям, синтаксическим конструкциям.

Смысл относится к законченному отрезку речи, выражающему определенное суждение, ситуационно ориентированное.

Смысл не обязательно является результатом сложения отдельных компонентов предложения. Подобно тому как слово значением представляет собой «кусочек действительности», смысл представляет собой «кусочек содержания». Смысл, реализуемый в предложении, выявляется в специфических для этих единиц формах предикации. Как смысл не является механическим сложением значений слов и конструкций, хотя и выводится из них, так и содержание не есть сумма смыслов (предложений и сверхфразовых единств), хотя и выводится из них.

Смысл по своей природе не коммуникативен или же коммуникативен потенциально (он требует амплификации). Содержание по своему значению коммуникативно, поскольку оно обладает признаком завершенности.

*Поступила 10.06.06.*

Для описания особенностей текста и его категорий необходимо уточнить понятие предикации в применении к тексту. Предикация — переход фактов языка в факты речи. Вне предикации нет акта речи, есть лишь номинация определенных явлений, событий, действий.

Можно провести границу между смыслом и содержанием и в плане характера предикативности. В моделях текста по-особому проявляются указанные выше дистинктивные признаки, которым можно присвоить ранг грамматических категорий текста.

Все эти категории получают конкретные формы реализации. Так, например, форма информативности — это повествование, рассуждение, описание (обстановка, ситуация, действие, природа, личность) и т. д.; категория интеграции реализуется: а) в формах подчинения одних частей текста другим формам, совпадающим и не совпадающим с формами подчинения, характерными для предложения; б) в стилистических приемах; в) в синонимических повторах и др.; категория ретроспекции выявляется как композиционными, так и лексическими средствами.

Таким образом, содержательно-концептуальная информация — это комплексное понятие, не сводимое только к идее произведения. Это замысел плюс его содержательная интерпретация.

# ПЕРЕДАЧА РЕАЛИИ С ЕДИНИЧНЫМ СООТВЕТСТВИЕМ В ЯЗЫКЕ ПЕРЕВОДА

**Н. В. Беспалова**

Выбор способа перевода реалии часто обусловлен жанром переводимого текста. Транскрипция в чистом виде используется редко при переводе реалий редко, в большинстве случаев она требует после себя переводческого комментария или иных объяснительных фраз, уточняющих значение реалии. Если транскрипция по каким-либо причинам невозможна, переводчики применяют калькирование реалий. Но наиболее подходящий после транскрипции путь сохранения колорита реалии — это создание нового слова или словосочетания.

Среди трудностей передачи реалий при переводе можно выделить две основных:

— отсутствие в языке перевода соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта);

— необходимость, наряду с предметным значением (семантикой) реалии, передать и колорит (коннотацию) — ее национальную и историческую окраску [1, с. 89].

Однако некоторые реалии все же имеют в языке перевода единичные соответствия (например, 'House of Commons' — «палата общин»). По мнению лингвиста В. Н. Комиссарова, единичное соответствие означает, что «в большинстве случаев данная единица исходного языка переводится одной и той же единицей языка перевода» [2, с. 175]. При переводе реалий, имеющих единичные соответствия, трудностей практически не возникает.

Возможности перевода реалий, фактически встречающиеся в переводах, сводятся к четырем основным случаям: транслитерация или транскрипция, создание нового (или сложного) слова на основе уже существующих в языке элементов, уподобляющий перевод, уточняемый в условиях контекста и гипонимический перевод (замена видового понятия на родовое).

Одним из наименее творческих, но наиболее сложных способов передачи национального колорита является перевод реалии с единичным соответствием в языке перевода.

Для того чтобы обнаружить, есть ли такое соответствие, переводчику нужно изучить большое количество литературы, связанной с данной реалией. И если переводчик возьмет на себя смелость дать собственный вариант перевода, то это может грозить, с одной стороны, неадекватностью перевода и, как следствие, нелигитимностью текста (в случае с переводом документов), с другой — упреком в непрофессионализме.

В переводческой науке существует так называемый «традиционный» перевод, сложившийся с годами. Переводчик должен использовать такие официально «закрепленные» русские соответствия.

В основном, такой прием касается перевода исторической лексики, имен королей, государств, общественно-политических институтов, фамилий известных людей, названия организаций и некоторых географических названий, а также некоторых сокращений.

Приведем некоторые наиболее яркие примеры традиционных эквивалентов для англоязычных реалий, которые были применены в переводе статей 'Daily Telegraph'. Материалом исследования явились тексты 51 статьи и 48 заметок газеты 'Daily Telegraph' (3 полных онлайн-выпуска — от 5 июня 2007 г., 14 июня 2007 г., 15 июня 2007 г.) [3]. Корпус сплошной выборки составил 369 примеров реалий и их переводов. Среди наиболее часто встречающихся примеров приема передачи реалий с помощью поиска эквивалента в языке перевода можно отметить следующие:

1. Традиционная передача сокращения: B. C. (Before Christ) — до нашей эры; HMS (her majesty's ship) — британский военно-морской корабль; NATO (North Atlantic Treaty Organization) — Северо-Атлантический Союз; Pent. (Pentagon) — здание военного министерства.

2. Традиционное написание имен английских королей: Charles I — Карл I (не Чарльз!); George V — Георг V (не Джордж!); Henry III — Генрих III (не Генри!); James I — Яков I (не Джеймс!).

3. Традиционный перевод названия страны: England — Англия.

4. Собственная часть географического названия переводится по сложившейся традиции: Cape of Good Hope — мыс Доброй Надежды.

5. Традиционное написание названия: Hastings — Гастингс (не Хастингс или Хэстингз); Hyde Park — Гайд-парк (не Хайд-Парк).

6. Традиционное название части парламента: House of Commons — палата общин.

7. Традиционный перевод известного названия организации: Liberal Democratic Party of Japan — Либерально-демократическая партия Японии; Securities and Exchange Commission — Комиссия по ценным бумагам и биржам; World Health Organization — Всемирная организация здравоохранения.

8. Традиционный вариант перевода фамилии: William Wordsworth — Вилльям Вордсворт; традиционный перевод фамилии естествоиспытателя XIX в. (в отличие от транскрибированного перевода фамилии современного английского писателя Aldous Huxley — Хаксли) Thomas Huxley — Гексли.

В заключение отметим, что среднее значение употреблении рассматриваемых в статье приемов перевода реалий — с помощью подбора единичного соответствия в языке перевода — не столь высоко, но и недостаточно низко для того, чтобы не уделять ему внимания. Среди всех приемов передачи национального колорита при переводе исследуемых газетных текстов из 'Daily Telegraph' прием «передача реалии с единичным соответствием в языке перевода» составил 5,2 %. Для сравнения, по частотности употребления различных приемов передачи национальных реалий при переводе газетного текста чаще употреблялась транскрипция (42, 0 %), реже всего — прием освоения (0,2 %).

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Влахов С. С., Флорин С. С.** Непереводимое в переводе. М. : Высшая школа, 1986. 384 с.
2. **Комиссаров В. Н.** Современное переводоведение. М. : ЭТС, 1999. 188 с.
3. http://www.telegraph.co.uk/ : сайт газеты 'Daily Telegraph'.


*Поступила 10.05.08.*

# ВОЗРАСТ ЧЕЛОВЕКА ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (на примере немецких фразеологических единиц)

**Г. И. Денисова**

В последнее время в лингвистике, культурологии, лингвокультурологии наметилась тенденция к более полному изучению человека: его природы, внешности, внутреннего мира, менталитета и т. д. Причем крепнет убеждение о том, что путь к осмыслению человека лежит через естественные языки. Именно в языке оформляется концептуальный образ мира. Особый интерес вызывает концептуализация суперконцепта «человек» в языковой картине мира.

Известно, что роль фразеологических единиц (ФЕ) в создании языковой картины мира уникальна. Фразеологические единицы всегда обращены на субъекта, т. е. возникают они не столько для того, чтобы описать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение.

Фразеологическая система любого языка сама по себе отчетливо демонстрирует антропоцентризм — происхождение и функциони-

рование, т. е. семантическую ориентированность на человека как составляющих лексем-компонентов, так и особенно совокупных ФЕ в их значении.

Многие исследователи занимались выделением наиболее типичных микросистем во фразеологии различных языков, среди которых были определены: 1) выражающие физическое состояние человека; 2) выражающие психическое состояние человека; 3) выражающие действие человека; 4) характеризующие поведение человека; 5) характеризующие материальное положение человека [1, с. 4—5].

Таким образом, почти все проявления жизни человека, его рождение и смерть, особенности характера, умственной деятельности, возраста, внешнего облика, профессиональные качества и т. д. — все это находит яркое и своеобразное отражение во фразеологической системе различных языков.

По мнению многочисленных исследователей, ФЕ, выражающие возраст человека, составляют относительно небольшое процентное количество во фразеологии немецкого языка. ФЕ в немецком языке отличаются особенностями языковой объективации концепта «возраст», который в свою очередь можно условно разделить на компоненты «младенчество», «детство» «юность», «молодость», «средний возраст», «старость».

Первой группой ФЕ макроконцепта «возраст» являются фразеологизмы, раскрывающие содержание концепта «младенчество». В немецком языке обнаружен ряд ФЕ: Mit einem silbernen Loeffel im Mund geboren sein «родиться в рубашке», Unschuldig wie ein neugeborenes Kind «быть невинным как младенец», in den Kinderschuhen stecken «переживать период младенчества». Таким образом, символом младенчества, в отличие от русского языка, являются не пеленки, а детская обувь. Как и во многих культурах, в немецком языке младенчество связывают с невинностью. ФЕ данной группы были обнаружены в малом количестве.

Следующей группой ФЕ являются фразеологизмы, раскрывающие содержание микроконцепта «детство». Первое, на что обращается внимание в ФЕ данной группы — данный возрастной период играет большую роль в формировании человека; именно в этот период закладываются основные свойства человека, черты его характера: wie man die Kinder gewoehnt, so hat man sie. «К чему ребенка приучишь, то от него и получишь»; aus Kindern werden Leute «из детей вырастают люди». Интересна внутренняя форма ФЕ im Galopp durch die Kinderstube geritten sein «быть неотесанным, не уметь вести себя». В ФЕ подчеркивается непосредственность, открытость детей: Kinder und Narren sagen die Wahrheit «устами младенцев и юродивых глаголет истина». Вместе с тем отмечается, что детский возраст не показатель того, что ребенок глуп: ein kluges Kind weiss alles von allein «он сам все знает».

Микроконцепт «юность, молодость» раскрывается в следующих ФЕ: j-d ist kein heuriger Hase mehr, j-d ist kein Kind mehr «кто-л. уже не ребенок, не маленький», die Kinderschuhe abstreifen «выйти из пеленок, выйти из детского возраста». Обнаружено большое количество ФЕ, в которых подчеркивается неопытность молодости: ein junger Hund «щенок; молодой, малоопытный человек», ein blutiger Anfaenger «совершеннейший новичок; желторотый юнец», ein gruener Junge, der Gruenschnabel, der Milchbart «молокосос, сопляк», j-d ist noch nicht trocken hinter den Ohren «у кого-л. еще молоко на губах не обсохло», noch ein halbes Kind sein «быть почти еще ребенком». Обнаружен ряд ФЕ, обозначающих изнеженных, несамостоятельных молодых людей: eine Ziergrippe «кисейная барышня», Muettersoehnchen «маменькин сынок», an Mutters Schuerze haengen «держаться за подол матери». Существует ряд ФЕ, обозначающих молодежь: junges Blut, junge Welt, junges Gemuese, Backfisch «молодежь». Для обозначения богатой молодежи, ведущей праздный образ жизни, есть ФЕ Goldene Jugend «золотая молодежь». Для немецкого языка характерно наличие большого количества ФЕ, характеризующих девушек: ein netter Kaefer «хорошенькая девчонка».

ФЕ, раскрывающие микроконцепт «средний возраст»: in der Bluete des Lebens stehen «быть в расцвете сил», in der Bluete der Jahre stehen «во цвете лет», in den besten Jahren sein «быть в самом соку», in seinen besten Tagen sein несут положительную оценку. Данный временной отрезок характеризует опыт: kein unbeschriebenes Blatt mehr sein «быть уже не новичком», ein alter Hase «стреляный воробей», работоспособность, пик физических и моральных возможностей. Вместе с тем обнаружены ФЕ, несущие ироничную оценку и характеризую-

щие именно женщин: Balzac-Alter, gefaehrliche Alter — по романам Бальзака и Михаелис, возраст дам от 30 до 40 лет, которые пытаются всеми способами удержать уходящую молодость. Также отрицательно оценивается детскость во взрослом человеке: ein Kind im Manne. Интерес представляет ФЕ ins Schwabenalter kommen «достигнуть зрелого возраста, поумнеть: по старинной пословице швабы обнаруживают ум лишь по достижении ими 40 лет».

В этом же микроконцепте можно выделить ФЕ, обозначающие возрастной отрезок от 40 до 60: ueber die erste Bluete hinaus sein «быть уже не первой молодости», aus den besten Jahren heraussein «быть в годах», bei Jahren «быть в летах».

Самой многочисленной группой ФЕ является группа, представляющая микроконцепт «старость». Прежде всего преклонный возраст характеризуется уважением и почетом: in Ehren grau werden «дожить до седин, пользуясь почетом и уважением». Обнаружено большое количество ФЕ, обозначающих старость: alt und grau werden «постареть и поседеть», in die Jahre kommen «постареть», auf seine alten Tage «на старости лет», sich auf sein Altenteil setzen «удаляться, уходить на покой (вследствие преклонного возраста)», auf dem Altenteil sitzen «оставаться при своей стариковской доле», Der Abend des Lebens «на закате дней, на склоне лет». У старости свои характеристики: alter Mann ist doch kein D-Zug «букв. старый человек не скорый поезд; человек не машина», aus den Jahren heraussein «выйти из того возраста, быть не в том возрасте». Вместе с тем существуют не только ФЕ, подчеркивающие опыт и мудрость, но и такие фразеологизмы: Alter schuetzt vor Torheit nicht «бывает и на старуху проруха», man wird alt wie eine Kuh und lernt noch immer was zu «Век живи — век учись», ein alter Sack «старый дуралей». Выявлены и ФЕ: Ein biblisches Alter «библейский возраст; намек на Адама и его потомков до Ноя. По библейской легенде, Адам жил 800, Ной — 500 лет»; alt wie Methusalem «слишком старый». Данная ФЕ характеризует долгожителей.

Проведенный анализ показал, что в большинстве значений ФЕ доминирует отрицательная оценочность. Это объясняется «более острой и дифференцированной эмоциональной и речемыслительной реакцией людей именно на отрицательные явления, а также характерной для стрессовых, т. е. резко отрицательных эмоциональных состояний, тенденцией к использованию готовых речевых форм и в том числе устойчивых словесных комплексов» [2, с. 62].

Большинство ФЕ имеют в своем составе такие лексемы, как год, день, возраст, названия животных. Также имеется определенное количество фразеологизмов с лексемами, обозначающими другие материальные предметы. Были обнаружены и фразеологические единицы с антропонимами.

То, что многие ФЕ содержат названия животных, также не случайно. Если обратиться к истории, то можно констатировать: животные являются неотъемлемой составляющей частью жизни человека. На протяжении огромного количества времени между человеком и животными сложились определенные отношения, что и отразилось в языке человека. Во фразеологии используются те или иные качества животных, в зависимости от симпатии или антипатии к тому или иному виду животного. В то же время большинство ФЕ основаны на рациональной точке зрения. Человек использует определенные характеристики (физические, умственные) животных, которые являются невыдуманными. Но иногда эти характеристики, преломляясь сквозь призму ФЕ, получают иной смысл.

Немецкие ФЕ, характеризующие возраст человека, содержащие в своем составе антропонимы, отличаются ярко выраженной национальной маркированностью. Это объясняется тем, что антропонимы сами по себе относятся к словам-реалиям, которые являются одним из самых ярких проявлений национальной специфики языковых картин мира у разных народов.

Анализ показал, что многие немецкие ФЕ своеобразны и неповторимы, они являются отражением немецкой культуры и традиций, дают представления о том, что есть возраст человека для немцев, с чем он ассоциируется. Многие ФЕ в своей образной основе имеют обычаи, традиции, символы, присущие немецкой культуре.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. Казань, 1989. 123 с.
2. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М. : Высш. шк., 1980. 140 с.

*Поступила 16.06.08.*

# АСПЕКТУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИАЛЕКТНЫХ ГЛАГОЛОВ ТОТАЛЬНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ В РУССКИХ ГОВОРАХ НА ТЕРРИТОРИИ МОРДОВИИ

**Л. Н. Денисова**

Проблеме способов глагольного действия посвящено значительное количество работ, выполненных прежде всего в русле функциональной грамматики [1; 4; 7]. Вместе с тем многие вопросы, касающиеся интерпретации данных лексико-грамматических разрядов глаголов, не имеют однозначного решения, а именно: не существует единого мнения по вопросу о критериях выделения, сущности и объеме способов действия, окончательно не выявлен перечень типов протекания действия во времени, отсутствует их единая классификация.

М. А. Шелякин, анализируя способы глагольного действия, выделяет в числе других тотальный способ действия (далее — СД), который выражает крайнюю степень интенсивности действия, проявляющуюся в его рассредоточенном воздействии на весь объект или субъект. В русском литературном языке к данному СД относятся глаголы с приставками *из-* (изранить, исчертить, иззябнуть и т. п.) и *вы-* (вытоптать, выпачкать и т. п.). В «Русской грамматике» глаголам такого типа приписано значение «распространить действие, названное мотивирующим глаголом, на много мест в пределах объекта» [5, с. 361]. Е. Р. Добрушина и И. Свецинская включают такие глаголы в группу со значением качественного изменения всех участков объекта, отмечая особенную продуктивность глаголов с приставкой *из-* в разговорной речи [3, с. 126; 6, с. 161].

Многочисленны глаголы тотального СД и в русских говорах на территории Мордовии. По составу префиксов и приносимых ими значений они имеют много общего с глаголами русского литературного языка. Чаще всего они образуются от предельных глаголов при помощи приставки *из-*; ср. *изласа'ть* (='испачкать, загрязнить') *ласа'ть* (='грязнить, пачкать'), *исчеря'бать* (='исцарапать') *черя'бать* (='царапать'), *истолова'ть* (='истоптать, вытоптать') *толова'ть* (='давить, мять ногами; топтать') и т. п. Напр.: **Забуду, што стена-ть белёна, прислонюсь к ней, фсю спину изласа'ю** (Суподеевка, Ардатовский р-н) (='испачкаю'); **Мишка у нас варону думал, а ана яво фся-во ищиря'бъла** (Кушки, Темниковский р-н) (='исцарапала').

Следует заметить, что в большинстве случаев рассматриваемые диалектные глаголы сочетаются в контексте с лексическим показателем тотальности *весь*, указывающим на полноту охвата действием субъекта или объекта: 1) действие распространилось на все участки в пределах объекта, выраженного прямым дополнением; 2) действием охвачен сам деятель (в этом случае глагол является возвратным) [2]. Ср.: 1. **Шшытай, на зиму надъ друго пальто пъкупать. Вон эть как извато'лила, ни взглянеш** (Старая Федоровка, Старошайговский р-н) (='привела в негодность, износила'); **Эх, я пони и исхъмута'лъ пойму, как есть фсю убошла** (Суподеевка, Ардатовский р-н) (='исходила'); 2. **Возисси цэлыми днями с чюгунами, пъниволи фся изва'чькъсси** (Мальцево, Торбеевский р-н) (='испачкаешься').

В русских говорах на территории Мордовии глаголы с тотальной семантикой могут быть представлены несколькими синонимическими рядами.

В синонимический ряд с общим значением «испачкать, загрязнить» входят переходные глаголы вроде *изваля'кать*, *изва'тать*, *изва'чкать*, *извозя'кать* и др. Напр.: **Весь зипун изва'тлал, сыми ево** (Тазино, Большеберезниковский р-н) (='испачкал, загрязнил'); **Ни нъдёвал бы новы-ти ботинки, на ульцы-ти грясь. Толькъ выдиш и фсе извозя'къш** (Суподеевка, Ардатовский р-н) (='испачкаешь, загрязнишь'); **Изваля'къш платью — сама мыть станиш** (Тазино, Большеберезниковский р-н) (='испачкаешь, загрязнишь').

Наиболее многочисленный синонимический ряд в составе тотального СД образуют возвратные непереходные глаголы с общим значением «испачкаться»: *изва'заться*, *изваляу'зиться*, *изваля'каться*, *извара'каться*, *изва'ч-*

*каться, извозя'каться* и т. п. Напр.: **Апять весь изва'згълси! Ни пъпасёсси нъ тибя чистъвъ-тъ** (Горяйновка, Кочкуровский р-н) (≈'испачкался'); **Пока телёнкъ дъ двора вёду, фся уб нёво извозя'къюсь** (Суподеевка, Ардатовский р-н) (≈'испачкаюсь'); **Мальчёнка выбижыт на улицу, вот и ни углидиш, извалту'зиццъ весь** (Шишкеево, Рузаевский р-н) (≈'испачкается'); **Пайдёт ана на улицу, в гризе фся изваля'къццъ** (Тазино, Большеберезниковский р-н) (='испачкается').

К тотальному СД в русских говорах на территории Мордовии, как и в литературном языке, относятся глаголы, образованные при помощи приставки *вы-* типа *вы'вачкать* (='выпачкать что-либо') *ва'чкать* (≈'пачкать, грязнить') и т. п. Напр.: **Наташкъ, пирястань с пяском вазиццъ, и так уш фсе руки вы'въчькълъ** (Каймар, Краснослободский р-н) (='выпачкала'). Иногда значение тотальности свойственно однокоренным диалектным глаголам с синонимичными приставками *из-* и *вы-*: ср.: *изва'чкать(ся)* и *вы'вачкать(ся)*, *извара'кать(ся)* и *вы'варакать(ся)* с общим значением 'испачкать(ся), выпачкать(ся)' и т. п.

По наблюдениям И. Свецинской, в русском литературном языке глаголы *испачкать* и *выпачкать*, основа которых описывает накопление качественных изменений, воспринимаются только как «отрицательные», при этом «выпачкать употребляется тогда, когда кого-то упрекают, будто он совершил действие умышленно, в соответствии с определенной целью» [6, с. 161]. Однако в русских говорах на территории Мордовии эти различия выявить сложно. Ср.: 1. **Где ты уш и грясь-тъ находиш, изва'чькълси весь?** (Каймар, Краснослободский р-н) (≈'испачкался'); 2. **У Катьки нимногъ ни хватат: вы'въцкъццъ фся в гризи дъ юпки сваи у сильсаветъ и развесит** (Софьино, Ельниковский р-н) (≈'выпачкается'); **Стряпълъ нони пираги, вот весь фартук ы вы'въчъкълъ** (Усыскино, Инсар-ский р-н) (вы'вачкала ≈ 'выпачкала'). В этом случае при употреблении диалектного глагола *вывачкать* действие вряд ли может расцениваться как умышленное.

К рассматриваемому СД могут быть причислены некоторые диалектные глаголы с приставками *за-* и *у-*, имеющими значение охвата действием всего предмета. В этом значении указанные приставки близки к приставкам из- и вы-, вносящим тотальное значение в исходные диалектные глаголы; ср.: *зава'згать* (='испачкать, запачкать') *ва'згать* (='пачкать, грязнить'); *угва'здать* (='испачкали, загрязнили') *гва'здать* (≈'пачкать, грязнить') и т. п. Напр.: **Зава'згъл миня фсю, иди вымъй руки-тъ** (Шишкеево, Рузаевский р-н) (≈'испачкал, запачкал'); **Рибитишки пришли с ульцы грязныи, весь пол угва'здъли** (Кушки, Темников-ский р-н) (='испачкали, загрязнили').

Исходный глагол может сочетаться с несколькими приставками (*за-*, *из-*, *у-*), имеющими синонимичное значение. Ср.: *валту'зить* (≈'пачкать, грязнить') *завалту'зить* / *извалту'зить* / *увалту'зить* (≈'испачкать, загрязнить'); *ля'чкать* (≈'пачкать, грязнить') *залячкать* / *изля'чкать* (='испачкать, загрязнить'); *гва'здать* (≈'пачкать, грязнить') *изгва'здать* / *угва'здать* (≈'испачкать, загрязнить') и т. п. Напр.: **Гли-ка, как ты фсю платью зъвалту'зила, пъстирала бы ш то ль** (Горяйновка, Кочкуровский р-н) (≈'испачкала, загрязнила'); **Атайди ат сабаки-тъ, у ей лапы грязны, извалту'зит тебя всиво** (Шишкеево, Рузаевский р-н) (='испачкает'); **Што жъ ты как увалту'зилъ фсе руки, как маниньк**ъ? (Редкодубье, Ардатовский р-н) (≈'испачкала, загрязнила').

Сравнительно небольшие группы представляют диалектные глаголы, объединенные в синонимические ряды с общим значением 'вытоптать, затоптать' (изби'ть, истолочи'ть, истолова'ть и т. п.); с общим значением 'исцарапать' (изодра'ть, исчеря'бать и т. п.); с общим значением 'побывать в разных, во многих местах; исходить' (исколюха'ть, исхомута'ть и т. п.); с общим значением 'износить, привести в негодность' (исши'ркать, исхо'здать, измозгота'ть, измулы'згать и т. п.). Напр.: **Скатина фсе йиравыя истълачи'ла** (Рязановка, Старошайговский р-н) (≈'вытоптала, затоптала'); **Зацэм казу в агарот пушшаш? Апа у тия фсе грятки истълава'ла** (Старая Федоровка, Старошайговский р-н) (≈'истоптала, вытоптала'); **Весь лес искълюха'лъ и ничово ни нашла** (Суподеевка, Ардатовский р-н) (≈'исходила'); **За осинь фсе съпаги исхо'здъл** (Новая Александровка, Старошайговский р-н) (≈'привел в негодность, износил'); **Измъзгата'ш съпаги-тъ па осини, к висне новы нады** (Лемдяйский Майдан, Старошайговский р-н) (='износишь, приведешь в негодность'); **Большы фсиво ни люб-**

**лю брать поскынь, фсе руки издирёш** (Кулишейка, Рузаевский р-н) (='исцарапаешь').

Диалектные глаголы тотального СД являются одновидовыми, имперфективные формы от них не образуются. Чаще всего глаголы указанного СД выступают в конкретно-фактической функции СВ. Напр.: **Сабака фсю дверь нщиря'бъла** (Ермилово, Лямбирский р-н) (='исцарапала'); **Кружовник събирала, ищиря'бълъсь фся** (Саловка, Лямбирский р-н) (='исцарапалась'); **Стряпълъ нони цираги, вот весь фартук ы вы'въчькълъ** (Усыскино, Инсарский р-н) (='выпачкала').

Иногда значение конкретного факта осложняется оттенком возможности осуществления действия, т. е. содержит дополнительные модальные признаки. В этом случае диалектные глаголы с тотальной семантикой участвуют в реализации потенциальной разновидности конкретно-фактического типа употребления СВ. Напр.: **Пътихоньку еш шъкалатку, а то весь извалту'зисси** (Гуляево, Ичалковский р-н) (='можешь испачкаться'); **Не, мы уш ни прайдём, ноги грязны, весь пол вам изва'чкъм** (Карпелозка, Торбеевский р-н) (='испачкаем').

Ограниченно-длительная разновидность связана с выражением действия, ограниченного временным пределом. Длительность действия подчеркивается лексическими показателями (за день, за неделю и т. п.). Напр.: **Токъ купилъ Кольки новъ пальто, а он яво зъ нидедю извара'къл и карман атарвал** (Атемар, Лямбирский р-н) (='испачкал, загрязнил').

При выражении повторяющихся ситуаций диалектные глаголы тотального СД используются в наглядно-примерной функции СВ. В конструкциях такого типа повторяемость действия показана на примере конкретного эпизода. Напр.: **На ферми-ти вять так: пака убираш у кароф, изва'тлъсси фся, дъ так и ходиш весь день** (Таянно, Большеберезниковский р-н) (='испачкаешься'); **Съ скатинъй-тъ так: выдиш на двор — ай карова, ай пърасёнък изгва'здът тибя фсю** (Ефаево, Краснослободский р-н) (='испачкает, загрязнит').

Обычность ситуации подчеркивается временными показателями кратности *бывало, сроду* и т. д. Напр.: **Сроду изва'згъщъ, как пърасёнък** (Кулишейка, Рузаевский р-н) (='испачкается'); **Бывалъчы зъ инделю я лапти сафсем измъзгата'ю** (Лемдяйский Майдан, Старошайговский р-н) (='изношу').

На основании вышеизложенного можно заключить, что диалектные глаголы тотального СД выражают крайнюю степень интенсивности действия, проявляющуюся в полноте охвата всего объекта или субъекта. К данному СД относятся диалектные глаголы с приставками *из-, вы-, за-, у-*, при этом приставки *из-* и *вы-* могут иметь синонимичные значения. Диалектные глаголы тотального СД не образуют имперфективных форм и используются при выражении единичных и повторяющихся ситуаций.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Бондарко А. В.** Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М. : Языки славянских культур, 2005. 624 с.

2. **Головин Б. Н.** Каталог типов приставочного внутриглагольного словообразования в современном русском литературном языке. Часть I (з- — от-) // Лексика. Терминология. Стили. Горький, 1974. Вып. 3. С. 5—19.

3. **Добрушина Е. Р.** В поисках инвариантного значения приставки из- // Глагольная префиксация в русском языке. М. : Русские словари, 1997. 220 с.

4. **Маслов Ю. С.** Очерки по аспектологии. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 263 с.

5. Русская грамматика : в 2 т. М. : Наука, 1980. Т. 1. 783 с.

6. **Сметинская И.** Некоторые аспекты методики исследования русских приставочных глаголов (на примере глаголов с приставкой вы- // Глагольная префиксация в русском языке. М., 1997. С. 149—163.

7. **Шелякин М. А.** Категория вида и способы действия русского глагола. Таллинн : Валгус, 1983. 216 с.


*Поступила 10.06.08.*

# КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК/ЛИЧНОСТЬ» И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В СЕМАНТИКЕ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ГРАНИЦАХ ЗООНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ (на материале лексемы *a duck*)

**Л. М. Кечайкина**

Современная лингвистика, провозгласившая антропоцентризм главным девизом, сосредоточила внимание на самых разнообразных способах языкового воплощения феномена человека. Одним из наиболее перспективных путей в изучении данного явления представляется лингвокогнитивный подход, опирающийся на понятие концепта, который в наиболее популярной трактовке понимается как идеальная сущность, формирующаяся в сознании человека в качестве глобальной мыслительной единицы, представляющей собой квант структурированного знания [3, с. 11]. Результаты этого знания (и познания) закрепляются в языковых формах, которые лингвист может подвергнуть анализу как в плане своеобразия его отражения в тех или иных структурах языка, так и с точки зрения специфики его проявление в той или иной лингвокультуре, дополнив, таким образом, лингвокогнитивный подход лингвокультурным, для которого в той же мере характерно оперирование понятием концепта. В лингвокультурологии наиболее известным является определение концепта С. Г. Воркачева: «Концепт — это единица коллективного знания/сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [2, с. 70]. Встречаются также и определения концепта, сочетающие его лингвокогнитивные и лингвокультурные проявления. Например, А. П. Бабушкин трактует концепт как дискретную содержательную единицу коллективного сознания, которая отражает предмет реального или идеального мира и хранится в национальной памяти в вербально обозначенном виде [1, с. 9].

Что касается концептов «человек», «личность», то в современной лингвистике неоднократно осуществлялся их анализ в плане своеобразного осмысления в языке соответствующих феноменов через обращение к образам живой природы. Интерес в этом случае вызывают зоонимические и фитонимические черты, ставшие важной составляющей вербализованных концептов. Следует заметить, однако, что все антропоцентрические исследования такого рода спроецированы лишь на какой-то один языковой уровень, чаще всего фразеологический, в котором рассматриваются разнообразные характеристики человека в составе зоонимических и фитонимических фразеологизмов.

На базе лексемы *a duck*, в своем основном номинативном значении прилагаемой к одомашненному животному, весьма распространенному в англоязычных странах, просматривается своеобразная иерархия в языковом соотнесении качеств человека и тесно соседствующего с ним утки.

Характеризуя ситуацию в целом, следует заметить, что лексема *a duck*, активно задействованная в английском языке для характеристики человеческой личности, широко употребляется на фразеологическом уровне языка. В этой связи примечательно отметить, что данный уровень анализа концепта «человек», рассмотренного сквозь призму прототипика, выявляет достаточно подробную характеристику человека, закрепившуюся в семантической структуре зоонимической лексики.

Основой фразеологизмов, содержащие прототипом «утка», главным образом используются ее признаки как водоплавающей птицы. Известно, что перья утки покрыты слоем специальной жировой смазки, не позволяющей перьям намокать. Утка просто стряхивает с себя оставшиеся после плавания капли воды. Эта способность, переосмысленная по отношению к человеку, зафиксирована в паремии со значением «кому-либо все равно, на кого-либо ничего не действует» *like water off a duck's back* «как

с гуся вода; хоть бы что».

Естественным явлением видится водный образ жизни утки. В этой связи в английской культуре человека, занимающегося с большим желанием каким-либо делом, характеризует фразеологизм *take to something like a duck to water*, т. е. «отнестись, привязаться к чему-либо, как утка к воде».

Умение человека хорошо плавать также ассоциируется с образом утки: *swim like a duck*, т. е. «плавать, как утка».

Свобода фиксируется в паремии *More water will suit the ducks* (букв. чем больше воды, тем лучше уткам) т. е. в своей среде чувствуешь себя вольно.

Примечательно, что фразеологизм *lame duck* имеет несколько самостоятельных значений, относящихся к человеку. Так, «(досл.) хромая утка» олицетворяет вялого, безынициативного и легкомысленного человека: «неудачник, несчастненький»; калека, искалеченный человек; повеса, шалопай. Подобное значение олицетворяется в пословице *Like a (dying) duck in thunder (a thunderstorm)* «с растерянным, перепуганным видом, как мокрая курица».

На биржевом жаргоне «банкрот; разорившийся маклер, спекулянт» также интерпретируется фразеологизмом *lame duck*.

*Lame duck* в американском варианте английского языка носит значение «непереизбранного члена конгресса, но являющегося его членом до конца сессии».

В плане дифференциации значений фразеологизма *lame duck* по территориальному признаку следует выделить следующие выражения, демонстрирующие в основном профессиональные качества человека: в Великобритании данное сочетание означает «разг. бирж. разорившийся маклер; неудачник»; в США — «непереизбранный член (Конгресса и т. п.); президент, завершающий второй, последний срок на своем посту (в период до передачи его преемнику)».

Сочетание *derwent duck* носит также территориальное значение «уст. разг. заключенный на каторжных работах (в Хобарте, расположенном на р. Дерзент)».

Глупость человека нашла отражение во фразеологизме *queer duck* «чудак, человек с причудами, со странностями, странный человек».

О человеке, от которого ничего нельзя ждать в будущем, свидетельствует фразеологизм *dead duck* «"конченый человек"; бедняга, бедолага, неудачник; гроша ломаного не стоит».

Наивность человека просматривается сквозь образ утки во фразеологизме *sitting duck* «легкая жертва, человек, которого легко обмануть».

В ходе лингвокультурологического анализа фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, наиболее эффективным способом изучения духовной национальной культуры является исследование ключевых концептов языковой картины мира, к числу которых относится и концепт «человек».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бабушкин А. П.** Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. 104 с.

2. **Воркачев С. Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. М. : МГИМО, 2001. № 1. С. 64—72.

3. **Паскова Н. А.** Концепт «женщина» в текстах средневанглийского периода (опыт семантической реконструкции на основе произведений Дж. Чосера) : дис. ... канд. фил. наук. Иркутск, 2004. 180 с.

*Поступила 10.05.08.*

# ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ И ОТРИЦАТЕЛЬНАЯ АКСИОЛОГИЯ КОНЦЕПТА «KRIEG» (на материале немецких поэтических текстов XIX в.)

Т. А. Корнеенко

Сложная структура концептов абстрактных имен определяется наличием нескольких слоев, в каждом из которых проявляется национально-культурная специфика. Ю. С. Степанов, определяя концепт как основную ячейку культуры в ментальном мире человека, считает, что «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры — исходная форма, сжатая до основных признаков содержания история, современные ассоциации, оценки и т. д.» [8, с. 43]. Специфика национального сознания находит свое выражение в языке именно при реализации ассоциативного и оценочного компонентов концепта. Поэтому в ходе анализа культурного концепта «KRIEG» в немецких поэтических текстах нами выделялись периферийные признаки концепта, оценочность которых либо выражена вербализующими языковыми единицами, либо имплицитно присутствует в свободных ассоциациях. В качестве языкового материала использовались произведения таких поэтов, как К. Брентано, Г. Гейне, Ф. Гельдерлин, Т. Кернер, Д. Лилиенкрон, Л. Уланд, А. Шамиссо, Ф. Шиллер, Й. Эйхендорф и др.

В первую очередь обратим внимание на некоторые особенности выражения оценочности в художественном тексте. Как известно, прагматическая функция художественного текста преобладает над информативно-смысловой, так как автор выражает в нем свое отношение к действительности, свое видение мира с позиций определенного эстетического идеала. Прагматическая функция художественного текста, как и в любом виде искусства, осуществляется, по выражению Т. де Мауро, путем «производства экспрессивных форм» [3, с. 73]. Наиболее глубоко этот вопрос рассмотрен у В. Н. Телия, которая выделяет три типа высказываний: дескриптивные, аксиологические, экспрессивные, — указывая на то, что высказывания с рациональной оценочностью могут усиливаться эмотивной модальностью, выражающей собственное отношение говорящего, за счет чего достигается эффект экспрессивно окрашенного значения [9, с. 10]. Таким образом, оценочность может относиться к эмоциональности как часть к целому в рамках одного высказывания, поэтому в художественных текстах значимость высказываний с «двойной модальностью» (термин В. Н. Телия) особенно высока. Следовательно, оценочность в художественном тексте следует рассматривать в единстве с эмоциональностью, имея в виду их взаимообусловленность.

Действительно, оценка событий в проанализированных нами текстах в большинстве своем является эмоциональной. Лишь в ограниченном количестве высказываний содержится рациональная оценка, однако, как отмечает Л. О. Чернейко, в именах рациональных оценок социальных отношений также присутствуют коннотативные эмоционально-оценочные семы [10, с. 114]. Например, в оценке войны как справедливой (die gerechte Sache, die Gerechten schlagen), в оценке военного мастерства (so schoss ich gut) присутствуют положительные эмосемы. В признании военного мастерства врага также присутствует положительная эмотивная направленность, которую можно трактовать как признак уважительного отношения к достойному противнику (sicher der Kunst und des Arms, der Kreter waffenkund'ge Scharen, ebenso gut wie ich). Таким образом, в текстах в целом наблюдается преобладание эмоциональной оценки. Причем в современной когнитивной лингвистике существует мнение, согласно которому оценка может выражаться не только эмоционально-оценочными средствами, но и в целом любыми средствами передачи эмоций, так как они могут быть классифицированы по характеру значимости в терминах абсолютных оценочных предикатов «хорошо/плохо» [7, с. 74]. Следовательно, средства эмотивности также должны рассматриваться как средства выражения оценочной модальности.

В соответствии с вышесказанным, в анализируемых текстах были рассмотрены разнообразные средства выражения оценки. Как было отмечено, имена рациональных оценок присутствуют в ограниченном количестве. Большую роль в выражении оценки играет эмоционально-оценочная лексика (grause Schmerzen), а также собственно эмотивные средства, такие как номинанты эмоций (weh, traurig, schrecken, Wut, Furcht), дескрипции (zittern, bleich). Особую роль в художественном тексте играют метафоризаторы эмоций (der Schille mastenrecher Wald), потенциально-эмотивная лексика (Vaterland, Freiheit). Выявлялись и средства выражения других модальностей, связанных с аксиологической, и сводимые к знаку «+» или «−» (желание ich will es tragen), а также дескрипции, имеющие коннотативное оценочное значение (sein brechend Auge, beugt das Haupt).

С точки зрения когнитивной лингвистики, каждое высказывание вербализует какой-либо признак концепта и может быть рассмотрено как узел фрейма и отнесено к определенному концептуальному слою. Рассмотрим выявленные средства выражения оценочности в соответствии со структурой концепта «KRIEG», для чего требуется: 1) определить, какая оценочность выражается в тексте при вербализации того или иного признака; 2) рассмотреть концептуальные слои в их аксиологическом аспекте.

В числе наиболее устойчивых рассмотрим такие признаки концепта «KRIEG», как «ранение» и «кровь». Их вербализации сообщают тексту особую выразительность, так как они связаны с чувственным восприятием, через которое концептуализируются абстрактные эмоциональные сущности. В большинстве случаев они являются метафоризаторами душевных страданий и тем самым выражают негативную оценку (mit wundem Herzen; die Wunde brennt; brachen alte Wunden auf), либо служат для осуждения врага, борьбы, славы, достигнутой силой, оружием (Bluthund, blutige Wangen, Kranzen blut'gen Ruhms). С другой стороны, они широко используются в натуралистических описаниях, которые воздействуют на читателя непосредственно прагматически, за счет потенциальных эмоций этих единиц, вызывая сопереживание и сочувствие к боли (die Wunden klaffen; ward gespalten mir das Haupt; es verströmt mein Blut). Однако в тех случаях, когда ближайший контекст этих единиц связан со справедливой войной, с великой целью, данные признаки, наряду с отрицательной оценочностью, приобретают высокую оценку с точки зрения социальной значимости (doch Heldenblut ist dir geflossen). Еще в большей степени подобная оценочная двойственность присуща признаку «смерть» (противопоставление umsonst sterben — fürs Vaterland fallen, er schlug sie tot um das Christentum). Особый эффект достигается при вербализации этого признака в контексте, лишенном экспрессивности, при этом смерть оценивается как обычное и неизбежное явление (Der Leib gehört der Erde, die Seel dem Himmelszelt; der eine fällt, die andern rücken nach), подчеркивается обесценивание отдельной человеческой жизни (Meine Waffen sind nicht gebrochen, nur mein Herze brach). Также выявлен ряд признаков, связанных непосредственно с отрицательным отношением к различным сторонам войны, например, безнадежное положение (ohne Hoffnung; nie komm ich gesund nach Haus), переживание потери (als wär's ein Stück von mir), тоска по дому и мирной жизни (doch wie fern sind Strom und Türme; er sieht sein Dorf im Arbeits-frieden), неприятие послевоенной реальности (ich wollt es wär wieder erst Krieg), тревога за семью (ich habe Weib und Kind zu Haus, die ohne mich verderben; dir Gott befehl ich Weib und Kind), осознание опасности (des Feindes Auge wacht; ein brodelnd Kochen). Наиболее широко представлены признаки, связанные с переживанием военного поражения (lange harren sie Vermssiter; heute wir alle bluten), в том числе переживание французскими солдатами разгрома их армии и пленения Наполеона (die klägliche Kunde; die trauriger Mär), переживание немецким народом первоначального вторжения Наполеона в западные земли (jetzt weint es unter fremden Streichen). Устойчивым признаком является отрицательное отношение к врагу (die Würger, die Ehrenlosen, meuchlings, verdächt'ger Gauch), осуждение деспотизма и связанного с ним кровопролития (verruchter Mörder; mit blutroter Hand), присутствует и выражение негативного отношения к войне вообще (Höllenlärme).

Нередко оценочную роль той или иной вербализации концепта необходимо рассматривать в соответствии с целым концептуаль-

ным слоем. Так, непосредственно к социокультурному, историческому, идеологическому слоям концепта «KRIEG» относится признак, связанный с первоначальным восторженным отношением к Наполеону в первые годы его власти и представленный в основном образными средствами (von allem Hohen, was Menschenherz erhebt; blinken goldne Früchte wie holde heitre Sterne), эмоционально-оценочной лексикой (Männerwürde, Treu, Heiligkeit), потенциально эмотивной лексикой (Freiheit). Конкретные исторические события современности и других эпох упоминаются довольно часто, но не столько с целью выражения отношения к этим событиям, сколько с целью передать с помощью исторической аллюзии политические убеждения, отстоять социальную позицию (bis hinter uns versinkt die Brut des Pharao! Da rief Herr Struthahn Winkelried...). Подобные признаки могут вербализоваться не только путем упоминания конкретных фактов, но и наименованиями военных атрибутов (Trommle die leute aus dem Schlaf! Gib uns den Mann, der das Panier der neuen Zeit erfasse!). Признаки, обусловленные национально-культурным слоем концепта, связаны, как правило, с положительным восприятием некоторых аспектов войны в национальном сознании. В частности, это проявляется в любовании военной атрибутикой, мундиром, уважении к парадам и военной службе. Это отношение передается положительной эмоционально-оценочной лексикой (stolz, stramm), потенциальными семами (der Herre Hauptmann), образными средствами (Weltgericht), дескрипциями (die Schuppenketten unterm Kinn; die Schärpe schnürt den schlanken Leib), в том числе описанием стереотипной внешности представителей народа (das Auge blau und blond der Zopf), междометиями и восклицаниями (zum Doktor ausgesprochen, wohl gar — beim Regiment!). Свидетельством положительного отношения служит также образ бравого солдата, созданный в жанре народной песни. Основными средствами являются простота, образность и присущий фольклорной традиции песенный ритм (Der Himmel ist ihr Zelt, ihr Tisch das grüne Feld). Еще более укоренившимся в национальной традиции, определенной культурной константой, является образ рыцаря, используемый поэтами как пример доблести, особенно актуальный в связи с необходимостью подъема национального самосознания. Положительная эмоционально-оценочная лексика используется в описании его внешности и геройских поступков (Ritter noch mit Fug; auf stolzem Ross von schnellem Huf; grosse Taten dort geschehen).

Также в национально-культурном содержании концепта «KRIEG» предполагается наличие особенных признаков, связанных с древним слоем концепта. Он формировался в то время, когда первоначальные чувственные ощущения, фиксируясь сознанием, переживались как эмоциональное отражение действительности. Для архаичного сознания повышенный эмоциональный тонус представлял собой единство мышечного и нервного возбуждения и психические аффекты буквально отождествлялись с физическими [6, с. 29]. Так, Н. В. Маракулина, исследуя закономерности генезиса семантики на примере некоторых немецких прилагательных, делает вывод о том, что в немецкой лингвокультурной общности существовали прочные ассоциации между подобным возбуждением в боевых ситуациях и положительным эмоциональным переживанием. Также отмечается закономерность положительных эмоций в ситуациях, связанных с самоутверждением и общественным признанием [2, с. 59], к которым архаичное сознание относило и боевые ситуации. Как свидетельствуют этимологические источники, варианты одного звукового комплекса *кег- и *цег- использовались, наряду с боевой ситуацией, для номинации различных предметов и явлений, например жертвоприношения [1, с. 278]. При этом означаемое ассоциировалось не с отрицательными эмоциональными переживаниями, а с присущим архаичному сознанию поклонением и утилитарными ценностями. По мнению Ю. С. Степанова, эти древнейшие признаки скрыты во внутреннем, неосознаваемом слое концепта. Этот слой можно назвать историко-культурным: он содержит признаки, связанные с восхвалением древних предков-германцев (ihr Helden und Dichter aus alter Zeit), с представлениями о похожих на предков и на богов совершенных людях (so wird das lockere Geschlecht gehaut seit zu iesten Eisen recht; Moecht ich empor zu Himmels Lichten wie die starke Riesenruna mich aufrichten), типичные для немецкого национального сознания лесные мотивы. Практи-

чески все признаки этого слоя сводятся к воспеванию древнего оружия, силы, военных побед предков, а также славы и богатства, достигнутых с помощью оружия (von alter Ehre und Pracht; der Schiffe mastenreicher Wald; von fürstlichen Taten und Werken; zu Haupten den guten Degen). О важности такого признака, как сила оружия свидетельствует не только большое количество подобных единиц, но и образное употребление соответствующей лексики в контексте, казалось бы, далеком от военной тематики (und er [der Hund] hatte schärfre Waffen und gebrauchte sie mit Macht; das [Kupido] hatte einen Stutzen in der Hand). Также выделен признак желание сражаться, которое отождествляется с желанием любить и стремлением к самоутверждению (ich zieh aus Liebes- nun in Kampfeslust; das breite Schwert, des Mannes wilde Zier; bis Ruhm und Ehre mir die Stirn umziehn). Стереотип «воин — настоящий мужчина» занимает значимое место в национальном сознании, порой вызывая у поэтов ироничный отклик (und vor ihm zittern alle: sein Aug' speit Feuerflammen aus). Среди лексических средств, реализующих данную группу признаков, выделены такие номинанты положительных эмоций, как радость, ликование (Lust, jubelnd).

Итак, многие вербализации идеологического, исторического, национально-культурного слоев концепта сводятся к общему признаку боевого духа, имеют оценочную функцию, выражающуюся в положительном отношении к справедливой войне, в призыве к борьбе за высшую ценность — свободу Отечества, к возмездию (nach seiner Freiheit, seinen Rettern, nach der Vergeltung Raecher-hand). Принимая во внимание исторический фон создания рассматриваемых текстов, можно утверждать, что в них через выявленные признаки концепта «KRIEG» отражаются важные черты эпохи — подъем патриотизма, необходимый для борьбы с французской армией в Отечественной войне 1812 г. и сыгравший решающую роль в становлении национального единства, а также призыв к борьбе за демократические преобразования, начавшиеся в Европе благодаря наполеоновским войнам.

Особо следует выделить философский компонент, заключающий в себе общечеловеческие ценности и экзистенциальные смыслы. Так, война осуждается как шум, проявление земной суеты (im des Lebens; verirrt in dem Irdischen Getümmel), как сила, вычеркивающая человека из привычной жизни (und wusste nicht, wer ich bin), липающая семьи, любви (dem treuen Weib den letzten Kuss und dann zum treuen Degen). Также сюда можно отнести и призыв к борьбе, не свойственный социальным и политическим проблемам, а провозглашающий общий принцип активного отношения к жизни (trotze, so bleibt dir der Sieg).

Охарактеризуем перечисленные признаки с точки зрения особенностей поэтического текста. Во-первых, они отличаются образностью. Например, положительная оценка войны выражается через апелляции к чувству прекрасного и высокого и реализуется с помощью образных средств (schlagen wie Zauberer; schon wogen die Junglinge). Устойчивым признаком является образ утренней зари (Morgenrot). Часто происходит персонификация битвы как чего-то великого и достойного (du kommst, o Schlacht!) или как злого существа (walzte unheilsch-wanger sich die Schlacht; sich ...blutige Wangen wusch; trankst mein rotes Blut — wozu?). Среди образных средств, выражающих положительную оценку, выделяется образ высшей силы. Этой силой чаще всего является бог (er [der Herr] wird auch für uns sprechen; den Gottes Zorn bewehrt; des grossen Gottes Rache), душа воюющих (doch sichrer kommt über sie die Seele der Junglinge), патриотический порыв (ihre Vaterlandsgesänge küssen die Kniee), некий дух (manch grosser Geist). Образ высшей силы подкрепляется и через пространственные представления, когда сама битва происходит где-то наверху (ich kam vom Walde hernieder) или некая сила присутствует над полем боя (kommt über sie die Seele). Концептуализации сложных явлений через базовый чувственный опыт человека происходит при выражении оценки через звуки войны (Höllenlärme, Lärm des Lebens; aus der grossen Stadt klang dumpf Geräusch — отрицательная оценка; Tubaton des Weltgerichts — положительная оценка, значимость военной атрибутики). Распространенными являются и природные метафоры, через которые, как правило, выражается отрицательное отношение к войне (Der Himmel ist ihr Zelt, ihr Tisch das Gruene Feld; sank die kalte, ilustre Nacht).

К специфике выражения оценочности именно в данных поэтических текстах отно-

сится и рефлексия поэта по поводу роли его стихов в освободительной борьбе. Словосочетание Leier und Schwert (название сборника Т. Кернера, вышедшего в 1814 г.) вербализует устойчивый признак концепта, так как встречается в произведениях разных авторов наряду с коррелирующими выражениями Lieder oder Tod; andre Zeiten,andre Musen; Fluch des Sängertums; Poesie, du Flammenquell и служит своеобразным поэтическим лозунгом. Это признак отношения к войне как к важной теме национальной лирики, а в более общем смысле — признак актуальности концепта, его национально-культурной значимости.

В заключение обратимся к общему соотношению выявленных признаков. Они относятся к различным слоям и отражают как негативное личностное восприятие войны и ее последствий, так и исторически и национально обусловленное положительное отношение к войне и ее отдельным проявлениям. Таким образом, оценочный аспект концепта «KRIEG» имеет индивидуально обусловленный компонент, в котором преобладают отрицательные признаки, и социально обусловленный компонент, в котором на данном этапе преобладают положительные признаки; в целом положительных признаков оказывается чуть меньше, чем отрицательных. Наряду с этим, выявлено большое количество специфических признаков эмоционального подъема, что позволяет говорить о важности оценки войны в данную эпоху.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Маковский М. М.** Этимологический словарь современного немецкого языка : слово в зеркале человеческой культуры. М. : Азбуковник, 2004. 630 с.

2. **Маракулина Н. В.** Лексика, коррелирующая с формами эмоционального отражения действительности // Актуальные аспекты описания современной немецкой лексики. Калинин, 1985. С. 56—61.

3. **Мауро Т. Де.** Введение в семантику. М. : Дом интеллектуальной книги, 2000. 240 с.

4. Немецкая поэзия XIX века : сборник ; на нем. и русск. яз. М. : Радуга, 1984. 704 с.

5. Немецко-русский словарь ; под ред. В. В. Рудаша. М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1947. 607 с.

6. **Ржабек Е. Я.** Культурные границы языкового сознания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 3. С. 28—43.

7. **Романова Т. В.** Взаимосвязь категорий модальность-оценочность-эмоциональность в текстовой ре-презентации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 3. С. 71—77.

8. **Степанов Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2004. 992 с.

9. **Телия В. Н.** Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М. : Наука, 1986. 142 с.

10. **Чернейко Л. О.** Лингво-философский анализ абстрактного имени. М. : Изд-во МГУ, 1997. 320 с.


*Поступила 10.06.06.*

# ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК ОДНА ИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКА АРТУРА КОНАН ДОЙЛА

**И. В. Коровина**

Окказиональные слова, являясь по определению лексической единицей, представляют довольно спорный вопрос как лексикологии, так и стилистики. Они не являются частью словарного запаса той или иной нации, но включены тем не менее в стилистическую дифференциацию вокабуляра данной нации. Окказиональные слова обладают рядом признаков, которые отличают их от слов обычных (канонических).

Тексты произведений Артура Конан Дойла изобилуют стилистическими приемами разных уровней (аллитерация, ассонанс, трафон, метафора, эпитет, параллельные конструкции и т. д.). В качестве одной из отличительных черт его языка можно выделить большое количество окказиональных слов (или окказионализмов), т. е. слов, созданных автором конкретно для определенных ситуаций и не являющихся частью англий-ского вокабуляра. Такое количество окказиональных слов придает авторскому стилю А. К. Дойла определенную оригинальность, свежесть и новизну. Рассмотрение окказиональных слов как отличительной черты языка А. К. Дойла мы проэли на примере его фантастических рассказов. Данный выбор был обусловлен малой известностью, а соответственно, и малой изученностью данных текстов (по сравнению с его детективными произведениями).

Рассмотрим способы словообразования, которые А. К. Дойл использовал для создания окказиональных слов, и те функции, которые данные слова выполняют.

Одним из способов словообразования, используемым писателем, является словосложение (преимущественно с использованием дефиса). Обратимся к следующим примерам:

(1) *On the other hand, the era of the reserved building and the legal glove-fight had not yet arisen...*

В примере (1) окказиональное слово «glove-fight» («бой в перчатках») образовано путем соединения двух существительных в одно слово с помощью дефиса.

Следующий способ образования окказиональных слов — аффиксация — нечасто использовался им самостоятельно (без соединения его с другими способами). При использовании аффиксации А. К. Дойл прибавлял к корневой морфеме как префиксы (приставки), так и суффиксы. Рассмотрим следующий пример:

(1) *Stevens, a pale-faced, clean-cut young fellow, mounted besides employer and waved his hand to a little knot of fighting men, rough, collarless, reefer-coated, fellows who had gathered to bid their comrade good-bye.*

В примере (2) окказиональное слово «collarless» («без воротников») создано путем прибавления к существительному «collar», состоящему из одной морфемы — корня, суффикса *-less*, имеющего значение отсутствия чего-то.

Наиболее часто для формирования окказиональных слов А. К. Дойл использовал комбинирование двух вышеперечисленных способов словообразования — словосложения и аффиксации. Обратимся к рассмотрению следующих примеров:

(3) *I could see the white, square-ended hands of the French medium in this beautiful light.*

В примерах (2) и (3) образование окказиональных слов «square-ended» («квадратные на концах») и «reefer-coated» («одетые в бушлаты») произошло за счет объединения двух слов с помощью дефиса и прибавления ко второму из них аффикса *-ed*, необходимого для создания той формы слова, которую требует синтаксическая структура предложения.

Пример (2) иллюстрирует также возможность образования окказионального слова путем одновременного использования всех трех способов словообразования, существующих в английском языке: словосложения, аффиксации и конверсии. В окказионализме «reefer-

coatek», во-первых, произошло соединение двух существительных («reefer» и «coat»), во-вторых, переход этого нового слова из класса существительных в класс глаголов и, в-третьих, образование от этого глагола причастия прошедшего времени.

Таким образом, для образования окказионализмов используются все принятые в грамматике способы словообразования (аффиксация, словосложение, конверсия) и их всевозможные комбинации.

Обратимся к рассмотрению стилистических функций окказиональных слов в тексте. Интенция автора при создании окказиональных слов в большинстве случаев имеет четкое обоснование. Можно определить основную цель, преследуемую автором при создании новых единиц языка. Окказиональные слова несут в себе уникальную информацию об описываемых ситуациях, героях и т. д. Особенностью для данной информации является тот факт, что ее объем, транслируемый окказиональным словом, такой, что не может быть передан одной лексемой стандартного словаря, а требует зачастую громоздких конструкций. Автор в этом случае, используя минимальное количество языковых средств (1 окказионализм), может передать больший объем смысла. Рассмотрим примеры:

(4) *...We were able, at least, to obtain those usual phenomena of message-tilting which are at the same time so puerile and so inexplicable.*

(5) *Sharp little raps and cracks came from its substance, file-firing, volley-firing...*

В примере (4) автор создал окказиональное слово «message-tilting» («передача сообщений») с целью описать сущность спиритического сеанса. В примере (5) значение окказиональных слов «file-firing» и «volley-firing» можно описать следующим образом: 'the file of the table was firing and people could feel its hot volleys'. Данная объемная информация заключена в двух словах.

Вышеуказанной функцией концентрации информации в одном слове обладают почти все окказиональные слова. Лишенные этой функции создавались с другой целью — целью новизны определения. Иногда, дабы избежать «избитых» выражений, автор создает новое слово для передачи известного понятия другим, новым способом. В примере (1) окказиональное слово «glove-fight» («бой в перчатках») было создано автором с целью избежать общепринятого слова «box» («бокс»). Описываемая автором ситуация произошла много десятилетий назад, когда такой вид спорта, как бокс, еще не существовал. Не употребив слово «box», автор добился большей степени правдоподобия высказывания.

Кроме вышеуказанных двух основных функций окказиональных слов могут возникать дополнительные функции в зависимости от контекста. Дополнительными мы называем функции, которые могут существовать не самостоятельно, а только в сочетании с одной из основных функций. Примером дополнительной функции является функция создания юмористического или сатирического эффекта. Обратимся к следующему примеру:

(9) *The pale Hands and all the ghosts in my big ghost-shop are now carrying on their nightly games in the respective villas where...*

Образованное с помощью словосложения окказиональное слово «ghost-shop» («дом, наполненный привидениями, словно магазин») передает сатирически-саркастическую ухмылку автора. В одном слове автор заключил очень обширный смысл, прибавив к нему еще и эмоциональное воздействие на читателя.

Любое окказиональное слово, появившись в тексте, всегда привлекает внимание читателя, вызывает его интерес. Неоспоримость данного утверждения не вызывает сомнений, так как все необычное и новое не может пройти незамеченным. Таким образом, функция привлечения внимания читателей выполняется любым окказиональным словом в любом тексте.

Таким образом, нами выделены и подкреплены примерами четыре коммуникативные функции окказиональных слов: концентрация информации, новизна определения, создание сатирического или юмористического эффекта и привлечение внимания читателя.

Мы признаем, что выявленные нами функции, возможно, не охватывают всей коммуникативной функциональности окказиональных слов, но вносят несомненный факт в исследование данных слов, а соответственно, и в стилистику английского языка.

Поступила 02.06.04.

# ЯВЛЕНИЕ ОБЕЗЛИЧИВАНИЯ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕКСТАХ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ

**И. В. Коровина, К. Б. Свойкин**

В настоящее время в лингвистике присутствуют различные точки зрения на природу местоимений вообще и на их коммуникативные функции в частности.

На вопрос о том, имеют ли местоимения значение, в лингвистике были даны три основных ответа: 1) местоимения не имеют значения, что и составляет их специфику (античная традиция, лингвистика XIX в.); 2) местоимения не имеют постоянного значения, оно меняется в каждом акте речи [2; 8]; 3) своеобразие местоимений заключается в том содержании, которое выражает это значение [6]. Целесообразность подобного спора определяется тем, что местоимения характеризуются отсутствием выраженного денотата, зависимым характером и функциональной неоднородностью.

Мы считаем, что было бы правильнее оперировать термином «семантика местоимений»: находясь в словаре наряду с другими лексическими единицами, местоимения не имеют фиксированного значения, связанного с языковым концептом, а предполагают грамматические функции (пола, лица, числа и т. д.). При этом можно утверждать, что местоимения обладают некой довольно широкой и абстрактной семантикой, которая позволяет им в тексте приобретать как предельно конкретное, так и предельно обобщенное значение.

Одними и теми же исследователями местоимения определяются и как слова-заместители, и как слова-указатели, и как основные дейктические элементы языка [2; 4; 8]. Общепринято считать, что местоимения единственного числа указывают на единичные объекты, а местоимения множественного числа — на группу объектов. Кроме того, местоимение 1-го лица единственного числа *I* обозначает говорящего, тогда как местоимение 2-го лица *you* — слушающего, собеседника. Местоимение 1-го лица множественного числа *we* указывает на определенную группу людей, которая включает в себя и говорящего. Местоимения 3-го лица указывают на объекты, не участвующие в данный момент в беседе или диалоге. Вышеперечисленные значения местоимений являются общепринятыми и представляют собой результат конкретизации местоименной семантики в тексте.

В настоящее время представляется целесообразным детальное рассмотрение всех аспектов местоименной семантики и коммуникативных функций местоимений в тексте с последующей попыткой привести их к какому-либо общему знаменателю.

В рамках данной статьи мы бы хотели обратиться к анализу одного из аспектов местоименной семантики, названного нами «обезличиванием» личных местоимений в тексте, т. е. приобретение ими предельно обобщенного значения в речи. Для анализа возьмем тексты разных стилей: художественную прозу, публицистику и тексты инструкций.

Случаи употребления личных местоимений в отвлеченном значении часто встречаются в произведениях художественной литературы.

Рассмотрим примеры:

(1) *'Let us never forget that all mankind shares a common origin, common problems, and a common ultimate fate. Let us remember that the problems we share are greater than the problems that divide us, and that what divides us is of our own making'* [14, p. 21].

(2) *'We're all going to die'* [14, p. 28].

В примере (1) личное местоимение первого лица множественного числа *we* имеет своим значением «все человечество» (*'all mankind'*, как и сказано в первом предложении данного отрывка). Фраза из (2) является характерным примером семантического обезличивания местоимения *we*. Ее значение («мы все умрем») позволяет легко заменить местоимение *we* на словосочетание *'all people'*, создавая таким образом фразу абсолютно синонимичную исходной: *All*

*people are going to die*. Использование автором местоимений в отвлеченном значении объясняется рядом объективных причин, той коммуникативной интенцией, которая руководила писателем в процессе написания им того или иного предложения. Рассмотрим эти причины. Обратимся к примерам:

(3) *'We know all men are not created equal in the sense some people would have us believe'* [14, p. 43]. (4) *'It is powerful enough to burn down civilization as we know it, or to be a beacon that will light the future for us and for the rest of the world. It is our choice to make. I speak today not only to our allies, but to those countries in the Soviet camp. I say to them now, as we prepare to move into the twenty first century, that there is no longer any room for confrontation, that we must learn to make the phrase 'one world' become a reality'* [14, p. 17—18].

Представленные фрагменты являются отрывками из речи адвоката в суде (3) и речи президента перед народом США (4). Отличительной чертой подобной речи оказывается многократное исппльзование личных местоимений в их обезличенном значении. Герой в (3) говорит от имени всех людей, используя местоимения *we* (именительный падеж) и *us* (объектный падеж). Президент США в (4) осознанно употребляет местоимения первого лица множественного лица в именительном и объектном падеже (*we, us*) с целью вызвать доверие со стороны народа.

Рассмотрим другие примеры:

(5) *'Venn's Castle' was shouldered by public houses and hucksters' shops... Proceeding to Venn's you felt sure that you were entering a district certain to be described in parliamentary and registrar-general reports as 'thickly populated and very poor'* [10, p. 92].

(6) *One could always tell most Americans; they had a young look to their faces, a peculiar expression of trust, a confidence in their eyes, a strange mixture of diffidence and decision in their movements. This one was no exception. They had to look up at him as they asked him their polite but puzzled questions, for he was tall, and thinner than they considered appropriate* [13, p. 8].

В примере (5) автор описывает дом одного из персонажей. Употребленное им местоимение *you* в данном случае имеет обобщенное значение *'any person including the author'* Передавая свои впечатления и свое мнение о доме и о районе, в котором он расположен, автор приписывает эти впечатления всем людям, которые могли бы оказаться на его месте и увидеть все своими глазами, т. е. всем читателям.

В описании героя в (6) можно наблюдать пример семантического обезличивания местоимения третьего лица множественного числа *they*. В данном случае местоимение *they* не указывает на конкретную группу лиц, а обозначает любого человека, который может встретить описываемого героя и выразить от своего имени мнение, изложенное в тексте.

Иной случай употребления местоимения в обезличенном значении можно понаблюдать в примерах:

(7) *...Providing you have done your home-work before you go, they [short visits to foreign countries] not only enable you to check some of your views, but also provide you with a library of sense-impressions which gave reality to any news you read later* [9, p. 203].

(8) *'The signore is a writer?'*

*Lamniter nodded. If you could call a man a writer who had written exactly one play* [13, p. 11].

Пример (7) содержит ситуацию, в которой автор, высказывая свою точку зрения, пытается убедить читателя в ее справедливости, употребляя для этого местоимение *you* в абстрактном значении. При этом он словно обращается к каждому читателю в отдельности. Подобное обращение к читателю можно также наблюдать в примере (8).

Иногда абстрактное значение личных местоимений в художественных текстах является результатом семантической генерализации, т. е. обобщения, которое заключается в вовлечении в круг действующих лиц, оправдано или нет, других людей. Рассмотрим два примера, противоположных по местоименной составляющей значения:

(9) *'One of our first official acts,' the President was saying, 'will be to send an Ambassador to Romania'* [14, p. 20].

(10) *'If we let the President get away with his fucking people-to-people programme, he's going to give the country away'* [14, p. 31—32].

В (9) притяжательное местоимение *our* на самом деле имеет значение 'my' Говоря о собственных решениях, президент употребляет местоимение множественного числа, что не позволяет в данном случае говорить о процессе обезличивания местоимений. Употребление местоимения *our* определено политическим этикетом. За местоимением множественного числа тем не менее стоит определенный человек — президент. В данной ситуации значение местоимения *our* предельно определенно и конкретизировано. Иной случай генерализации можно наблюдать в примере (10): говорящий, высказывая личное мнение, неоправданно приписывает его и другим людям. Таким образом он вовлекает в политическую пропаганду всех слушающих и снимает с себя часть ответственности за слова. Данный пример является иллюстрацией функционирования местоимения в отвлеченном значении.

Обратимся к следующему примеру:

(11) *'My answer to that is that we can no longer afford to condemn ourselves or our children to a future threatened by global confron-iations and nuclear war'* [14, p. 18].

Отрывок (11) является речью человека, звучащей из радиоприемника. Значение местоимения *we* — 'all people including the speaker'. Этот пример является показательным в том плане, что одной из сфер, в которых семантическое обезличивание местоимений проявляется наиболее ярко, являются СМИ. Особенностью СМИ оказывается их ориентированность на все население той или иной страны, а то и всего мира, что и заставляет использовать в средствах массовой информации личные местоимения без конкретного денотата.

В представленных выше отрывках из художественных произведений, несомненно, большую роль в определении местоименного значения играет контекст. Если принять в рассмотрение точку зрения о том, что местоимения обладают непостоянным значением, то важным оказывается такой момент, как текстовое окружение или интертекстуальные связи, которые позволяют достичь совпадения когнитивных полей говорящего и слушающего. В противном случае возникает коммуникативное непонимание. Этим и объясняется важность контекста, который определяет то или иное значение местоимения. В приведенных примерах именно ситуативный контекст заставил авторов вложить в уста героев фразы, в которых используются личные местоимение в обезличенном значении; и именно контекст обеспечил верное толкование этих фраз читателем.

Можно сделать вывод, что в произведениях художественной литературы явление обезличивания личных местоимений может являться особенностью речи определенных персонажей либо в силу их рода занятий (ораторы, адвокаты, политики и т. д.), либо в момент произнесения ими официальной речи (независимо от их профессии).

Примеры употребления личных местоимений в отвлеченном значении встречаются в большом количестве в частях художественных произведений, содержащих описания.

В иных случаях коммуникативной интенцией писателя, которая заставляет его прибегать к помощи обезличенных личных местоимений, является установление контакта с читателем, вовлечение его во внутренний монолог.

Функционирование личных местоимений в безличном значении не ограничивается только сферой художественных текстов. Выше было упомянуто, что широкое употребление в подобном значении местоимения английского языка находит в текстах СМИ, в частности в прессе. Рассмотрим публицистические тексты на пример особенностей функционирования в них личных местоимений. Авторы журнальных и газетных статей решают вопрос употребления обезличенных личных местоимений в зависимости от функциональной и прагматической нагрузки высказывания. Некоторые журналисты предпочитают прибегать к этому приему как к особому средству художественной выразительности.

Рассмотрим примеры:

(12) *Perhaps we are too fixated on our own world. Perhaps we feel to sure of ourselves. Perhaps we think too often that such things don't concern us* [12, p. 40].

(13) *If you want to see a politician squirm — and it doesn't matter which party they belong to — just mention private healthcare clinics* [15, p. A6].

Автор текста статьи в (12), желая произвести впечатление на читателя, привлечь его внимание и вызвать в его душе отклик, использует параллельные конструкции 'perhaps...' с повторяющимся личным местоимением we, употребленном в абстрактном значении. Таким образом, он обращается ко всем людям, создавая эффект прямого общения с читателем, и одновременно включает себя в состав некой общности людей, в то и всего человечества. В примере (13) можно пронаблюдать самый распространенный способ обращения к читателям, осуществляемого с помощью личного местоимения you.

Если речь в статье идет о других людях, жизнь или творчество которых журналист рассматривает с позиции стороннего наблюдателя, то чаще им используются пассивные конструкции типа 'He was thought as a talented painter'

Если автор выражает свое субъективное мнение, для того чтобы избежать употребления местоимения *I*, он приписывает свои мысли и чувства всему человечеству:

(14) *We have known for many years that no other German writer observes the relationship between the sexes so precisely as...* [12, p. 15].

Однако местоимением *we* сфера употребления обезличенных личных местоимений в публицистических текстах не ограничивается. Обратимся к примеру:

(15) *...He scoffs, 'you could make the argument we could give everybody a huge tax cut and when they get sick they could go buy their own hospital'* [15, p. A31].

В примере (15) семантическое обезличивание затронуло местоимение второго лица you и местоимение третьего лица множественного числа *they*. Человек, дающий интервью для газеты, употребляя местоимение you, обращается отнюдь не к корреспонденту, а к любому человеку, который может прочитать данное интервью. Значение местоимения they в данном контексте не нужно пояснять, оно ляется в самом примере — 'everybody', следует подчеркнуть, что *they* вообще имеет фиксированное обобщенное значение в устоявшейся фразе 'they say' — «говорят».

(16) *They say she is going to resign* [15, p. A12].

Обратимся к следующему примеру:

(17) *That means we are all guests of life. The guest has become a vandal. He systematically wrecks the hostelry which had welcomed him* [11, p. 13].

Местоимение третьего лица единственного числа *he* не является исключением, обозначая в примере (17) любого человека, живущего на земле и являющегося «гостем» на этой планете.

В продолжение темы обратимся к текстам инструкций, которые являются довольно необычными с лингвистической точки зрения. Одна из наиболее примечательных особенностей этих текстов заключается в наличии широкого поля употребления личных местоимений в отвлеченном значении.

Рассмотрим примеры:

(18) *We suggest you read your owner's manual carefully.*

(19) *If you want to receive other details for the machine, make the order.*

(20) *You can use this operation only once.*

Из примеров (18), (19) и (20) видно, что рекомендации и правила эксплуатации, изложенные в инструкции, предназначены для всех пользователей данного товара. Вследствие этого наряду с повелительными предложениями: *Please read the instructions in this handbook carefully* — используются конструкции с личным местоимением *you*, обозначающим как всех пользователей, так и каждого из них в отдельности.

Приведенный нами практический материал позволяет судить о существовании в семантике личных местоимений английского языка (*we, you, they, he, she, it*) такого явления, как обезличивание. Этот процесс проявляет себя не на уровне языка, а на уровне речи (в контексте). Вышеизложенный материал позволяет выделить отвлеченное или обобщенное значение местоимений английского языка в один из аспектов их функциональной семантики.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Вольф Е. М.** Грамматика и семантика местоимений. М., 1959. 439 с.

2. **Емельянова О. В.** Функциональная и семантическая характеристика местоимений // Спорные вопросы английской грамматики. Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. 206 с.

3. **Леванова А. Е.** Личные местоимения ядро акта коммуникации // Коммуникативно-содержательный аспект лингвистических единиц : сб. науч. тр. Кемерово : Изд-во Кемеров-ского гос. ун-та, 1989. С. 80—87.

4. **Левицкий Ю. А., Шамова А. Г.** Указатели ситуации. Местоимения : учеб. пособие по спецкурсу : учебное пособие по спец. Пермь : ПГУ, 1985. 225 с.

5. **Ревзина О. Г., Членова С. Ф.** К вопросу о семантике местоимений // Вопросы семантики. М., 1971. С. 157—159.

6. **Селиверстова О. И.** Местоимения в английском языке и речи. М. : Наука, 1985. 246 с.

7. **Сальжан Т. И.** Семантико-синтаксические особенности местоимений // Вопросы языкознания. 1970. № 4. С. 69—91.

8. **Уфимцева А. А.** Типы словесных знаков ; АН СССР, Ин-т языкознания. М. : Наука, 1974. 205 с.

9. **Chamberlain D.** Reflection. New York, 1996. 403 p.

10. **Conan Doyle A.** The Play with Fire and Other Stories. М. : Изд-во «Менеджер». 288 p.

11. Kulturchronik. 2003. № 4.

12. Kulturchronik. 2003. № 6.

13. **Macinnes H.** North from Rome. Douglas : Fontana. 287 p.

14. **Sheldon S.** Windmills of the Gods, Douglas' : Fontana, 1987. 413 p.

15. The Province. 2000. June, 9.

*Поступила 10.06.08.*

# РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ КОММУНИКАНТОВ

**Н. Д. Кручинкина**

Как при теоретическом описании процесса знакообразования и его анализе, так и при обучении языковому общению важен выбор методологической стратегии анализа, описания или обучения.

В коммуникативном акте присутствуют два коммуниканта: говорящий и слушающий, постоянно меняющихся ролями в живом процессе общения. Но, выполняя роль говорящего или слушающего, каждый из них при этом реализует свою стратегию. Существуют две стратегии в речевой деятельности коммуникантов: стратегия говорящего и стратегия воспринимающего коммуникацию.

Деятельность говорящего непосредственно в речевом акте является деятельностью номинатора того внеязыкового содержания, которое он в свое время воспринял сознанием и содержательно структурировал. Процесс знакообразования в языковой деятельности совпадает по стратегии с актом говорения при порождении языка говорящим. Направление этой деятельности называется ономасиологическим, т. е. связанным с языковым наименованием передаваемого в процессе коммуникации (устной или письменной) внеязыкового содержания. В рамках понятий теории информации это означает, что ономасиологическая стратегия связана с кодирующей деятельностью говорящего.

Деятельность реципиента получаемой информации является деятельностью интерпретатора. Реципиент (читатель, слушатель) посредством звукового или графического выражения при наличии фоновых знаний об отраженной номинатором действительности и языковой и речевой компетенции воспринимает содержание полученной информации. Стратегии деятельности реципиента (интерпретатора) является семасиологической. С позиций понятий теории информации семасиологическая стратегия связана с декодирующей деятельностью реципиента [23, с. 31—32].

При означивании у говорящего происходит отражение воспринятой им внеязыковой действительности в знаковой форме. Процессы и структуру актов номинации поэтому принято описывать, исходя из трехчленного

отношения («семиотического треугольника») реалия — понятие — имя. При интерпретации слушающим означенного говорящим содержания эта последовательность трехчленного процесса конвертируется: деятельность осмысления произведенной говорящим означенной информации происходит в направлении имя — понятие — реалия.

Стратегия деятельности слушающего, реципиента (интерпретанта) по ориентации самого процесса декодирования и интерпретации воспринятого знака противоположна направлению деятельности номинатора. Когда реципиент воспринимает, т. е. интерпретирует (осмысливает, декодирует) переданную номинатором информацию, его языковая деятельность восприятия (декодирования значения знака) направлена от восприятия означающего знака к закрепленному за этим знаком содержанию. Означаемое может быть им адекватно интерпретировано лишь при восхождении (референции) как к моменту истины, к денотату, который в этом восхождении интерпретанта является для него референтом — той содержательной объективной сущностью, к которой обращаются как к последней инстанции.

Ономасиологическая стратегия представляется весьма перспективной в обучении языку и активному общению на иностранном языке. Мы видим актуальность развития ономасиологических исследований и для дальнейшего развития ономасиологии не только в теоретическом, но и в прикладном плане. Полученные результаты могут дать теоретическое обоснование для когнитивной лингвистики, лингводидактики и методики преподавания языков.

Ономасиологическая стратегия актуальна при рассмотрении языка как деятельности (language), когда активно исследуется динамическая, порождающая сторона языка, о которой говорил еще В. Гумбольдт, затем Ф. Соссюр, а позднее и Н. Хомский.

Ономасиологическая стратегия знакообразования вполне справедливо отождествляется с функциональным подходом к категоризации языковых знаков и их категориальной интерпретации [3, с. 6, 12—15; 9, с. 13—15]. Справедливость подобной идентификации состоит в том, что, хотя термин *функциональный* значительно шире термина *ономасиологический*, они оба имеют общие семы и общие тенденции описания. И при ономасиологической, и при функциональной ориентациях в исследовании избирается динамический путь от содержания к форме [11, с. 336]: от денотата к сигнификату, и от него к языковому имени денотата.

Семасиологическая стратегия описания языковых явлений долгое время была наиболее используемой. Традиционные исследования и описания значимых единиц языка проводились в основном в семасиологическом направлении: от формы к содержанию. Семасиологическая стратегия реализовалась в отечественной лингвистике XX в. и в первых системных описаниях семантики предложения.

Такая стратегия исследования и описания была свойственна структурной лингвистике. Семасиологический подход к описанию знаков является наиболее традиционным, так как наиболее характерным способом описания языка был считавшийся наиболее объективным формальный способ с конечным набором формантов. Его широкое использование объясняется и особенностями развития лингвистических описаний в постсоссюрианский период.

В. В. Богданов достаточно категорично высказывается о недостатках такого подхода при работе с языковыми единицами высшего уровня: «Моделирование семантики предложения на базе его структурной схемы оказывается во многих отношениях малоудачной попыткой и не приводит к получению удовлетворительных результатов» [1, с. 182].

Справедливости ради надо все же заметить, что семасиологическая стратегия описания языковых явлений принесла немало открытий на фонологическом и морфологическом уровнях. Такое направление исследований и описаний позволяло наиболее легким путем — от доступных для наблюдения языковых форм к заключенному в них содержанию — проводить классификации этих наблюдаемых форм, составлять системные грамматики разных языков, формировать языковую компетенцию [19, с. 10].

При обнаружении недостатков узкого, внутриязыкового подхода «в самом себе и для себя» весьма востребованной оказывается ономасиологическая стратегия исследования семантики не только предложения, но и слова

[8; 13]. Г. А. Климов, ссылаясь на авторитетное мнение А. Е. Кибрика, отмечает продуктивность и перспективность даже сопоставительных исследований в направлении от значения к форме [6, с. 14].

Оба названия стратегий речевой деятельности участников коммуникативного акта по своей языковой мотивированности совпадают со значением конечной цели деятельности. Ономасиологическая стратегия указывает на означивающую (номинативную) деятельность, а семасиологическая — на семантическую (осмысливание, понимание означенного содержания) цель деятельности.

Наши разыскания показывают, что две противоположно ориентированные стратегии при исследовании и описании содержательной стороны языка, а значит и знака, получают, с одной стороны, у разных лингвистов разные названия, с другой — употребляемые ими общеизвестные термины получают разные толкования или приобретают разную значимость и другую внутреннюю форму.

Так, В. В. Богданов ономасиологическую стратегию называет онтологоцентрической, а семасиологическую — синтактикоцентрической. Давая названия разным стратегиям, он исходит в мотивации терминов не из конечной цели процесса, а из его начальной, стартовой позиции. Поэтому лингвист ономасиологической стратегии дает иное мотивированное название: он называет ее онтологоцентрической [1, с. 163—167]. В его интерпретации при онтологоцентрическом подходе отправной точкой отношения реалия — понятие — имя признается «онтология, т. е. отражаемая языком экстралингвистическая действительность» [1, с. 163]. Семасиологической стратегии В. В. Богданов дает название синтактикоцентрической [1, с. 163, 181—182], так как отправная точка этой стратегии — речевая синтагматика высказывания в ее синтактическом представлении. Ярким проявлением использования синтактикоцентрического подхода В. В. Богданов считает теорию структурных схем предложения Н. Ю. Шведовой. Такая направленность анализа в определенных чертах совпадает и со способом системного описания семантики предложения О. И. Москальской.

Если онтологоцентрическая стратегия характеризует иерархическую поэтапность речепорождения, то синтактикоцентрическая стратегия характеризует языковую стадию поэтапности речевосприятия — языковую интерпретацию смысла языкового знака (декодирование смысла).

Л. Рей, говоря о разных подходах к описанию, означаемых в лексической семантике, также выделяет традиционный семасиологический аспект. Одновременно он говорит о важности учета и ономасиологического аспекта семантики. Однако, отмечая область описания ономасиологической семантики (sémantique onomasiologique), он вместе с тем отграничивает ее от семантики означивания (sémantique de la désignation), хотя и не дает четкого разграничения одной и другой разновидностей стратегии порождения языка, а лишь делает отдельные ремарки по этому поводу. В частности, он считает, что семантика означивания ориентирована на знание мира и противится систематизации, за исключением области терминологии, где речь идет как о конструировании, так и об открытости [26]. Видимо, в его понимании ономасиологическая семантика имеет дело с определенной языковой регламентацией и систематизацией процесса лексического обозначения денотатов и с немотивированной номинацией, а семантика означивания — с творческим процессом номинативной деятельности (мотивированная номинация).

В. М. Павлов, выделяя пути представления языкового означаемого, ономасиологический подход определяет как функционально-семантический, противопоставляя его семасиологическому, который он характеризует как морфологоцентрический [14, с. 3—14].

Как при выборе ономасиологической стратегии описания языковых знаков, так и при функциональном подходе к их анализу осуществляется интегративный, межуровневый принцип отбора компонентов функционально-семантических парадигм. При функциональном подходе к использованию и категориальной оценке языковых знаков разной природы принимается во внимание инвентарь языковых средств независимо от их принадлежности к тому или иному языковому уровню (морфологическому, синтаксическому или лексическому), так как точкой отсчета служит типовое, категориальное содержание языковых знаков. По мнению А. В. Бондарко, вся

специфика функциональной лингвистики, во всей полноте ее признаков проявляется в подходе «от семантики к грамматике» [2, с. 15]. Однако подход «от семантики» в интерпретации А. В. Бондарко заключает в себе предваряющее знание результатов традиционного описания «от формы». В обоих случаях речь идет о кодирующей функции языка и системы языковых знаков конкретного языка. Поэтому важно отметить, что наиболее эффективные результаты исследования возможны при предварительном использовании данных семасиологических исследований.

Если в коммуникативном акте выбор ее участниками ономасиологической или семасиологической стратегии строго закономерен и зависит от участия в акте коммуникации номинатора или реципиента, то при анализе, описании или моделировании языковых и речевых явлений лингвист имеет альтернативу в выборе того или иного подхода к анализу, описанию или моделированию в зависимости от методологических установок исследования, его целей и задач. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» выделение ономасиологического или семасиологического подходов к описанию или исследованию языка как знаковой системы или проблем номинации связывается с зависимостью выбора того или иного подхода от отправной точки исследования языковых знаков или от выбора языковых пользователей [11, с. 336].

Если ономасиологическая стратегия деятельности знакообразования отнесена лингвистами к активной грамматике, то стратегию восприятия (осмысления, интерпретации) лингвистического (знакового) содержания обычно относят к пассивной грамматике. Конечно, термины *активный* и *пассивный* в определенном смысле условны для обозначения участников коммуникативного акта, так как и говорение, и слушание — творческие, активные процессы. Просто такими взаимно соотносящимися по значению терминами удобнее отображать инициатора процесса (говорящего=номинатора) и соучастника процесса (реципиента информации в процессе коммуникации=интерпретатора).

Существование двух основных подходов исследования языковых явлений вообще и семантики языковых единиц в частности отмечается в работах по семантике разных лет [7, с. 124; 12, с. 79—85; 11, с. 336; 15, с. 246; 24, с. 14]. Так, Н. А. Слюсарева, выделяя семасиологический и ономасиологический подходы, «которые позволили сделать заключение о... направлениях связи языковых единиц с миром экстралингвистического», констатирует правомерность как одного, так и другого подхода [15, с. 246].

Можно сказать, что ономасиологический и семасиологический способы представления знаков находятся в отношениях парадигматической конверсии: ономасиологический способ представления иерархизации соотношений между означаемым и означающим противопоставляется семасиологическому по направлению деятельности участников коммуникативного акта и по ролевому участию этих коммуникантов.

Выделение ономасиологического и семасиологического подходов, как вполне справедливо отмечает А. Рей, не является чем-то новым [27, с. 9, 12]. Так, во французской лингвистике в 1911 г. появляется первый том фундаментальной многотомной грамматики «Des mots á la pensée» Ж. Дамуретта и Э. Пишона, исследовавших французский язык в направлении от формы к заключенному в ней содержанию, т. е. на семасиологической основе. Однако, как замечает А. Рей, анализируя принципиальную основу теории грамматики Дамуретта и Пишона — от слов к мысли («Des mots á la pensée»), эти известные грамматисты изначальной операцией считали путь от мысли к языку [27, с. 12; 10, с. 220—221]. Видимо, они уже осознали недостаточную эффективность семасиологического подхода к языку.

Очевидно, в результате осознания этого факта и другими французскими лингвистами вскоре появляется другой фундаментальный по замыслу и объему мысли труд Ф. Брюно «La Pensée et la Langue», в котором французская грамматика, как следует уже из самого названия, исследуется в ономасиологической стратегии: от мысли к языку [21].

В зарубежной лингвистике ономасиологическая ориентация лингвистического описания впоследствии оказалась представленной в одном из вариантов в «Философии грамматики» О. Есперсена [5], в концепциях Г. Гийома [4], Б. Потье [25], в теории У. Чейфа [20] и в целом в теории семантических па-

дежей [16; 17; 18], в продолжающем и развивающем традиции ономасиологической (функциональной) грамматики труде французского лингвиста П. Шародо [22]. С учетом достижений современной лингвистической семантики это направление описания языка должно быть продолжено и в области пропозитивной семантики.

Следует заметить, что в большинстве случаев лингвисты, обращаясь к вопросу о стратегиях исследования и описания, опираясь на одну из стратегий, неизбежно подчеркивают возможность или необходимость выбора и другой (или других) стратегии (стратегий) или возможность/ необходимость использования как одного, так и другого подхода.

В современной лингвистике, вышедшей в анализе и описании языковых и речевых явлений за пределы языковой системы, исследователи обращаются к прагматической отправной точке речепроизводства и речевосприятия — языковой личности, которая, прежде чем означить мысли, должна иметь в сознании представление об означаемом содержании — концепт явления, события.

Это связано и с тем, что в последнее десятилетие в отечественной лингвистике большое внимание уделяется тому этапу речевой деятельности, который обычно в предшествующий период хотя и упоминался, но выносился за скобки или рассматривался более внимательно лишь в исследованиях психолингвистической направленности. Этот этап связан с деятельностью мышления в его познавательной и интерпретирующей роли. При следовании этой стратегии в пропозитивной семантике за исходный пункт принимается «не ситуация, а концептуальная структура, лежащая в основе предложения. Указанная структура извлекается не из экстралингвистических фактов, а непосредственно из данных языка» [1, с. 167]. Такой подход, при котором за начальную точку отсчета принимается не экстралингвистическая действительность, а когнитивная активность воспринимающего лица, В. В. Богданов назвал концептоцентрическим. Если говорить об этапности процесса номинации, то концептообразующий этап предваряет этап формирования языковых знаков.

Концептоцентрический подход в интерпретации В. В. Богданова фактически является в определенной мере вариантом онтологоцентрического подхода. Его отличие от онтологоцентрического подхода состоит в том, что отправной точкой признается не языковой субстрат (внеязыковая действительность, бытие), а имеющаяся в сознании номинатора концептуальная структура субстрата. При этом отмечается, что сама концептуальная сфера как отправная точка номинации (означивания), равно как и внелингвистическая основа концептуализации, не являются лингвистическими явлениями и не могут быть проанализированы лингвистическими средствами, так как выходят за пределы лингвистических знаков.

Признавая факт существования доязыковых этапов, в этом случае лингвисты «выносят за скобки» исследование самих явлений, событий реальной действительности и акцентируют внимание на двух сторонах знака и стратегиях его использования в коммуникативных процессах и описания как двусторонней единицы.

Таким образом, та или иная стратегия описания знаков и знаковых систем может быть выбрана произвольно, в зависимости от целей изучения и обучения, от методологических установок ученых, их философских установок, в зависимости от возможностей и достижений, установившихся традиций самой лингвистики.

Вместе с тем выбор той или другой стратегий и строго регламентирован, когда этот выбор связан с коммуникативным актом и его участниками — говорящим или слушающим, с процессом речепорождения или речевосприятия. В коммуникативном акте ономасиологическая стратегия ориентирована на процесс порождения речи и лежащую в его основе номинацию, а семасиологическая стратегия — на процесс интерпретации (декодирования) заложенной в номинации мысли.

Названия ономасиологической и семасиологической стратегий, принятые для обозначения конечных целей процессов говорения (означивания) и слушания (понимания), в коммуникативном процессе наиболее используемы. В лингвистике существуют и связанные с каждой из этих стратегий названия научных теорий — ономасиологии и семасиологии.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Богданов В. В.** Моделирование семантики предложения // Прикладное языкознание. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1996. С. 161—200.

2. **Бондарко А. В.** Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. 260 с.

3. **Гак В. Г.** К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики. М. : Наука, 1985. С. 5—15.

4. **Гийом Г.** Принципы теоретической лингвистики. М. : Прогресс, 1992. 224 с.

5. **Есперсен О.** Философия грамматики. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. 408 с.

6. **Кляжок Г. А.** Принципы контенсивной типологии. М. : Наука, 1983. 224 с.

7. **Кобозева И. М.** Лингвистическая семантика. М. : Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.

8. **Комлев Н. Г.** Слово и речь : денотативные аспекты. М. : Изд-во Москов. ун-та, 1992. 216 с.

9. **Кручинкина Н. Д.** Синтагматика и парадигматика пропозитивного номинанта : монография. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1998. 104 с.

10. **Кручинкина Н. Д.** Функциональная грамматика и функциональная семантика пропозитивных комплексов (на материале французского языка) // Теоретические проблемы функциональной грамматики : Всероссийская научная конференция. СПб. : Наука, 2001. С. 220—223.

11. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.

12. **Новиков Л. А.** Семантика русского языка. М. : Высш. шк., 1982. 272 с.

13. **Норман Б. Ю.** Грамматика говорящего. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1994. 229 с.

14. **Павлов В. М.** Полевые структуры в строе языка. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та экономики и финансов, 1996. 116 с.

15. **Слюсарева Н. А.** О семантической и функциональной сторонах языковых явлений // Теория языка, методы его исследования и преподавания. Л. : Наука, 1981. С. 243—249.

16. **Филлмор Ч.** Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике : лингвистическая семантика. М. : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 369—495.

17. **Филлмор Ч.** Дело о падеже открывается вновь // Новое в зарубежной лингвистике : лингвистическая семантика. М. : Прогресс, 1981. Вып. 10. С. 496—530.

18. **Филлмор Ч.** Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. М. : Прогресс, 1988. Вып. 23. С. 52—92.

19. **Хомский Н.** Вопросы теории порождающей грамматики // Философия языка. М. : Едиториал УРСС, 2004. С. 99—140.

20. **Чейф У. Л.** Значение и структура языка. М. : Прогресс, 1975. 432 с.

21. **Brunot F.** La Pensée et la Langue. 3-éme édition revue. 3e tirage. P. : Masson et Cie, 1965. 982 p.

22. **Charaudeau P.** Grammaire du sens et de l'expression. P. : Hachette, 1992. 927 p.

23. **Germain C., Le Blanc R.** Introduction á la linguistique générale. La sémantique. Montréal : Pr. univ. De Montréal, 1982. 124 p.

24. **Martin R.** Inférence, antonymie et paraphrase. Elément pour une théorie sémantique. P. : Klincksieck, 1976. 174 p.

25. **Pottier B.** Présentation de la linguistique. Fondement d'une théorie. P. : Klincksieck, 1967. 71 p.

26. **Rey A.** A propos de la sémantique lexicale // Travaux de linguistique. Où en sont les études sur le lexique? Bilan et perspectives. 1991. № 23. P. 179—193.

27. **Rey A.** Remarques sémantiques // Langue Francaise. 1969. № 4. P. 5—29.


*Поступила 10.06.05.*

# СВЯЗЬ МЕЖДУ ЯЗЫКОМ И ОТРАЖАЕМОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ В ОЗНАЧАЕМОМ ТЕКСТЕ

**Н. Д. Кручинкина**

В стандартах общеобразовательной школы и вуза при определении содержания, стратегических целей обучения и тактических задач для формирования коммуникативных умений и навыков в первую очередь указываются те составляющие коммуникативной компетенции, которые имеют отношение к языку как к форме отражения объективной действительности во всех видах речевой деятельности. В тексте как письменной форме коммуникации отражательная функция языка для успешного осуществления коммуникативного процесса реализуется вариативно. Прагматическая составляющая коммуникативной функции текста для М. М. Бахтина — наличие как автора, субъекта — «текстопроизводителя», так и реципиента — «второго субъекта» [2, с. 298]. Текстопроизводителя он еще называет текстологическим субъектом и текстологом.

Работа с текстом как источником информации протекает в разных видах поэтапно: от чтения и понимания текстов к их сжатому, но точному воспроизведению в иных речевых формах; от составления планов создаваемых текстов разного функционального назначения до их творческого выполнения в форме сочинений.

На этапе восприятия содержания художественных текстов нам представляется особенно важным акцентировать внимание на том, что кроме общих признаков любого текста разные жанры и типы текстов имеют строго функциональный характер в выполнении отражательной функции языка: внеязыковую действительность они представляют вариативно. Говоря о разных по функциональности текстах, М. М. Бахтин замечает, что в речи не бывает текста, не маркированного той или иной жанровой формой. Игнорирование жанровых особенностей текстов в любой сфере лингвистического исследования приводит, как считает ученый, «к формализму и чрезмерной абстрактности... ослабляет связи языка с жизнью» [2, с. 253]. При изучении через призму текста объективной действительности этот фактор необходимо учитывать.

Так, существуют аутентичные документы, в которых, по возможности, автора текста должно максимально объективно воспроизводиться воспринятое знание о тех или иных фрагментах реального мира и представляться картина этих фрагментов мира: наивная или научная. В совершенно ином жанре происходит отражение воспринятого художником, в нашем случае художником слова — писателем. Этот тип отражения действительности, в отличие от аутентичного документа, характеризуется крайним субъективизмом, который связан с особенностями видения мира конкретным писателем.

Внутри жанра художественной литературы также существуют функциональные параметры индивидуального авторского отражения реальной действительности — стили романтического произведения, художественной фантастики, фэнтези, детектива, сатирического, юмористического произведения. Эти параметры также влияют на способы отражения реальной действительности или способы преднамеренной деформации реального состояния вещей в предметном мире.

Являясь в ипостаси соотношения действительность — язык одной из форм отражения объективной действительности, язык в своей внутренней сущности характеризуется знаковой формой отражения этой действительности: в своих языковых формах он портретирует образ этой действительности в более или менее адекватном отражении, с определенной долей писательской фантазии или преднамеренно в кривом зеркале.

При означивании (речепроизводстве) автор текстовой коммуникации реализует в знаковой форме ранее воспринятую и переработанную его сознанием по законам мыслительной деятельности информацию, хотя, как замечает Г. В. Колшанский, главное при этом со-

стоит не в том, что он «что-то обозначает», а в том, «что он что-то сообщает» [5, с. 22]. Однако для текста, как и любого знакового произведения, важны тем не менее обе стороны знаковости: как содержательный аспект текста, так и его языковая презентация [7, с. 41; 8, с. 40]. В означаемом текста отражается внеязыковое содержание, но оно воспринимается адекватно только в том случае, если речепроизводителем найдены адекватные средства выражения содержания.

М. М. Бахтин отмечал, что текст должен обладать в качестве непременного условия любой коммуникативной деятельности направленностью на адресата — адресованностью [2, с. 290—291]. Адресованность текста кроме всего прочего означает и его информативность. Любой текст должен быть информативным, т. е. несущим информацию о внешнем мире, и функциональным — направленным на определенного адресата — читателя. Заметим, что для М. М. Бахтина текстом является и высказывание как микротекст в его синтагматической реализации в разных жанрах, и целый роман.

Постулат об обязательной информативности любого речевого произведения позволяет изучать через призму текста любого типа и любого жанра отраженную в нем действительность с учетом специфики ее отражения в конкретном жанре и конкретном типе текста.

Информативность текста важна для адресата. Примечательно отношение М. М. Бахтина к этому участнику коммуникативного процесса. Не случайно он называет его вторым субъектом, так как совершенно справедливо полагает, что неправомерно считать второго участника коммуникативного акта, который в какой-то момент коммуникации хоть и становится слушающим, т. е. как бы пассивным участником, но без этого второго участника не может быть осуществлена коммуникативная функция языка.

Ученый не согласен, когда в принципе одного участника коммуникативного процесса называют активным, а другого — пассивным. Неправомерным он считает и понимание процесса речепроизводства активным, а процесса восприятия — пассивным. Это не соответствует его пониманию всего коммуникативного процесса в целом как «многосторонне-активного» процесса речевого общения: «Двусторонний акт познания-проникновения очень сложен. Активность познающего сочетается с активностью открывающегося (диалогичность); умение познать — с умением выразить себя. Мы имеем здесь дело с выражением и познанием (пониманием) выражения, со сложной диалектикой внешнего и внутреннего» [1, с. 190].

При интерпретации реципиентом означенного автором коммуникации содержания эта последовательность процесса конвертируется: деятельность осмысления реципиентом произведенной устной или письменной коммуникации происходит в направлении имя — понятие — реалия. Иначе говоря, в декодирующей деятельности реципиента смысловое восприятие происходит в направлении от соотнесения языкового имени отраженной реалии (денотата) с закрепленным за этим именем значением, а через него — к смыслу и к отраженному в этом смысле фрагменту реальной действительности. При восприятии содержания текст для реципиента приобретает роль референта, т. е. служит точкой отсчета для интерпретации смысла. К этой своего рода истине в последней инстанции адресат обращается, чтобы понять экстралингвистическое значение (смысл) сложного знакового конструкта, каковым в языковом плане является текст. В этом аспекте текст интерпретируется как целостное по главной мысли, а также по последовательности и связности ее представления речевое произведение. Эту сложную деятельность реципиента коммуникации невозможно назвать пассивной.

Дополним эту часть интерпретации М. М. Бахтина нашими соображениями об активной деятельности и «автора текста», и реципиента в коммуникативном процессе, который проходит несколько этапов. Субъект коммуникации, прежде чем означить то, что он собирается сказать, воспринимает структуру содержания реальной действительности или текста, которую он собирается передать слушающему или читающему, т. е. он сначала оказывается в позиции реципиента. Во временном плане позиция реципиента может быть протяженной и практически моментальной. Первое может быть отнесено к автору рассказа, повести, романа, аналитической, научной статьи. Прежде чем написать, т. е. озна-

чить свои мысли, такой субъект должен иметь объект более или менее длительного восприятия и осмысления. В интерактивном устном или письменном общении (на современном этапе развития средств коммуникации) предшествующая языковому и речевому обозначению стадия восприятия того, что имеется в сознании от предыдущего этапа восприятия, скоротечна. Часто эта стадия протекает в форме извлечения из сознания уже имеющихся мыслей по теме коммуникации и их означивания по законам конкретного языка.

Культура страны изучаемого языка относится к важной для понимания содержательного аспекта знакового оформления текста, т. е. для понимания заключенного в языковых формах его этнокультурного содержания, стороне соотношения языка и действительности. Поэтому в стандартах общеобразовательной школы при определении содержания, стратегических целей обучения и тактических задач в настоящее время в качестве главной стратегической линии обозначена линия обучения языку в тесной связи с изучением культуры страны изучаемого языка. Наш собственный педагогический опыт и изучение французского методологического опыта по работе с текстами позволяют утверждать, что изучение культурных и цивилизационных традиций страны изучаемого языка возможно и через призму художественных текстов, с которыми студенты работают в ходе изучения иностранного языка.

Текст как письменное речевое произведение референциален: в той или иной мере условности он отражает экстралингвистическую действительность [9, с. 26—31]. В целом связь между отражаемыми предметами, явлениями, событиями внеязыковой действительности и обозначающими их в специфических языковых формах языковыми знаками характеризуется признаком условности. Условность обозначения явлений, событий реальной действительности в художественных текстах связана с жанром художественного произведения, индивидуальным когнитивным характером восприятия автором реальной действительности с определенной долей символизации в ее последующем отражении.

Наряду с индивидуальными характеристиками, каждое художественное произведение имеет и обязательное универсальное условие адекватности восприятия читателем отраженных в нем событий, явлений, героев: их референциальную привязанность к определенным временным, пространственным, этнокультурным, социокультурным параметрам отражаемой действительности [3, с. 263—771].

В силу референциальной отмеченности, содержание художественного текста обладает не только художественной, но и когнитивной ценностью, так как в нем художественно оформленный вымысел комбинируется с объективной картиной мира, представленной в форме объективных временных, пространственных, этносоциальных и этнокультурных параметров, которые в современной лингвистике еще называются фреймами [11, с. 7], сценариями [15, с. 43], сценами [14, с. 87, 91—92, 95].

Глубина проникновения автора текста (например, писателя) в отражаемую им действительность и специфика отражения познаваемой действительности в тексте, по мнению М. М. Бахтина, проявляется наиболее полно в индивидуальном, личностном выражении познанного [1, с. 190; 2, с. 194; 7, с. 43]. Языковая актуализация глубины проникновения автора текста в отражаемую действительность по-разному реализуется в речевых произведениях разных жанров.

Согласно теории лингвистической относительности, на отношения, которые языковая личность (в том числе и писатель) поддерживает с миром, накладываются языковой, этнокультурный и этносоциальный фреймы [12, с. 36; 13, с. 5, 62—75]. О такой связи языка и мышления писал еще В. Гумбольдт, считая, что мышление человека и его представление о мире определяются конкретным языком [4, с. 97—98]. Психолингвистический статус такой интерпретации можно объяснить гипотезой Сепира—Уорфа, согласно которой познание и строй мышления как бы создают своего рода фреймы восприятия явлений, событий внеязыковой действительности. Поэтому при чтении художественных текстов на этапе референциального восприятия его содержания необходимо понять детали отраженной действительности в ее этнокультурном и этносоциальном аспектах, так как именно эти аспекты вызывают трудности адекватного восприятия содержания целостного текста, а значит, и его последующего лингвостилистического и литературного анализа.

Художественное произведение интересно и как продукт когнитивной деятельности речепроизводителя, т. е. писателя, для определения его мироощущения, а следовательно, и более глубокого понимания означаемого его произведений и творчества в целом. Дело в том, что картина мира в ее отражении языком является продуктом когнитивной деятельности человека. Это позволило Г. В. Колшанскому утверждать, что «картина мира есть прежде всего познавательный, когнитивный феномен» [6, с. 62]. Картина мира дается реципиентам и в ее отражении языком, поэтому обычно в том случае, когда говорят о репрезентации языковой картины мира, имеют в виду концептуальную систему этого языка в том или ином си-стемном языковом отражении.

М. М. Бахтин когнитивную ценность находит и в тексте. Перефразируя известное выражение, он называет текст непосредственной действительностью мысли, т. е. фактически представляет в этом понимании его когнитивную интерпретацию. Текст (письменный и устный), по его мнению, является первичной данностью «всего гуманитарно-филологического мышления», в том числе даже «философского мышления в его истоках» [2, с. 297].

Чем больше в художественном произведении представлено этнических особенностей, тем большей познавательной ценностью обладает такое произведение, как текст для носителя иной этнической культуры. Так, например, произведения известного французского писателя П. Даникоса «Les carnets du major Thompson» [16], «Le secret du major Thompson» [17], «Un certain monsieur Blot» [18] построены на представлении особенностей французской ментальности (Un certain monsieur Blot), на ее сравнении с английской (Les carnets du major Thompson) и американской (Le secret du major Thomson), видении ее особенностей то со стороны рассказчика-француза (Un certain monsieur Blot), то со стороны рассказчика-англичанина — майора Томпсона (Le secret du major Thompson, Les carnets du major Thompson), который постоянно получает кросс-культурный шок и объясняет читателям, почему это происходит. Для того чтобы читатель его правильно понял, он одновременно с представлением особенностей французской реальности, французского взгляда на мир и на человеческие отношения описывает в тех же параметрах особенности английской и американской ментальности и окрашенного этносоциально и этнокультурно поведения представителей этих этносов в идентичных с французами ситуациях.

Если бы эти произведения, полные мягкой иронии, были созданы сейчас, то, конечно, они были бы написаны больше в сравнении французской и американской ментальностей, чтобы быть более актуальными и читаемыми.

Французов сейчас беспокоит американизация всех сторон французской жизни. В прежние же времена сравнение с англичанами было более интересным для французского читателя потому, что Англия географически является соседом Франции, но во многом отличается по обычаям, образу жизни. Было интересно обыграть эти особенности британского образа жизни, британского взгляда на мир в талантливых художественных произведениях и получить в результате огромный читательский интерес.

Таким образом, одной из специфических черт современной лингвистики является ее выход за границы внутренней лингвистики. Этот новый этап в ее развитии характеризуется тем, что при исследовании и описании языковых явлений учитывается комплекс внешних лингвистических аспектов, обусловливающих эти явления или способствующих их адекватной оценке. К таким важным экстралингвистическим аспектам относятся этнокультурный и социокультурный факторы. Их учет в качестве методологической базы декодирования содержания текстов позволяет акцентировать внимание на когнитивной функции текстов [10, с. 258].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бахтин М. М.** К методологии литературоведения // Введение в литературоведение : хрестоматия. М. : Высш. школа, 1988. С. 189—192.

2. **Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.

3. **Вежбицкая А.** Семантические универсалии и описание языков. М. : Языки русской культуры, 1999. 780 с.

4. **Гумбольдт В.** О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода (Извлечения) // В. А. Звегинцев. История языкознания XIX—XX веков в очерках и извлечениях : в 2 ч. М., 1964. Ч. 1. С. 85—104.

5. **Колшанский Г. В.** Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. М. : Наука, 1976. С. 5—31.

6. **Колшанский Г. В.** Объективная картина мира в познании и в языке. М. : Наука, 1990. 108 с.

7. **Кручинкина Н. Д.** Асимметрия пропозитивного выражения типовой экстралингвистической ситуации // М. М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века : в 2 ч. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1995. Ч. 1. С. 40—43.

8. **Кручинкина Н. Д.** Синтагматика и парадигматика пропозитивного номинанта. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1998. 104 с.

9. **Кручинкина Н. Д.** Формирование коммуникативной компетенции: оптимизация работы с текстом (учебное пособие). М. : ACADEMIA : АПК и ППРО, 2007. 108 с.

10. **Кручинкина Н. Д.** Этнокультурный и социокультурный аспекты содержания художественных текстов // Текст. Дискурс. Жанр : материалы Межрегион. научно-практич. конференции с междунар. участием. Балашов, 20—21 сент. 2007 г. Балашов : Николаев, 2007. С. 258—260.

11. **Минский М.** Фреймы для представления знаний. М. : Энергия, 1979. 152 с.

12. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс, Универс, 1993. 656 с.

13. **Уорф Б.** Отношение норм поведения и мышления к языку // Зарубежная лингвистика. М. : Прогресс, 1999. 1. С. 58—91.

14. **Филлмор Ч.** Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1983. Вып. 12. С. 74—122.

15. **Чейф У. Л.** Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1983. Вып. 12. С. 35—73.

16. **Daninos P.** Les carnets du major Thompson. P. : Hachette, 1954. 243 p.

17. **Daninos P.** Le secret du major Thompson. P. : Hachette, 1957. 272 p.

18. **Daninos P.** Un certain monsieur Blot. P. : Livre de Poche, 1960. 337 p.

*Поступила 10.06.08.*

# ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДОВ ТЕКСТОВ СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

**А. В. Лебедев**

Особенность любого перевода состоит в том, что он в той или иной мере следует двум совершенно разным системам переводческих норм: нормам иностранного текста (от этого зависит его адекватность оригиналу) и нормам переводного текста (этим определяется его приемлемость для культуры, которая его в себя принимает).

Культурная составляющая (культурный контекст оригинала и переводного текста, наличие или отсутствие культурных параллелей, культурно обусловленные коннотации и т. п.) при переводе столь же важна, как и лексическая. Даже идеальный, с точки зрения переводчика и переводоведа, читатель целевого текста (текста на переводном языке) не то же самое, что читатель текста оригинала (текста на иностранном языке): они отличаются друг от друга прежде всего тем, что представляют две разные культуры.

Возможны разные переводческие стратегии в отношении проблемы передачи культурных аспектов текста на иностранном языке, от сохранения «экзотизмов» до культурной трансплантации. Переводчика подстерегают две опасности: во-первых, навязывание культуре переводного языка системы ценностей культуры иностранного языка; во-вторых, неверная интерпретация оригинала путем введения в него культурных идей, чуждых ему или отсутствующих в нем.

В настоящее время существует несколько десятков переводов Библии на английский язык не считая исправленных и дополненных изданий. Английская Библия имеет 500-летнюю историю. Начавшаяся с Библии Уильяма Тиндэйла, напечатанной в 1526 г., и заканчивающаяся в 2002 г. изданием Английской стандартной версии (The English Standart Version ESV) работа внесла огромный вклад во многие научные области, такие как теория и практика переводоведения, богословие и история. Следует также отметить, что перевод Библии обогатил и англоязычную культуру, вдохновив десятки литераторов на создание художественных и научных трудов

Для рядового же читателя многообразие библейских переводов является проблемой. Выбор изданий Священного Писания огромен, однако большое количество деноминаций и множество конфессий не позволяют говорить о едином стандартном общепринятом переводе. Скорее, выбор того или иного перевода обусловливается его прагматической функцией, т. е. конкретной ситуацией использования. Позиция известного американского лингвиста и библейского переводчика Юджина Найда, например, по данному вопросу состоит в том, что должно быть несколько переводов Библии на каждый язык для богослужебных, научных или просветительских целей.

В целом, можно выделить три основных подхода к переводу Библии:

1. Буквальный перевод (Word-for-word), стремление к максимальной дословности. По возможности переводчики переводят каждое слово, взятое из древнееврейского или греческого текста. К данной группе относятся издания:

1) Английская стандартная версия (The English Standart Version ESV) — при переводе использованы современные технологии и надежные источники, однако текст несколько архаизирован, например: '*Rejoice not, O Israel*';

2) Библия короля Иакова (The King James Version KJV), напечатанная в 1611 г., — достаточно сложный для современного читателя перевод, принятый, однако, за единственно правильный в некоторых деноминациях. Например, слово *comfort* обозначает *strenghten*, *suffer — let*, *let — prevent*, а *prevent* имеет значение *precede*. Архаизированы также личные местоимения (*ye*, *thou*, *thee*). Слова Иисуса Христа выделены красным шрифтом (Red Letters Bible);

3) Новая американская стандартная версия Библии (The New American Standart Bible — NASB) — издание, не предназначенное для чтения вслух, так как перевод в целом тяготеет к буквализму. Однако он очень точен и идеален для научных изысканий.

2. Следующий подход к библейскому переводу можно охарактеризовать как семантический (Thought-for-thought). К данному типу можно отнести переводы:

1) Благая весть (The Good News Translation — GNT) — издание, предназначенное для нецерковных людей. Не содержит многих привычных для верующих религиозных терминов, однако публикация проста для понимания;

2) Живая Библия (The Living Bible) — работа К. Тэйлора, созданная для упрощения понимания библейского текста для группового изучения. Содержит вставленные в текст комментарии, что снижает ценность перевода и ставит под сомнение беспристрастность автора.

3. Третий подход к переводу текстов Священного Писания был разработан и внедрён Юджином Найда, сформулировавшим теорию динамической эквивалентности в процессе работы над библейскими переводами в Американском библейском обществе (The American Bible Society). Результатом его трудов стал сбалансированный подход к переводу, включавший оба вышеперечисленных метода. Там, где это возможно, используется буквальный перевод, в остальных случаях ученые-переводчики стремятся к естественности языка для максимальной передачи всех смысловых единиц.

Новая международная версия (The New International Version — NIV) создана под руководством Нью-Йоркского библейского общества (The New York Bible Society International), тем самым объединив усилия ученых различных церквей. Перевод прост для восприятия, содержит новейшие методики и основан на наиболее надежных манускриптах-источниках. Слово «международная» в названии говорит о том, что авторы добились легкого чтения и понимания текста для читателей из всех англоязычных стран.

Новоиерусалимская Библия (The New Jerusalem Bible) — работа, выполненная под руководством католической церкви. Достаточно трудное для массового читателя издание, ориентированное прежде всего на обучение в католических семинариях.

Еще одним, по преимуществу католическим, переводом является Новая американская Библия (The New American Bible), содержащая большое количество дополнительной информации о позиции католической церкви по многим вопросам библейского толкования (герменевтики), социальным и бытовым вопросам.

Как и всякий текст, Писание несет коммуникативную функцию, общаясь со своим читателем, к какому бы времени, культуре и т. д. он ни принадлежал. Переводчик должен быть посредником, а не барьером на пути этого общения. Поэтому не принимать во внимание читателя перевода невозможно и неправильно. Баланс между двумя полюсами, двумя установками — дело непростое, выбор каждый раз неочевиден и требует и смелости, и свободы, и чуткости вопреки сложившимся нормам.

*Поступила 10.06.08.*

# ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО *REASON* В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

**Л. В. Прожога, Ю. В. Потапкина**

Причина как логико-семантическая единица является важным элементом с точки зрения коммуникации, и описание ее реализации в речи редко может играть второстепенную роль. Не все языковые средства, выражающие причину, адекватно реализуют присущую им семантику: одни проявляют ее в любом языковом окружении, для других требуются определенные контекстуальные условия, третьи реализуют такую семантику в результате функционально-семантического сдвига, четвертые проявляют ее имплицитно.

С этой позиции было бы интересно рассмотреть функционирование причинного маркера *reason* в контексте диалогических микротекстов. Диалог, как известно, состоит из инициирующих и реагирующих реплик, причем языковые единицы, употребляющиеся и в инициирующих, и в реагирующих репликах, по-разному функционируют в зависимости от условий, в которых происходит диалог (спонтанность или приуроченность к ситуации, официальность или неформальность общения, социальный статус собеседников, место — учебное учреждение, суд, спортивное состязание и т. д.). Иными словами, каждый из данных факторов оказывает влияние на выбор языковых средств, реализующихся в различных типах диалогов. В настоящей статье мы рассмотрим функционирование существительного *reason* в неофициальных или бытовых диалогах.

В первую очередь хотелось отметить функционирование существительного *reason* в реагирующих репликах на вопросительные инициирующие реплики, начинающиеся с вопросительного слова *why*. При анализе микротекстов обнаруживается, что функция *reason* не всегда одинакова. Сравним примеры:

*а) — I was falling in love — falling in love because love is catching and Molly was so obviously in love with me — why? God only know.*

*— I can see several possible reasons why. She might have loved you because... Well, because you're quite an attractive kind of queer fish* [4, p. 118].

*б) — Oh God, Alex. I can't get Roscoe out of my mind. How could he do it? Why?*

*— It seems there were some reasons* [3, p. 491].

*в) — Is it how you always say 'nine'?*

*— Yes. Why please?*

*— No reason really. I just assumed controllers would say 'niner'* [1, p. 104].

*г) Juanita asked sharply, 'Why do you need to?'*

*— No reason. I just thought...* [3, p. 368—369].

В первом примере выражению причинных отношений сопутствует эмфаза с фреймом *why — because*. Здесь обоснование причины происходит с помощью обычных синтаксических конструкций, чему способствует употребление причинного союза *because*. Реагирующая реплика с *reason*, I can see several possible reasons why, акцентирует внимание собеседника на предстоящем раскрытии причины, которая вербализуется посредством каузального маркера *because*, хотя сама по себе и не является репликой, раскрывающей запрашиваемую причину.

Во втором примере существительное *reason* выполняет номинативную функцию, субстантивируя событие, выраженное предикативной единицей.

В последних двух примерах существительное *reason* выступает в катафорической функции, настраивая слушающего на последующее обоснование, которое происходит в форме конструкции *I just* + глагол умственной деятельности.

В следующем примере существительное *reason* также выполняет катафорическую фуцкцию, осложненную следственной семантикой, выраженной союзом *so*:

*'Don't you agree Kathren?'*

*'Yes, Penelope. Everyone here's pretty vengeful.'*

*'Why?'*

*'One reason's because we're such a closely knit society, very interrelated, and everyone*

*knows everyone else — and almost all their secrets. Another's because hatreds here go back generations and have been nurtured for generation. When you hate you hate with all your heart. Another's because this is piratical society with very few curbs so you can get away with all sorts of vengeance* [5, p. 262].

Следует отметить, что, как и в первом примере, синтаксическое построение реагирующей реплики является обычным также благодаря вербализации союза *because*.

В следующем примере используется дополнительное причинное языковое средство *why*, функционирующее здесь как союзное местоимение, вводящее придаточное причины:

— *...You have found it, of course?*

— *Found what?*

— *Don't try to dissemble with me! I know why you came here, and I have come for some reason. I will not be baited* [6, p. 24].

Каузальный маркер *why*, использующийся в реагирующей реплике, не называет и не раскрывает причину, а лишь указывает на знание этой причины одним из коммуникантов, а существительное *reason* в предложно-субстантивной группе *for some reason* в структуре следственного элементарного предложения акцентирует внимание собеседника на причинных отношениях, но не называет их. Называние причины происходит лишь в случае вербализации причинного союза because.

К особенностям функционирования существительного *reason* можно отнести и вербализацию этой языковой единицы в инициирующих репликах. Рассмотрим пример:

*'I haven't had much of an opportunity to do anything. I didn't ever get through the customs.'*

*'There must be some reason? A mistaken identity perhaps?'*

*'They haven't explained things very clearly to me yet. I look a bit the worse for wear, I expect'* [2, p. 112].

Существительное *reason* объясняет причину или природу возникновения следствия, что можно наблюдать в употреблении второй инициирующей реплики, как бы подсказывающей одну из возможных причин.

В следующем примере логико-семантические отношения, выражаемые причинным маркером *reason*, раскрываются не непосредственно реагирующей репликой, а всем контекстом диалога:

— *I want Par-Con Industries bigger than General Motors & Exxon combined.*

— *What for?*

— *For my goddam pleasure.*

— *Now tell me the real reason.*

— *Ah, Casey, that's why I love you. You listen and you know* [5, p. 64].

Ответная реплика 'For my goddam pleasure' сама по себе не дает четкого представления о типе семантических отношений, выражаемых в предыдущих высказываниях. Лишь следующая реплика 'Now tell me the real reason' указывает на причинные отношения, раскрываемые в предыдущей реплике. Таким образом, в данном случае *reason* выполняет уточняющую функцию, раскрывая определенные логико-семантические отношения.

Итак, можно говорить о нескольких функциях существительного *reason* в неофициальных или бытовых микротекстах или диалогах. Общим и для инициирующих и для реагирующих реплик является отсутствие объяснения причины посредством данного языкового средства.

В инициирующих репликах данная языковая единица выполняет функцию уточняющего, требующего объяснения причины, элемента. В реагирующих репликах она реализует несколько функций, а именно: риторическую, обращенную к общим фоновым знаниям участников речевого акта, и катафорическую, или эмфатическую, выделительную, акцентирующую внимание собственно на причине.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Gann E. K.** Band of Brothers. L. : Hodder and Stoughton, 1974. 316 p.
2. **Green G.** The Comedians. Harmondsworth : Penguin Books, 1976. 287 p.
3. **Hailey A.** The Moneychangers. N. Y. : Bantam Books, 1976. 500 p.
4. **Huxley A.** Island. L. : Panther, 1979. 336 p.
5. **James C.** Noble House. N. Y. : Dell Publishing Co., 1982. 984 p.
6. **Robert E.** Conan The Usurper. L. : Sphere, 1977. 203 p.


*Поступила 16.06.98.*

# ИНФОРМАТИВНАЯ РОЛЬ КОННОТАТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ПРОЗАИЧЕСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

**Н. Н. Савелькина**

В современной семасиологической литературе пристальное внимание уделяется рассмотрению коннотативного макрокомпонента лексического значения.

Абсолютное большинство отечественных ученых говорят о коннотации как о языковом явлении, поскольку в языковой единице отражается не только понятие о предмете или явлении действительности, но и отношение человека к этому предмету или явлению.

Различаются мнения лингвистов и по вопросу о том, какое место занимает коннотация в структуре значения лексической единицы. Нередко коннотацию считают стилистическими оттенками, «наслоениями», дополнительным содержанием, которое «накладывается» на сигнификативный и денотативный компоненты значения. При таком подходе игнорируется неразрывное единство рационального и эмоционального в человеческом познании. Коннотация является опосредованным отражением явлений действительности и благодаря этому неразрывно связана с сигнификативно-денотативным макрокомпонентом значения.

В настоящее время актуальна проблема, связанная с вопросом «этноконнотации». Ученые, занимающиеся данным вопросом, пришли к выводу, что экспонентом культуры в языковом знаке является культурная коннотация [2].

Данная статья посвящена изучению коннотативного значения слова, проблем этноконнотации, изучению информативной роли коннотативных значений в прозаическом художественном тексте.

Во главе распределения примеров в определенные группы лежит структурный принцип (структурная классификация). Следует отметить, что данный принцип был выбран для удобства распределения примеров в условно обозначенные группы, несмотря на то что существуют различные классификации коннотативного значения. Например, Т. А. Ненашева в структуре коннотативного значения выделяет стилистические, фоновые, аксиологические коннотации [1].

Первая группа, условно назовем ее «Группа коннотативного значения слова», содержит примеры, в которых основная информативная нагрузка заключается в коннотативном значении одного слова.

Вторая группа, условно назовем ее «Группа коннотативного значения словосочетания», содержит примеры, в которых основная информативная нагрузка заключается в коннотативном значении словосочетания.

Третья группа, условно назовем ее «Группа коннотативного значения предложения», содержит примеры, в которых основная информативная нагрузка заключается в коннотативном значении целого предложения.

**1-я группа, «Группа коннотативного значения слова».**

'Several phone calls to Los Angeles told him only that it was one of a dozen new schools that had mushroomed in Hollywood with the advent of talking pictures' [5, p. 337].

Из данного примера видно, что «лексические единицы существуют в контексте текстовой последовательности и в содержательном («обстановочном») контексте речевой ситуации» [3, с. 103—104]. Для каждого народа характерны специфические образно-ассоциативные механизмы переосмысления исходных значений во вторичной номинации. Таким образом, слова, обладающие нейтральным значением (*to mushroom*) в рамках определенного макроконтекста приобретают коннотативные значения.

Нейтральные по исходному значению слова в рамках данного макроконтекста вызывают у читателя ассоциации, в основе которых лежат традиционные, социально-исторически обусловленные осмысления определенных реалий, понятий как национально-самобытных, присущих только носителям данного языка, а также ассоциации литературного происхож-

ления. В большинстве случаев коннотативные ассоциации обладают экспрессивно-эмоциональной, оценочной характеристикой.

**2-я группа. «Группа коннотативного значения словосочетания».**

'With quick glances she made appraisals of all the furnishings and the guests; she recoiled from the Nazi general but accepted the others with a kind of Viking superiority' [6, p. 336].

В данном примере автор ориентирует читателя на культурно-коннотативный компонент словосочетания *Viking superiority*. Одна из главных героинь романа, Britta Bjornlaal, является представительницей Норвегии. Девушка, чьи предки отважные викинги, древнескандинавские воины, участники морских завоевательных походов, первооткрыватели Америки, согласно древним сказаниям, заключает определенный оценочный коннотативный компонент в центре данного словосочетания. Viking superiority — «превосходство победителя». Как отмечает автор, 'The daughter of a lion is also a lion' [6, p. 49].

**3-я группа. «Группа коннотативного значения предложения».**

'What evoked his fury was the government cancellation on the letter: Pray for Peace' [6, p. 20].

В данном примере автор использует своеобразный прием «предложение в предложении». Вторая часть предложения *Pray for Peace* весьма противоречива с точки зрения главного героя (Joe) и событий, описанных в романе, и обладает коннотативным ореолом.

Коннотативный ореол предложения заключается в его контекстуальной противоречивости, так как, по представлениям героя романа, невозможно бороться за то, что не является приоритетным для страны (прекращение войны во Вьетнаме): 'Our nation feels it has to destroy the peace people because it knows that to keep our country functioning, we must have war. Not for economic reasons, for spiritual ones' [6, p. 20].

Анализ романа «Бродяги» Дж. А. Мичинера ('The Drifters' by J. A. Michener) и сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране Чудес» ('Alice in Wonderland' by L. Carroll) позволил выделить подгруппы, содержащие явно выраженный коннотативный аспект: подгруппа «Политической коннотации», «Ситуативной коннотации» и «Исторической коннотации».

**«Политическая коннотация».**

'The head waiter now started the rumor: He's a distinguished official from the United Nations' [6, p. 584].

В данном примере актуализируется отрицательный оценочный коннотативный компонент слова *Nations*.

Одно из действующих лиц романа, говоря об одном из главных героев произведения, Cato Jackson, представителе афро-американской культуры, заключает определенный отрицательный подтекст в слове *Nations*, употребляя именно данную лексическую единицу, а не *States*, пытаясь тем самым намекнуть, что Америка является своеобразным Irish stew, состоящим из представителей различных этнических культур.

**«Ситуативная коннотация».**

— 'Thinking again?' the Duchess asked, with another dig of her sharp little chin.

— 'I've a right to think', said Alice sharply.

— 'Just about as much right', said the Duchess, 'as pigs have to fly' [4, p. 135].

При кажущейся бессмысленности извергаемого Герцогиней потока слов в них, как уже отмечалось, нередко присутствует коннотативная нагрузка: думать в Стране Чудес не положено.

В викторианской Англии культ зубрежки приводил к тому, что детей учили мыслить готовыми формулами, речь превращалась в бессмысленный набор слов. По-видимому, в последней фразе Герцогини содержится намек на выражение pigs might fly — «бывает, что коровы летают»; иными словами, мыслящий человек — это большая редкость.

**«Историческая коннотация».**

'Perhaps it doesn't understand English', thought Alice; 'I daresay it's a French Mouse, come over with William the Conqueror' [4, p. 52].

В данном примере Алиса ссылается на исторический опыт: «Тот, кто не говорит по-английски — иностранец (a foreigner)». Возможно, словосочетание *a French Mouse* обладает отрицательным оценочным коннотативным компонентом, связанным с именем Вильгельма I Завоевателя (William the Conquerer), герцога Нормандии (1027—1087), вторгшегося с войсками в пределы Англии. С приходом норманнов французский язык являлся официальным языком Англии на протяжении двух веков.

Таким образом, проанализированный материал подтверждает, что трактовка коннотации как дополнительной информации по отношению к понятию как части значения, связанной с характеристикой ситуации общения: участников акта общения, определенного отношения участников акта общения к предмету речи является наиболее емкой.

Коннотативный макрокомпонент представляет собой сложное иерархически организованное целое. В составе коннотации выделяются эмоциональный компонент, оценочный компонент, экспрессивный компонент, стилистический компонент значения.

Культурный компонент смысла слова для носителей конкретного языка непосредственно выявляется в текстах, в которых так или иначе сопоставляются социально-исторические срезы эпох, сложившиеся стереотипы мышления, речевого поведения представителей разных слоев общества.

Культурный компонент значения слова становится очевидным при сопоставлении, столкновении автором художественного произведения социально-речевых характеристик персонажей.

В этом и заключается феномен художественного текста, так как язык художественного произведения позволяет использовать словесные знаки в их вторичном кодовом значении, позволяет порождать новые ассоциативные и коннотативные значения.

Жанр и стилистические особенности конкретного текста актуализируют ту или иную разновидность коннотации.

Анализ иллюстративного материала показывает, что коннотативные смыслы являются особой формой проявления авторской точки зрения, ибо коннотативно маркированная единица обладает способностью не только создавать, но и удерживать глубинный смысл, находящийся в сложных отношениях с семантикой слова, закреплять его в языке, создавая тем самым национально-культурную языковую картину.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ненашева Т. А.** Специфика коннотативного значения : автореф. дис. канд. филол. наук. Н. Новгород, 1993. 16 с.

2. **Телия В. Н.** Основные постулаты лингвокультурологии // Филология и культура : м-лы II Международной конференции. 12—14 мая 1999 года : в 3 ч. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1999. Ч. III. С. 14—15.

3. **Шведова Н. Ю.** Типы контекстов, конструирующих многоаспектное описание слова // Русский язык : текст как целое и компоненты текста : Виноградовские чтения XI. М. : Наука, 1982. С. 143—163.

4. **Carroll L.** Alice in Wonderland. M. : Progress Publishers, 1967. 235 p.

5. **Fast H.** The Immigrants. N. Y., 1977. 494 p.

6. **Michener J. A.** The Drifters. N. Y. : Fawcett Crest, 1971. 765 p.


*Поступила 10.06.08.*

# ДИСКРЕТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОГО СМЫСЛА

**К. Б. Свойкин**

Специфика речевого сознания характеризуется нестатичной и интерактивной структурой. Участвуя во взаимодействии с речевой ситуацией, мы включаемся в активно-реактивную схему, дискретизируя поступающие данные посредством ассоциаций по принципу валидности и релевантности.

Предложенный тезис нуждается в пояснении. Предлагаю начать его с факторов, характерных для целого ряда деятельностей, свойственных человеку как индивидуально, так и социально взаимодействующему с объективным миром. Прежде всего следует коснуться феномена ситуации, который представляется в данном контексте одним из ключевых. Следует отметить, что я склонен воспринимать ситуативность объективного мира, ограничивая окружающий пространственно-временной континуум тем отношением, которое лично я к нему имею и намереваюсь тем или иным образом реализовать. Все, что меня в этом континууме не касается или мной не идентифицируется, является для меня нерелевантным и реагированию не подлежит. Эта нерелевантность/релевантность теснейшим образом связана с той парадигмой явлений, которые я в состоянии воспринять тем или иным образом — посредством органов чувств, в силу веры или уверенности, в результате умозрительного эксперимента или логических построений, как плод воображения.

Действительно, индивиду положительно невозможно реагировать на те элементы ситуации, которые ему недоступны в силу невозможности их идентификации органами чувств или отсутствием фонового знания об этих элементах. Именно таким образом мы не в состоянии семантически реагировать на речь, вербализованную на неизвестном нам языке или дошедшую до нас с искажениями, несовместимыми с идентификацией знака на любом уровне его существования (звуковые помехи, фонетическая неадекватность говорящего, отсутствие ключевых звуков и т. д. в звучащей речи; нечеткая графика, утраченные фрагменты текста и т. д. в письменной речи; нарушения грамматики, неправильные словоупотребления и т. д.). Переспросно-уточняющую реакцию в такой ситуации следует рассматривать не как семантическое реагирование на речь, а как сигнал о том, что семантического контакта с этой речью не произошло и что реципиент ожидает очередной, более успешной попытки продуцента. Другими словами, недоступная пониманию речь является для реципиента несуществующей (в пределе) или неверно воспринятой (несоответствующей изначальным информационно-речевым интенциям продуцента). Однако, в данном произведении я не буду касаться этой предельной ситуации коммуникативной неудачи.

Другим, на мой взгляд, вполне иллюстративным примером релевантных/нерелевантных элементов ситуации является игнорирование параметров ситуации, не входящих в круг интересов реципиента. В частности, для меня как филолога критерием оценки вокального произведения нередко является его речевая составляющая, в то время как для музыканта, наоборот, основным критерием оценки того же произведения скорее всего станет музыкальный ряд. Для пользователя ПК критерием выбора компьютера (например, при принятии решения о приобретении) будут его пользовательские характеристики (подробная техническая спецификация может остаться для него «китайской грамотой»); для системного администратора технические параметры того же ПК (например, при принятии решения о приобретении) выйдут на первый план.

Следует признать, что эти противопоставления осуществляются в данном контексте по незначительным, на первый взгляд нюансным параметрам, и в большинстве случаев подобная детализация может иметь лишь незначительное влияние на общее восприятие ситуации. Действительно, упомянутое выше вокальное произведение может быть оценено и филологом, и музыкантом комплексно: без разделения на текстовые и музыкальные составляющие; пользователь может обладать оп-

ределенной технической компетенцией, в то время как специалист в области компьютерных технологий с легкостью может оценить ПК и с точки зрения рядового пользователя. Однако, существует значительный ряд ситуаций, в которых подобная детализация позволит по-новому взглянуть на причины и следствия дискретного восприятия при анализе расхождений в ситуативной оценке явлений разными индивидами.

Одним из ярких примеров такого расхождения является концептуальная вариативность при взаимодействии с научным текстом. Существует целый ряд возможных вариантов понимания одного и того же текста в зависимости от хронотопических, индивидуальных и системных характеристик и условий взаимодействия с этим текстом различных реципиентов. Однако прежде чем мы перейдем к анализу этой вариативности, необходимо пояснить причины обращения к научному коммуникативному регистру как исследовательской опоре. Причин несколько, и одной из самых важных следует определить системно-смысловую однозначность любого текста, маркированного и выстраиваемого автором как научный.

Данная однозначность проявляется в том, что при организации текста избранным способом автор, следуя системным требованиям научной коммуникации, стремится обеспечить полное и однозначное отражение результатов научных изысканий, избегая недомолвок и двусмысленностей. Данное системное требование связано с когнитивной прагматикой научной речи и призвано обеспечить адекватность восприятия текста в любой хронотопической ситуации. Однако, практика показывает, что в речевой реальности научный текст не всегда и не всяким реципиентом воспринимается именно так, как планировал его автор.

Расхождения при восприятии имеют корни в отличиях некоторых компонентов и характеристик, определяющих индивидуальность реципиента. Например, набор предварительных знаний реципиента может (и скорее всего будет) существенно отличаться от набора предварительных знаний продуцента. Различия могут иметь как количественные, так и качественные характеристики: количественно реципиент может быть в большей или меньшей степени осведомлен о состоянии дел в той научной области, которая отражена в воспринимаемом тексте; качественно реципиент может исповедовать отличные или диаметрально противоположные научные взгляды. Далее, продуцент и реципиент могут демонстрировать различную степень профессионального интереса к тем или иным аспектам рассматриваемого вопроса: для продуцента, естественно, наибольший интерес будут вызывать ключевые проблемы, отражаемые им в тексте, для реципиента же наибольший интерес могут представлять периферийные аспекты той же проблемы. Третье: продуцент и реципиент могут принадлежать к различным темпоральным или культурным средам, что также неизбежно скажется на соответствии семантических составляющих текста на разных этапах его существования (создание/восприятие). Согласитесь, вышеприведенные моменты, безусловно, не могут не повлиять на точность восприятия текста и, несомненно, скажутся на его финальной интерпретации. Если вы со мной согласны, то у нас закономерно возникнет подозрение, что адекватно воспринять научный текст представляется совершенно невозможным... Так почему же мы тем не менее вполне успешно взаимодействуем и с семантикой, и с прагматикой, и с составом смыслов тех текстов научного коммуникативного регистра, с которыми, в силу профессиональной принадлежности и профессионального же интереса, регулярно сталкиваемся?

Ответов может быть несколько. Первый можно сформулировать следующим образом: текст и его смысловая наполненность являются абсолютной величиной и при восприятии не претерпевают изменений. В этом случае контраргументом может служить тот факт, что не всякий научный текст воспринимается однозначно каждым читателем. Например, неискушенные и недостаточно подкованные наши студенты далеко не всегда осваивают информационные составляющие даже стандартного текста учебника. С другой стороны, искушенные и достаточно подкованные коллеги-ученые зачастую интерпретируют прочитанное по-своему — в угоду собственным научным взглядам. Даже при вполне адекватном (приближенном к авторскому замыслу) понимании в некоторых случаях мы развиваем освоенную мысль в направлении, которое указанному автору и «в кошма-

ре бы не привиделось», например: *These two structuralisms are about as close to each other as Chicago is to Geneva. In spite of superficial resemblances (in, for example, some areas of terminology or the analysis of particular examples) they have little but the name in common... Bloomfield's conversion to behaviourism served only to widen the gulf separating his own from Saussure's view of language. There could be no clearer testimony to this than that provided by Bloomfield's semantics, which appeals to laboratories and chemical science to establish the meaning of the word salt* (Bloomfield, 1935. P. 139). *This is not structuralism in the European sense. At the very least, a Saussurean would say, it confuses faits de langue with faits de parole. It seems fairly certain that Saussure would no more have dreamt of endorsing the Bloomfieldian account of linguistic meaning than of lecturing at the University of Geneva in his nightshirt* [3].

Другой ответ, также являющийся крайностью, отчуждает текст от автора и формулируется следующим образом: текст является автономной от автора смысловой единицей и может при восприятии подвергаться любой возможной интерпретации в соответствии с интенцией реципиента. Данный вариант представляется вполне возможным, поскольку снимает с реципиента формальную обязанность слепо следовать по избранному автором пути и открывает возможность творческого восприятия речевого произведения, что в современном мире художественной литературы приводит к множественным интерпретациям, позволяя расширять традиционные границы литературного хронотопа. При этом подобное условие не отрицает прав автора таким образом сформулировать мысль, что реципиент на добровольных началах и уже не слепо, а творчески последует за ним и останется в рамках исходного — авторского состава смыслов и авторской интерпретации. Однако предельность, присущая данной схеме, не удовлетворяет системным требованиям успешной коммуникации, поскольку предполагает возможность разрушения прямой связи авторской и читательской интерпретаций.

По всей видимости, наиболее адекватной можно считать схему, предложенную М. М. Бахтиным, который отмечал, что событие жизни текста, т. е. его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов [2]. В соответствии с этим построением текст обладает лишь частичной автономностью по отношению к автору, автономностью, проявляющейся в рамках конкретной речевой ситуации понимания. И поскольку «всякое высказывание звено в цепи речевого общения. Это активная позиция говорящего в той или иной предметно-смысловой сфере» [1, с. 263], всякая интерпретация, осуществляемая реципиентом, может рассматриваться как «активная позиция воспринимающего высказывание в той же предметно-смысловой сфере». При этом стратегически построение текста осуществляется автором, он же наполняет текст ключевыми и периферийными смыслами и выстраивает их в таком порядке, который подсказывает ему его авторский замысел. В свою очередь, другой коммуникант — реципиент обеспечен правом подвергать оценке предъявляемые ему в тексте смыслы и располагать их в иерархической последовательности, определяемой, с одной стороны, степенью убедительности автора, с другой — собственными представлениями об их значимости, релевантности ситуации или актуальности для данного пространственно-временного среза; другими словами, ситуации понимания этого текста.

При этом возникает феномен расщепления хронотопа текста, момент его дискретизации. Одна часть хронотопа остается в том пространстве-времени, в котором текст создавался автором, другая часть этого хронотопа делегируется в пространство-время восприятия этого текста читателем, что и отразилось в вышеприведенном примере, где «Cours de Linguistique» Соссюра издания 1922 г. подверг-ся интерпретации Блумфилда в работе «Review of F. de Saussure, Cours de linguistique» 1923 г., которая, в свою очередь, подверглась критике в статье «Integrational linguistics and the structuralist legacy» Роя Харриса в 1999 г.

В данной статье указанный хронотоп прошел очередную ступень дискретизации, уже в качестве иллюстративного материала. Кроме хронотопической дискретизации, в статье Харриса наблюдается оценочно критическая детализация взглядов Блумфилда на Соссю-

роз-ский курс лекций: *As is evident from his review of Saussure's Cours* (Bloomfield, 1923), *Bloomfield never grasped either the theoretical basis or the originality of Saussure's position. Bloomfield's conversion to behaviourism served only to widen the gulf separating his own from Saussure's view of language* [3].

Возникает закономерный вопрос: оправдано ли отнесение диахроников смысла к дисциплинарному полю хронотопических границ? На мой взгляд, говоря о диалогике научного текста, невозможно игнорировать тот факт, что научная коммуникация имеет принципиально нефинитные рамки. Другими словами, научный текст, научная идея, единожды попав в сферу научного же общения, потенциально остаются там навсегда, приобретая панхронические характеристики вне зависимости от ее истинности/ложности, актуальности/неактуальности, значимости/бесполезности. Этот феномен связан с тем, что всякая научная теория или всякое научное наблюдение имеет встроенный императив объективности, связанный не с позицией автора, которая в любом случае субъективна, а с фактором объекта/явления, априори расположенными в объективном пространстве научного наблюдения (в противном случае результат утратит характер научного). Именно поэтому интертекстуальные компоненты научного произведения зачастую содержат ссылки на тексты, вышедшие уже в силу различных причин из поля зрения большинства.

Именно в этом ракурсе, по-видимому, следует рассматривать предельную вариативность восприятия научного текста и зависимость этого восприятия от научных интересов реципиента, равно как и от его (реципиента) научных убеждений. В этом смысле позволю себе отметить, что любой научный труд следует рассматривать не только как единое целое, но и как ряд относительно автономных смысловых блоков, валидных и релевантных исследовательской парадигме в той мере, в какой валидность и релевантность очевидны, доказаны и актуальны на каждом из этапов взаимодействия с этим научным трудом других субъектов научной коммуникации. При этом каждый из указанных субъектов (и автор упомянутого труда в том числе) имеет право на собственное понимание каждого из смысловых блоков в отдельности и всего текста в целом.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бахтин М. М.** Проблема речевых жанров // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С. 237—280.

2. **Бахтин М. М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979. С. 281—328.

3. **Harris R.** Integrational linguistics and the structuralist legacy // Language & Communication. 1999. P. 45—68.

*Поступила 10.06.06.*

# СЛОВО. ЗНАЧЕНИЕ. ПОНЯТИЕ. КОНЦЕПТ (на примере номинации *ghost*)

**Н. Б. Слепова**

> Я верю во все, что могу себе представить, Петер. В волшебников, в Господа Бога, в дьявола, в привидения... Раз человеческий мозг может все это вообразить, значит все это где-то существует, иначе зачем бы мозгу такая способность? [8, с. 38]

В любом языке появлялись и появляются слова, обозначающие предметы и явления. В связи с этим представляется необходимым изучение слова как языковой номинации с целью получения подробной информации о явлении независимо от того, существует ли оно в реальном мире или воображаемом.

Будучи названным, явление подвергается классификации, выявляются его признаки, оно обрастает ассоциациями, мозг человека оперирует ими в процессе мышления. Для удобства анализа номинации, изучения ее с разных позиций различают значение слова, понятие, концепт определенной номинации. Рассмотрим данные понятия, «препарирующие» номинацию *ghost* («привидение») в английском языке.

Прежде всего имеется слово, выполняющее номинативную функцию, языковой знак — это слово *ghost*. «Наличие языковой единицы всегда свидетельствует о наличии у народа некоего концепта...» [5, с. 91]. Языковая номинация при этом — «ключ, "открывающий" для человека концепт как единицу мыслительной деятельности и делающий возможным воспользоваться им в мыслительной деятельности» [5, с. 79]. Таким образом, со словом проблем нет. А понятие «концепт» сложное и многогранное, и, по мнению З. Д. Поповой, концепт включает в себя психолингвистические и лексикографические значения различных слов-репрезентантов [5, с. 100]. «Значение есть часть концепта как мыслительной единицы, закрепленная языковым знаком в целях коммуникации» [5, с. 19]. В значении «зафиксированы существенные свойства объекта» [9, с. 128].

Рассмотрим лексикографическое значение слова *ghost*.

'Ghost — the spirit of a dead person seen by a living person' [1, с. 207].

Согласно определению, можно выделить существенные признаки номинации *ghost*: 1) неживое существо; 2) видимое, т. е. воспринимается человеческим глазом; 3) предстает перед живыми людьми. Это первый шаг к пониманию того, что кроется за номинацией, можно сказать, костяк знания, содержательный минимум.

Психолингвистическое значение выявляется посредством эксперимента с учетом только первой реакции испытуемых. Оно содержит признаки предмета, не фиксируемые словарями, но присутствующие в сознании носителей языка.

Итак, у слова *ghost* есть значение в языке. Возникает вопрос о взаимосвязи значения и понятия, ведь понятие также в обобщенной форме отражает предметы и явления. Так как лексическое значение слова — «продукт мыслительной деятельности человека», а понятие прежде всего — мысль, то «значение определяется как материал для оформления понятий». Сначала возникает представление о характерных свойствах предмета, а затем языковые средства помогают закрепить их в языке. При этом значение «включает лишь различительные черты объектов, а понятия охватывают их более глубокие и существенные свойства» [4, с. 261]. Например, можно добавить следующие характерные особенности привидений: 1) могут внезапно появляться и исчезать; 2) могут проходить сквозь стены, закрытые двери; 3) могут быть различной формы; 4) появляются с какой-то целью; 5) обычно «привязаны» к определенной местности; 6) противопоставляются «реальному, материальному»; 7) вызывают страх у людей и беспокойство у животных.

Это своего рода энциклопедические знания о предмете. Согласно З. Д. Поповой и И. А. Стернину, они входят в интерпретационное поле структуры концепта, т. е. логично предположить, что понятие — часть концепта.

Образно говоря, скелет обтянут мышцами. Осталось определиться с жизненно важными органами и кожным покровом — концептом, представляющим идею в целом.

Прежде всего концепт отличается от понятия тем, что, по М. Я. Блоху, 1) концепт отражает существенные и несущественные признаки; 2) концепт является продуктом субъективного мышления, включает эмотивные и оценочные коннотации; 3) концепт — продукт индивидуального сознания; 4) концепт существенен для культуры [2, с. 335—336]. Концепт имеет структуру, номинативное поле, различные классификации, типы, что позволяет собрать исчерпывающую информацию о явлении. Важную роль играют эксперименты по выявлению ассоциативных связей с изучаемым концептом, представленным определенной номинацией. «Концепт — термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека» [3, с. 130]. Концепт репрезентуется в языке лексемами, фразеосочетаниями, текстами и т. д. В соответствие с этим: 1) добавляем эмотивные и оценочные характеристики концепта ghost: ужасный, страшно, волосы встают дыбом, сердце в пятки уходит и т. д.; 2) анализируем синонимический ряд: *apparition, spirit, spook, spectre, phantom*; 3) изучаем словосочетания, например *to give up the ghost, to look like a ghost, Ghost Club*; 4) рассматриваем сценарии, схемы, фреймы, т. е. проводим комплексное изучение концепта.

По мнению Ю. Е. Прохорова, концепт представляет собой «исходное начало, на основе которого смыслы развиваются» [6, с. 17]. Исходя из вышесказанного, можно сконструировать цепочку взаимодействия указанных понятий: 1) наличие идеи, явления в окружающем мире или сознании человека (например, появление привидений); 2) наименование явления; 3) изучение существенных признаков, т. е. формирование понятия; 4) редукция признаков до необходимого минимума, т. е. образование значения; 5) появление устойчивых сочетаний, сериаляров, создание текстов, добавление оценочных коннотаций, т. е. выявление концепта.

Концепт, в том числе концепт «ghost» — фрагмент когнитивной картины мира, позволяющий судить о мире с точки зрения либо заблуждения, либо существования неисследованных аспектов бытия.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Алдек Р.** Толковый словарь английского языка = Oxford Primary Dictionary : более 30 000 слов. М. : Астрель : АСТ, 2006. VI, 568 с.

2. **Блох М. Я.** Понятие концепта в когнитивной лингвистике // Научные труды МПГУ. Серия «Гуманитарные науки» : сб. статей. М. : ГНО : Издательство «Прометей», МПГУ, 2006. С. 335—338.

3. **Кубрякова Е. С.** Концепт. Концептуальная система или структура // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М. : Изд-во МГУ, 1996. С. 130.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.

5 **Попова З. Д., Стернин И. А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ : Восток Запад, 2007. 314 с.

6. **Прохоров Ю. Е.** Концепт, текст, дискурс в структуре и содержании коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2006. 38 с.

7. **Степанов Ю. С.** Константы // словарь русской культуры ; изд. 2-е, испр. и доп. М. : Академи-че-ский Проект, 2001. С. 43—83.

8. **Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н.** Отель «У погибшего альпиниста». Донецк : Сталкер, 2005. С. 38.

9. **Шиякина Н. Ю.** Предмет и признак как элементы действительности в мышлении и языке // Вопросы лингвистики и лингводидактики : концепт, культура, компетенция : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г. Г. Галич. Омск : Омск. гос. ун-т, 2004. С. 123—131.

10. **Underwood P.** Dictionary of the supernatural : An A to Z of hauntings, possession, witchcraft, demonology and other occult phenomena. L. : Harrap, 1978. 389 p.


*Поступила 10.06.08.*

# СЕМАНТИКА ШИРОКОЗНАЧНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

О. Н. Тарасова

Исследование семантической структуры языковых единиц не может оставить без внимания такую разновидность лексической семантики, как широкозначность. Слова широкой семантики представляют собой слой лексических единиц, являющихся промежуточным между знаменательными частями речи и собственно местоимениями [1]. Своеобразная семантическая природа этих слов определяет их особую роль в строе предложения, соотносительную с ролью местоимений.

Под широким значением вслед за Н. Н. Амосовой понимается такое значение, которое соотносимо с понятиями широкого объема и обладает высокой степенью обобщения в языке, но получает сужение и конкретизацию в речи. Из определения широкозначности следует, что ведущим, доминирующим компонентом значения у широкозначных слов в парадигматике является понятийный компонент, в то время как денотативный переменен. Относительно семантической структуры широкозначных слов высказываются различные, иногда противоположные мнения. Некоторые исследователи связывают широкозначность с однозначностью (К. А. Горшкова, Л. Я. Гро-сул). Однако многочисленные исследования, проведенные в последнее время, свидетельствуют о том, что слова широкой семантики представляют собой, как правило, не моно-, а полисемантичные лексические единицы, причем широкозначность проявляется на уровне лексико-семантических вариантов (ЛСВ) данных слов (Б. Д. Джоломанова, С. Н. Димова, И. С. Лотова и др.).

В качестве лексико-семантической категории широкозначность есть проявление аналитических тенденций в языке. Для современного немецкого языка характерно функционирование большого количества аналитических глагольно-именных сочетаний. Глагол в этих словосочетаниях выступает в качестве вспомогательного компонента. Он слабо связан с конкретной семантикой и потому высоко абстрагирован. Полнозначным компонентом является существительное, которое в той или иной мере деноминализируется. Глагол сохраняет свою грамматическую природу, через него осуществляется связь с другими членами предложения. Он не десемантизируется, а только изменяет значение в связи с функциональной специализацией.

Аналитические глагольно-именные сочетания рассматриваются как аналитическая двухсловная лексическая единица — лексема. Особенности функционирования данной лексемы и ее глагольного компонента стали отправной точкой для выделения группы широкозначных глаголов в современном немецком языке.

Широкозначность — это лексико-семантическое свойство слова, которое для своей реализации требует определенных лексико-синтаксических условий, т. е. является конструктивно обусловленным. В свою очередь, изучение функционирования глагольной единицы позволяет понять ее внутреннее устройство. Широкое значение глагола конкретизируется на синтагматическом уровне, реализуясь в определенных структурных типах предложений. Выяснение семантики глагола требует исследования дистрибуций, исходя из его валентностных особенностей. Реализация их в речи осуществляется в моделях ядерных предложений, определяющих синтагматический тип глагола.

Как упоминалось выше, семантическая структура слова складывается из связанных между собой лексико-семантических вариантов (ЛСВ). Определение каждого ЛСВ базируется на выявлении ряда общих и различительных признаков. В качестве ЛСВ широкого значения рассматривается значение глагольной единицы в одной из ее типовых контекстных употреблений. Контекст включает в себя семантические и синтаксические средства манифестации значения лексической единицы, но не предопределяет значение, которое в нем реализуется. Способность широкозначных глаголов обозначать различные ситуации и соотноситься с неограниченным кругом объектов, явлений или понятий обусловлена их широким денотативным значением, и все имеющиеся у глагола ЛСВ лишь конкретизируют его.

В. И. Кулинова, проведя исследование семантической структуры слов широкой семантики, выделила глаголы, проявившие высокую активность при образовании моделированных словосочетаний в немецком языке: *haben, sein, machen, bringen, kommen, nehmen, geben, führen, gehen* [2, с. 5].

Отмеченные девять глаголов образовали три семантические группы с общими значениями: 1) бытия — *sein, machen*; 2) обладания — *haben, nehmen, geben*; 3) передвижения — *bringen, kommen, gehen, führen*.

Самым широким является глагол *sein*. Его значение входит в качестве ядра в семантическую структуру всех остальных глаголов.

Глагол *machen* обладает сложной семантической структурой и связан с другими широкозначными глаголами через значение глагола *sein*: machen = etwas SEIN LASSEN. Семантика *machen* требует раздельного выражения семантических признаков агента и пациента и не исключает возможности третьей семантической валентности — реципиентной. Имплицитно-эксплицитная выраженность пациентной валентности позволяет отнести *machen* к двунаправленным объектно-субъектным каузативным глаголам.

По своей семантике *machen* является каузативным глаголом состояния, широкое значение которого — это «обозначение введения объекта в качественное состояние бытия».

Широкое распространение в качестве общей формы замещения других глаголов получил глагол *tun*. Он выполняет две основные функции: 1) служит субститутом полнозначных глаголов; 2) используются для выделения какого-либо действия.

В отличие от глагола *machen*, *tun* реже употребляется с дополнением в винительном падеже. Сочетание данного глагола с конкретным существительным в функции прямого дополнения сильно сократилось. Зато *tun* часто стоит с дополнением, имеющим абстрактное значение, часто в описательных конструкциях: *das Falsche tun*. Глагол tun употребляется с некоторыми абстрактными существительными (Tat, Werk, Pflicht, Gefallen), с существительными, образованными от основы прилагательного (cf.w. Vernünftiges tun), а также отглагольными существительными (Schritt, Schlag, Sprung).

Глагол *tun* — непереходный, часто употребляется в сочетании с наречиями. В этих сочетаниях он имеет значение «делать вид, будто...»: Er tat erstaunt. *Machen* редко используется в подобной функции.

Сфера употребления глагола *tun* — и литературный язык, и диалекты. В диалектах он нашел более широкое место применения. *Machen* более тяготеет к литературному языку. Основной случай использования данного глагола — замещение глагола с конкретной семантикой. В этом случае *tun* и *machen* синонимичны.

Широкозначные глаголы с семантикой передвижения всегда динамичны. Они информируют об изменении локативных отношений: *kommen* и *gehen* — между центром субъектной сферы и локативом. *Kommen* информирует о перемещении субъектной сферы к центру сферы локатива, *gehen* — в обратном направлении. *Bringen* и *führen* дополняют эту информацию указанием на совместное перемещение центра субъектной сферы вместе с компонентами его окружения.

Таким образом, широкозначные глаголы характеризуются целостностью своей семантической структуры, связаны между собой семантически и являются компонентами особой лексико-семантической структуры. Функционирование широкозначных глаголов в немецком языке связано с формированием аналитических лексем, что является проявлением аналитизации в лексеме. Семантико-синтаксические особенности широкозначных глаголов позволили выделить признаки, характерные для широкозначного слова в целом:

— широкая понятийная основа как результат денотативного расширения (широкий семантический объем);

— абстрактный характер категориальных и дифференциальных сем;

— единство и целостность семантики.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Блох М. Я.** Вопросы изучения грамматического строя языка. М. : МГПИ, 1976.

2. **Кулинова В. И.** Широкозначные глаголы в современном немецком языке : автореф. дис. ... канд. наук. М., 1994. 16 с.

*Поступила 10.06.08.*

# КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

А. Е. Фалилеев

В данной статье фразеологическая единица рассматривается как элемент коннотативно-оценочного аспекта политического текста.

Фразеологические единицы являются существенной частью политического текста. Политический текст не может существовать вне фразеологической единицы. Фразеологическая единица — экспрессивная, эмоционально-окрашенная единица, которая усиленно воздействуют на аудиторию.

В процессе языковой коммуникации говорящий не ограничивается передачей простых предметных сообщений о фактах действительности. Вместе с этими сообщениями он стремится выразить свое отношение к обозначаемым фактам и соответствующим образом воздействовать на разум, чувства и волю слушающего.

Основной языковой единицей сообщения является предложение — первичный целостный носитель смыслового содержания [2]. В речевой цепи предложение, преобразовав свою семантику в ситуативно-связанную информацию и превратившись, следовательно, в актуализированное высказывание, выявляет тесное единство двух аспектов содержания: номинативного и предикативного [2; 4]. В рамках номинативного аспекта выражается некоторая ситуация в виде более развернутого или менее развернутого названия событийного факта. В рамках предикативного аспекта название событийного факта, или «препозитивное имя», относится говорящим к действительности, трактуясь им как реальное или нереальное, происходящее, происшедшее или имеющее произойти, констатационное или окрашенное различными модальностями — разнообразными значениями предикативных функций [4, с. 123].

Сложное переплетение объективных и субъективных моментов в каждом речевом акте, т. е. в каждом цельном речевом действии говорящего, предопределяет многоплановость содержательной структуры предложения-высказывания, в котором, наряду с базовыми значениями номинативного и предикативного аспектов, выражается сложнейшее из дополнительных значений, определяемых конкретными условиями, контекстом и широкой ситуацией общения. При этом последними факторами данной ситуации оказываются социальные личности, характеристики как отправителя сообщения, так и его получателя. Значительная доля указанных дополнительных значений является скрытой, подразумеваемой из контекста; он составляет «невидимый и неслышимый подтекст у всякого видимого и слышимого текста» [5, с. 221]. Сделать этот подтекст явным, закрыть механизмы формирования нюансов смысла, «невидимо и неслышимо» включающихся в многоплановое информационное содержание высказывания, составляет в настоящее время назревшую задачу лингвистики.

Дополнительное, оттеночное значение некоторого языкового элемента, сопровождающее его основное значение, отражается в лингвистическом понятии коннотации. Термин «коннотация» [от лат. connotare сознавать] пришел в языкознание из логики и первоначально применялся лишь по отношению к элементам лексики. В словаре О. С. Ахмановой он определяется как «дополнительное содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных оборотов и могут придавать высказыванию торжественность, игривость, непринужденность, фамильярность и т. п.» [1, с. 203—204]. В содержании понятия «коннотация» обычно различают четыре компонента: экспрессивность, эмоциональность, оценочность и функционально-стилистическую окрашенность.

Накопленные к настоящему времени материалы стилистических и текстолингвистических исследований требуют внесения принципиальных уточнений, касающихся как со-

держания понятия «коннотация», так и представления о сфере его применения.

Коннотации играют весьма существенную роль в создании подтекста публичного выступления, поскольку сама подтекстовая семантика невозможна без переносного употребления номинативных единиц, без их оттеночных значений. Представляется вполне очевидным тот факт, что без коннотации невозможна стилизация речи. Коннотации играют большую роль в создании образности речи выступлений. Наряду с пресуппозициями, они являются базой для создания подтекста. В этом случае контекст — фактуальное, базовое значение диктемы.

Что касается сферы применения понятия, то оно не может быть ограничено уровнем слова или словосочетания. Будучи ориентированным прежде всего на употребление элемента языка в контекстно-охарактеризованной позиции (ведь варьирование смыслов знаковой единицы на фоне ее системного инварианта «значения осуществляется именно в условиях контекста, понятие коннотации должно быть закономерно увязано и с основным контекстно-информационным элементом языка, каковым является актуализированное предложение (высказывание). При этом следует иметь в виду, что актуализированное предложение получает информационно-речевой статус в составе диктемы — драматическом объединении предложений (в нижнем пределе совпадающей с одним предложением), снабженном необходимыми прагматико-стилистическими признаками» [4, с. 120—123].

Рассматривая выделяемые исследователями компоненты коннотации, мы должны прежде всего пересмотреть статус экспрессивности, которую не следует осмысливать как «равновеликую» составляющую их перечня. Экспрессивность — это свойство речи, состоящее в ее действенности или впечатляющей силе, т. е. выразительности [3]. Следовательно, сама по себе экспрессивность не является простым элементом семантики. Экспрессивность — сопутствующая стилистическая черта высказывания, включающая в свою орбиту и его коннотации, которым она сообщает такие свойства, как соответствие коммуникативному замыслу говорящего, соответствие стилевым нормам языка в данных условиях общения и, главное, обеспечение наивысшего коммуникативного эффекта в этих условиях.

Применительно к содержательной характеристике высказывания понятие коннотации наполняется новым, более емким смыслом, не сводимым лишь к эмоциональности, оценочности и функционально-стилистической окрашенности. Помимо этих составляющих «второго яруса» языковых значений, можно выделить целый ряд других его компонентов, связанных с условиями и участниками коммуникации, с их отношением к предмету речи, друг к другу и к обстановке, в которой происходит общение.

Учитывая вышеназванное разделение семантики высказывания по двум аспектам, номинативному и предикативному, мы распределяем по этим аспектам и компоненты коннотативной сферы, выделяя в коннотативном аспекте высказывания четыре таких компонентных типа, а в предикативном аспекте — три.

В номинативном аспекте, соответственно, выделяются коннотации фактуальные (событийные), регистровые (функционально-стилистические), оценочные, этические; в предикативном аспекте — коннотации фактические, интенционные, эмотивные (эмоциональные).

Таковы основные типы коннотаций, выражаемые предложением-высказыванием в контексте речи. Все эти коннотации могут присутствовать в содержании высказывания как порознь, так и в различных сочетаниях друг с другом. Так, оценочные коннотации, как правило, сочетаются с эмоциональными.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1969. 608 с.
2. **Блох М. Я.** Проблемы парадигматического синтаксиса (на материале англ. яз. : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1976. 444 с.
3. **Блох М. Я.** Проблемы основной единицы текста // Коммуникативные единицы языка. М., 1985. С. 10.
4. **Блох М. Я.** Теоретические основы грамматики. М. : Высш. школа, 1986. 160 с.
5. **Звегинцев В. А.** Предложение и его отношение к языку и речи. М. : Изд-во Московского ун-та, 1976. 307 с.


*Поступила 19.05.08.*

# ПЕРСУАЗИВНОСТЬ И СУГГЕСТИВНОСТЬ КАК РАЗЛИЧНЫЕ СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

**Ю. Е. Чубарова, С. В. Юткина**

Говоря о «воздействии» и связанных с ним коммуникативных эффектах, т. е. об изменении отношений, взглядов, оценок; в целом — поведения личности, необходимо иметь в виду и еще один стоящий перед исследователями вопрос: как соотносятся рациональная и эмоционально-субъективная сторона в рече-коммуникативном процессе воздействия одного субъекта на другой? Какую роль играют убеждение, опора на аргументы, на интеллектуальную сферу человека и внушение, опора на эмоциональные оценки, стереотипы, воображение при достижении указанных коммуникативных эффектов? Фактически это проблема связи «ума и чувства», восходящая к представлениям Аристотеля в античной риторике о двух рычагах воздействия на слушателя. В различных психологических концепциях доказывается, что всякое поведение имеет две стороны — когнитивную и эмоциональную. Не существует возможности резкого разделения эмоции и рациональной оценки, мнения. Они сливаются в сложно-структурированный ментальный комплекс. В связи с изучением феномена языкового воздействия в современной лингвистике в научный оборот вошли два термина. «суггестивность» и «персуазивность», обозначающие особые направления в изучении и научном описании характера языкового воздействия.

Так, персуазивность (персуазия) [от лат. persuadere уговаривать] обозначает воздействие автора устного или письменного сообщения на его адресата с целью убеждения в чем-то, призыва к совершению или несовершению им определенных действий. Коммуникативный процесс, называемый персуазивным, представлен такими ситуациями, в которых люди сознательно продуцируют сообщения, нацеленные на то, чтобы вызвать определенное поведение реципиента (группы реципиентов) или повлиять на его точки зрения, установки [4, с. 25].

При осуществлении персуазивного речевого акта с очевидностью просматриваются две коммуникативно-прагматические интенции: 1) воздействовать средствами языка на сознание адресата, его мнения, оценки; 2) побудить его к совершению определенных действий, так или иначе изменить, направить его поведение.

Персуазивность отличается от суггестивности, суггестии, под которой понимают скрытое воздействие, в первую очередь словесное, воспринимаемое без критической оценки, принимаемое на веру, — внушение, наведение на мысли [от лат. suggerere внушать]. Отсутствие контроля со стороны сознания (ослабленный контроль) при получении и обработке информации — отличительное свойства суггестии [1, с. 3].

В новейших разработках в этой области термины «суггестивность» или «суггестивная лингвистика» употребляются для обозначения воздействия в психотерапевтических целях, в текстах, созданных в процессе профессиональной коммуникации. Исследователи говорят о суггестивных текстах как текстах, созданных специально по канонам той или иной мифологии (их называют еще мифологическими текстами) и используемых для воздействия на целостную установку личности и/или установки общества в целом. Различают универсальные суггестивные тексты — заговоры, молитвы, заклинания, формулы гипноза и аутотренинга, а также индивидуальные тексты психотерапевтического воздействия [3, с. 7]. В сферу внимания суггестолингвистики входит и библиотерапия — один из методов психотерапевтической коммуникации, в котором для суггестивного воздействия на пациента с целью изменить его точку зрения, настроение используются языковые средства и свойства художественных, поэтических и прозаических произведений [2, с. 4].

Суггестивность как внушение, исключающее рациональное начало и опирающееся на чувственно-ассоциативные стороны сознания,

отличается от существа персуазивного процесса, который можно считать состоявшимся, «если кто-либо усвоил некие намерения, значения, цели, находясь в атмосфере реально осознаваемой свободы выбора» [1, с. 26].

Между этими двумя исследовательскими подходами не существует, однако, абсолютно четких, непереходимых границ. Различные авторы считают, что персуазивное воздействие предполагает достижение желаемой цели через убеждение с опорой на рациональное обоснование, не исключая, но, наоборот, предполагая и учитывая эмоционально-оценочные средства воздействия, т. е. субъективные факторы. Очевидно, что персуазивные эффекты достигаются и с помощью классических риторических средств и приемов, ставших каноническими: аллегоризации, генерализации, сравнения, анонимизации, деконкретизации и др.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Авдеенко И. А.** Структурные и суггестивные свойства вербальных составляющих рекламного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2001.

2. **Романов А. А., Черепанова И. Ю.** Суггестивный дискурс и библиотерапия. М., 1999.

3. **Черепанова И. Ю.** Вербальная суггестия : теория, методика, социально-лингвистический эксперимент : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996.

4. **Чернявская В. Е.** Дискурс власти и власть дискурса : проблемы речевого воздействия : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2006.

*Поступила 19.06.08.*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ИРОНИИ В ЯЗЫКЕ РАССКАЗА Г. БЕЙТСА ‘SILAS THE GOOD’

**С. В. Юткина, Ю. Е. Чубарова**

В различные эпохи термином «ирония» называли разные явления. Г. Н. Поспелов предлагал различать иронию как философскую категорию романтической эстетики и как троп [4, с. 63]. Ю. Б. Борев выдвигал гипотезу, что в некоторые эпохи ирония формирует самостоятельный вид искусства (не относящийся ни к эпосу, ни к лирике, ни к драме, но своеобразно объединяющий их особенности), и это следует отличать от случаев, когда словом «ирония» обозначают один из оттенков смеха [2, с. 45].

Толкование иронии как стилистического приема и иронии как идейно-эмоциональной оценки мы находим в литературном энциклопедическом словаре: «1. Ирония — стилистическое средство, выражающее насмешку или лукавство; иносказание, при котором в контексте речи высказывание приобретает противоположный смысл; 2. Ирония — вид комического (наряду с юмором и сатирой), идейно-эмоциональная оценка, прообразом которой служит ирония стилистическая» [3, с. 132].

Ряд объективных трудностей до определенного момента мешал прийти к целостному пониманию феноменов иронического, механизмы порождения и восприятия которых связаны не столько с тем или иным формально-стилистическим приемом, сколько с природой языка и человеческого сознания в целом, с так называемой картиной мира.

Лингвистическая наука двадцатого столетия уделяла серьезное внимание историческим, национальным и культурным разновидностям языковой картины мира. Все глубже стали раскрываться лингвистические, логико-структурные и знаковые закономерности, лежащие в основе мышления и творчества. Получила объяснение полифункциональность, т. е. многоликость и сложность сочетания ро-

лей иронии. Для того чтобы перечислить и систематизировать эти роли, понадобилось наложить знания, добытые в различных отраслях, на данные психологии и структуру личностных представлений человека.

Ирония является предметом исследовательского интереса психологов, логиков, лингвистов, а также таких отраслей гуманитарного знания, как семиотика (наука о знаках и значениях) и теория коммуникации (наука о законах общения). Психологи исследовали степень присутствия сознательного и бессознательного в специфической смеховой реакции на ироническое высказывание. Логики, установив связь иронии с остроумием, показали, что ироническое высказывание соотносится одновременно со взаимоисключающими толкованиями: как логичность, так и алогичность при этом работают на создание смысла. Семиотика позволила изучить, как «кодируется» и «расшифровывается» иронизирование в тексте. Теория коммуникации установила диалогическую природу иронии и проанализировала отношения между автором, адресатом и предметом иронического высказывания. В самой сути иронического общения заложена необходимость активного интеллектуального контакта его участников. Данные лингвистики, логики и семиотики свидетельствуют о том, что значение иронической образности неустойчиво и в каждом конкретном случае индивидуально.

Словарь лингвистических терминов под редакцией О. С. Ахмановой характеризует иронию как троп, состоящий в употреблении слова в смысле обратном буквальному с целью тонкой или скрытой насмешки [1, с. 196]. Как показали исследования С. И. Походни, ирония может быть реализована на лексическом уровне, синтаксическом уровне, а также на уровне текста [5, с. 68]. На лексическом уровне ирония может реализовываться отдельным самостоятельным словом, словосочетанием и авторским окказиональным новообразованием. Синтаксические средства актуализации иронии включают в себя транспозицию синтаксических структур, риторические вопросы, вводные предложения, предложения с вводными словами и словосочетаниями, предложения с причастными оборотами и обстоятельствами образа действия, а также стилистические конвергенции. Что касается иронической модальности текстового уровня, то необходимо отметить, что ее реализация в художественном тексте происходит при участии средств всех языковых уровней (от лексического через синтаксический к текстовому). Даже в целях анализа абстрагирование от участия средств других языковых уровней в выражении иронии не является возможным, поскольку собственно лексические формы иронии существуют лишь в виде так или иначе транспонированных синтаксических конструкций. Реальное функционирование каждой синтаксической структуры, ее возможности в выражении иронии наиболее полно проявляются лишь в составе единиц вышележащего уровня. Текстовые средства реализации иронии выступают в двух аспектах. Первый касается контекста, поскольку любое высказывание может быть адекватно интерпретировано лишь в целостном контексте. Что касается иронического смысла, то его воплощение связано со способностью языковых единиц обретать в процессе реализации коннотативные и ассоциативные значения. Второй аспект формирования иронического замысла, находясь в тесной связи с первым, касается коммуникативной направленности высказывания. Как известно, структура высказывания напрямую зависит от цели коммуникации. Что касается неспонтанной речи, то ее функциональная направленность на выполнение предварительно поставленной цели весьма заметна. В художественном тексте ирония планируется автором и актуализируется в соответствии с заранее обдуманным планом. Реализация иронического смысла происходит по следующей схеме: интенция автора (замысел создания иронического текста) — конструирование контекста в соответствии с объективными нормами, действующими на уровне сознания и на уровне языка — текст (от предложения и выше), компонентом смысловой структуры которого является ирония.

Ироническая модальность короткого рассказа Герберта Бейтса 'Silas The Good' выстраивается с помощью противопоставления смысла заголовка текста содержанию данного текста. Ирония реализуется в данном случае на текстовом уровне. Автор постепенно, шаг за шагом, модифицирует установку реципиента, возникшую в результате восприятия кон-

цепта «благопристойный, благочестивый», эксплицированного в заглавии данного произведения. Самыми первыми вербальными сигналами, вступающими в отношения противоречия со смыслом заголовка, являются сигналы, содержащиеся в следующем абзаце: *'Now at the best of times it was difficult for my Uncle Silas, with ripe, red lips, red eyes and nose, not to look like a drunken sailor. But there was only one thing that he drank when he was working, and that was cold tea. It was true that it was cold tea with whisky in it, but the basis remained, chiefly, cold tea.'*

Следующим комплексом вербальных сигналов, создающих образ главного героя, противоположного характеристике, заявленной в заголовке, является следующий отрывок, в котором герой говорит о себе своей собеседнице: *'I was born in hungry times. Bad times, madam, very bad times. The food and the water were bad. Very bad. There was disease too. So we had beer, madam. Everybody had beer. The babies had beer. I've been fighting against it for eighty years and more.'*

*'And now you've beaten it?'*

*'Yes, madam,' said my Uncle Silas, who had drunk more in eighty years than would keep a water-mill turning'*. Речь главного героя обращена к женщине, обвинившей его в распитии пива в священном месте — на кладбище. Ироническая модальность создается автором планомерно, соответствующим образом конструируется контекст, и в результате у читателя возникает совершенно иное восприятие заголовка текста и его предназначения. Автор в данном случае использует ассоциативную иронию, являющуюся особенно тонким ее подтипом. Реализация переносных значений в этом случае происходит постепенно, новые значения возникают градуально. Градуальное приращение новых значений требует больших контекстов, поэтому ассоциативная ирония присутствует чаще всего в мегаконтексте (в рамках нескольких СФЕ, всего рассказа, как в данном случае, в рамках повести и т. д.). В рассказе 'Silas The Good' ассоциативная ирония служит действенным средством создания образов, целостной системы произведения, выражения авторской характеристики персонажей и собственного мировоззрения автора.

Роль иронии в художественной прозе, в частности англоязычной, возрастает. Мы согласны с высказыванием Д. Мюкке: «Для большинства серьезных писателей, будь то поэты, романисты, драматурги, ирония сейчас гораздо реже является стилистическим или драматическим приемом, который они могут применять по собственному усмотрению: намного чаще это способ мышления, незаметно возникший как общая тенденция нашего времени» [6, с. 117].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966.
2. **Борев Ю. Б.** О комическом. М. : Искусство, 1997. 232 с.
3. Литературный энциклопедический словарь. М., 1987. 347 с.
4. **Поспелов Г. Н.** Введение в литературоведение. М, 1983. 163 с.
5. **Походня С. И.** Языковые виды и средства реализации иронии. Киев : Наукова думка, 1989. 128 с.
6. **Muecke D.** The compass of irony. L., 1983. 276 p.


*Поступила 19.06.08.*

# НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Н. В. Шамина**

Словарный состав языка постоянно изменяется, так как языку свойственно отражать все изменения в жизни людей.

В современном английском языке развитие словарного состава происходит, как никогда прежде, очень бурно. Причиной этого является прежде всего научно-техническая революция, в результате которой возникают новые понятия в науке и технике, происходят изменения в культуре и общественных отношениях между людьми.

Новые слова и выражения, возникающие для обозначения новых понятий в науке и технике, появляются как терминологические неологизмы. К этой группе относятся, например, слова: *extranet*, *intranet*, *AIDS*, *HIV*, *scuba*.

Новые слова и выражения могут возникать для передачи понятий, уже существующих в языке, но выраженных другими языковыми средствами, в целях создания экспрессивности. Такие неологизмы называются стилистическими. К этой группе можно отнести следующие новообразования: *brain-drain* — утечка мозгов, выезд научных работников из страны; *trigger-happy* — воинственный.

Следует отметить, что термин «неологизм» впервые появился в 1755 г. во французском языке, откуда после 1800 г. был заимствован в английский язык в значении «употребление новых слов, инновации в языке, а также новое слово или выражение» [3, с. 22].

За последние десятилетия в лингвистике были предприняты многочисленные попытки дать полное и четкое определение понятию «неологизм». Поскольку это понятие сложное, многоаспектное, неоднородное, его определение требует учета совокупности параметров, позволяющих отграничить неологизмы от обычных лексических единиц, с одной стороны, и от непорматинных, окказиональных новообразований — с другой.

Понятие неологизма предполагает применение данного термина не только к словам и выражениям, обозначающим новые понятия, явления, процессы, являющиеся новыми по форме и содержанию, но и к тем лексическим единицам (ЛЕ), которые, будучи новыми по форме, отражают известные реалии, передававшиеся ранее другими ЛЕ, а также слова и словосочетания, которые не являются новыми по форме, но используются для обозначения новых понятий [2, с. 1].

В процессе создания неологизма возможны три основных изменения [3, с. 23—25]:

1. Изменение содержания, т. е. использование имеющейся ЛЕ для обозначения нового объекта (переосмысление), создание семантического неологизма, например: *an umbrella* 1) зонтик от дождя; 2) авиационное прикрытие; 3) политическое прикрытие.

2. Изменение формы, т. е. введение нового знака для обозначения объекта, уже имеющего в языке наименование (трансноминация), например: *трущобы — slums — ghetto — inner city*.

3. Изменение формы и содержания (собственно неологизмы) например: AIDS — СПИД; UFO — НЛО и др.

В английском языке в последнее время преобладают собственно неологизмы, что связано с бурным развитием науки и техники, с необходимостью давать новые названия новым объектам. Например, бурное развитие компьютерной техники привело к появлению таких неологизмов, как *telework* — работать на дому, имея связь с производством через компьютер; *telecommuter* — консультант, исследователь, программист, связанный через компьютер с учреждением.

Трансноминация, имеющая целью создать более эмоциональное обозначение объекта или понятия, уже имеющего нейтральное наименование, отражает тенденцию к употреблению экспрессивной лексики, характерной для сленга. Например, в американском сленге имеются неологизмы: *bail-out* — выручка; *burned-out* — смертельно усталый.

Семантический неологизм, т. е. появление нового значения уже существующего слова, может иметь два варианта:

1. Слово полностью утрачивает старое значение и употребляется только в новом значении, например: *sophisticated* утратило значение «ведущий себя неестественно» и приобрело положительное значение «современный, технологически прогрессивный». Иногда данное слово употребляется в значении *expensive* (e. g. *My laboratory needs more sophisticated equipment*).

2. В семантической структуре слова появляется новое значение и сохраняется старое значение, например слово *mafia* расширило свое значение и стало обозначать «любое секретное сообщество, замкнутый круг, клан» (e. g. *literary mafia, trade mafia*, etc.).

Слово *cosmetic* разяило новые значения: «декоративный» (косметический ремонт), «обманчивый» (косметические меры). Слово *summit* сохранило значение «вершина» и приобрело значение «совещание глав правительств».

Изложенная выше классификация не учитывает способ создания новых слов. Между тем исследование новой лексики в функциональном аспекте предполагает анализ способов появления неологизмов, ибо подобный анализ готовит почву для перехода к прагматическому аспекту новых слов.

По способу образования неологизмы подразделяются на фонологические, заимствования, семантические и синтаксические. Синтаксические неологизмы подразделяются на морфологические (словообразование) и фразеологические (словосочетания) [5, с. 19].

Фонологические неологизмы создаются из отдельных звуков и являются сильными неологизмами. Иногда они сочетаются с морфемами латинского и греческого происхождения, например: *acrylic* — синтетический материал акрил (от греческого hull материал).

К группе фонологических неологизмов принадлежат также слова, образованные при помощи звукоподражания (ономатопея), например: *to whee* — волноваться (от междометия, выражающего восторг); *yeck, yuck* — междометия, выражающие отвращение (амер. сленг), от междометия *yuck* образовано прилагательное *yucky* — отвратительный.

Заимствования также относятся к сильным неологизмам, особенно фонетические заимствования, которые имеют фонетический состав, не характерный для заимствующего языка. Сравним, например, английские заимствования в русском языке: *брифинг, маркетинг, менеджер*, русские заимствования в английском языке: *perestroika, glasnost, apparatchik*, заимствование *karaoke* из японского языка (со значением в японском языке *empty music*).

Для заимствований характерно нетипичное для заимствующего языка морфологическое членение и отсутствие мотивации значения. Заимствования успешно конкурируют с исконными синонимами в борьбе за прочное, устойчивое закрепление в заимствующем языке. Наибольшей степенью новизны обладают варваризмы, ксенизмы, неассимилированные единицы, которые преобладают среди новой заимствованной лексики, например: *kung fu* — борьба кунфу (кит.). Семантические неологизмы создаются при помощи изменения значения при сохранении формы слова. Примеры семантических неологизмов даны выше. Однако основная масса неологизмов создается при помощи синтаксических способов: морфологических (словосложение, конверсия, аффиксация, аббревиация, обратное словообразование) и фразеологических (образование словосочетаний).

Неологизмы широко используются в газетной лексике для создания экспрессивности и через газетную лексику проникают в разговорную речь, а затем и в литературный язык. Конечно, далеко не все неологизмы становятся частью литературного языка. Около 50 % неологизмов исчезают из языка, оставшиеся перестают быть неологизмами, так как теряют новизну. На каждом этапе развития языка появляются новые неологизмы, отличающиеся своими особенностями.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Брагина А. А.** Синонимический ряд словосочетание слово. Новые слова и словари новых слов. Л., 1978.
2. **Будагов Р. А.** Новые слова и значения. М., 1976.
3. **Дубенец Э. М.** Лингвистические изменения в современном английском языке. Спецкурс. М., 2003.
4. **Жлуктенко Ю. А., Березинский В. П., Борисенко И. И.** Английские неологизмы. Киев, 1983.
5. **Заботкина В. И.** Новая лексика современного английского языка. М., 1989.
6. The Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. L., 2002.


*Поступила 19.06.08.*

# ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ В МЕЖДОМЕТИЕ МЕСТОИМЕННОЙ СЛОВОФОРМЫ *ВСЕГО*: СТУПЕНИ И ПРЕДЕЛ ИНТЕРЪЕКТИВАЦИИ

**В. В. Шигуров**

Исследование грамматического процесса интеръективации местоименной словоформы *всего* показывает, что мы имеем дело здесь, как и во многих других типах переходности в сфере частей речи русского языка, со ступенчатым типом транспозиции. Основные этапы движения данного местоимения в форме родительного падежа, единственного числа, среднего рода по направлению к междометиям можно представить в виде цепочки преобразований, манифестирующих соответствующие звенья шкалы интеръективации: М(ест) (ядро местоимения: *Они не успели посмотреть всего концерта.*) —> М(ест) м(ежд) (периферия местоимения) —> м(ест) м(ежд) (гибрид: местоимение-междометие в составе этикетных выражений; *Всего хорошего! Всего доброго! Всего лучшего! Всего наилучшего!*) —> м(ест) и(ежд) / М(ежд) (гибрид вроде *Всего наилучшего!* как составная форма приветствия при прощании с эмотивной коннотацией)—> м(ест) М(ежд) (периферия междометия: этикетное слово: *Всего!*) —> м(ест) М(ежд) / М(ежд) (этикетное междометие с эмотивной коннотацией; *Всего!*).

Пределом в интеръективном перерождении словоформы *всего* служит ступень периферии междометия как части речи, заполненная этикетными и императивными образованиями вроде *Привет! Здорово! Но! Ну! Айда!* с возможной эмоциональной актуализацией. Конечного звена М(ежд) на шкале переходности, которое было бы представлено новым словом — эмотивным междометием, словоформа *всего* не достигает. Данный тип интеръективации местоимения имеет исключительно функциональный (грамматический) характер, т. е. развитие вторичного, междометного значения у рассматриваемой словоформы происходит без нарушения смыслового тождества исходной лексемы, в рамках полисемии (а не лексической омонимии).

Указанные звенья шкалы переходности отражают определенные изменения, которые происходят в семантико-грамматической структуре словоформы всего по мере ее приближения к классу междометий. Остановимся на их краткой характеристике.

Ступень М(ест) представлена словоформой *всего*, у которой ярко выражены свойства местоимения-прилагательного: семантика указания на признак предмета; б) кванторная функция (выражение отношения к классу; полнота охвата чего-либо; всего населения...); в) категории рода, числа и падежа; г) словоизменительная парадигма; д) согласование как способ связи с определяемым существительным и т. п. Ядерное местоимение-прилагательное *всего* выступает в контекстах следующего типа: *И вспомнились Эрасту Петровичу слова, некогда сказанные шефом: «Тут судьба России на карту поставлена». Эх, Иван Францевич, эх, господин статский советник, не только судьба России — всего цивилизованного мира* (Б. Акунин. Азазель); *В нем проснулась настоящая гордость любимца публики, баловня всего города, на которого даже мальчишки собирались глазеть с таким же благоговением, с каким они смотрят в раскрытую пасть медного геликона в военном оркестре на бульваре* (А. Куприн. Анафема); *Я был на Луне. Но никаких эмоций по этому поводу я не испытал, думал я о том, как мне поставить на место слетевшую цепь. Когда мне это, наконец, удалось, зазвонил телефон. Это был начальник полета. Его голос был официальным и торжественным. «Товарищ Кривомазов! От имени всего летно-командного состава, присутствующего сейчас в ГлавЦУПе, поздравляю вас с мягкой посадкой советской автоматической станции "Луна-17б" на Луну!»* (В. Пелевин. Омон Ра).

Ступень М(ест) м(ежд) манифестируется периферийным определительным местоиме-

нием *всего*, которое представляет уже другой грамматический разряд: из местоимения-прилагательного оно превратилось в результате субстантивации в местоимение-существительное. Это наблюдается в двух случаях, которые условно будут обозначены как подступени: М(ест) м(ежд) 1 и М(ест) м(ежд) 2.

Подступень М(ест) м(ежд) 1 представлена такими контекстами, где у словоформы *всего* реализуются категориальные свойства местоимения-существительного (семантика указания на класс предметов; классификационная категория рода, словоизменительные категории падежа и числа, функция дополнения и т. п.). Напр.: [*Осип:*] *Не смел конче народ, стал глуп, не умный то есть. Боится всего* (А. П. Чехов. Безотцовщина); (*Бабушка*) *Лечить умела, от зубов пользовала, руду заговаривала, отчитывала, если кого бешенал собака укусит или змея, клады указывала... да всего и не перечислишь...* (А. Куприн. Олеся).

Данное местоимение-существительное имеет широкое указательно-предметное значение. Оно может быть использовано как структурный компонент аналитической формы превосходной степени прилагательного, наречия, в том числе и в роли категории состояния. Напр.: *Но неприятнее всего было для Ромашова то, что он, как и все в полку, знал закулисные истории каждого бала, каждого платья, чуть ли не каждой кокетливой фразы; он знал, как за ними скрывались: жалкая бедность, усилия, ухищрения, сплетни, взаимная ненависть, бессильная провинциальная игра в светскость и, наконец, скучные, пошлые связи...* (А. Куприн. Поединок); *Лучше всего было немедленно извиниться и уйти, но Крылов продолжал стоять, все более смущаясь, и чем дольше он стоял, тем невозможнее становилось уйти* (Д. Гранин. Иду на грозу); *Он знал все, что можно было знать о дирекции, о работниках главка, хитрости их взаимоотношений, списки трудов академиков, кто чем увлекается, знал, что с Лиховым проще всего встретиться на концерте в консерватории, кто дочь секретарши Денисова работает в пятой лаборатории.* (Там же).

Для этих типов контекста исключен модальный компонент желательности, который сближал бы их с этикетным междометием-высказыванием *Всего!* (пожелание всяческих благ при прощании).

Следует заметить, что символ м(ежд) в составном обозначении подступени периферии местоимения М(ест) межд 1 имеет условный характер: каких-то признаков междометия как части речи у словоформы *всего* в рассматриваемом типе употребления не обнаруживается.

Подступень периферии местоимения М(ест) м(ежд) 2 — это своего рода «шаг» словоформы всего на пути к междометию. Он отмечен тем, что в высказываниях с данным местоимением-существительным присутствует значение оптативности (желательности), которое выражается, правда, пока еще не самой словоформой *всего*, как это бывает при ее абсолютивном употреблении (Всего!), а модальным глаголом *желать* (желаю, желаем...). Речь идет об использовании периферийного местоимения-существительного *всего* в развернутых формулах речевого этикета. Напр.: «*Поздравляю вас с именинником, — начал развязно студент, — и желаю вам всего лучшего*» (А. П. Чехов. Именины); [*Саша:*] *Поздравляю вас, Сергей Павлович! Желаю вам... всего, всего* (А. П. Чехов. Безотцовщина). В такого рода структурах словоформа *всего* входит в комбинированные словосочетания типа *желаю* (*желаем* и т. п.) *вам* (*тебе* и т. п.) *всего хорошего* (*доброго, лучшего* и т. п.) на правах главного и зависимого (управляемого) компонента. Глагол (*желаю*) как главное слово словосочетания «диктует» определенные падежные формы двух зависимых слов: а) форму дательного падежа личного местоимения-существительного (*вам*) и б) форму родительного падежа определительного местоимения-существительного (*всего*). При местоимении-существительном *всего*, выступающем в роли главного компонента, в свою очередь, есть зависимое адъективное слово, согласуемое с ним в формах среднего рода, единственного числа, родительного падежа.

Особенность такого типа контекстов состоит, с одной стороны, как уже сказано, в наличии глагола с модальным значением желательности, а с другой — в некотором сужении объема класса слов, на которые указывает местоимение *всего*. Говорящий в анализиру-

емых формулах этикета желает слушающему иметь в будущем все, но только хорошее, лучшее, доброе. Речь идет в данном случае о некоем классе предметов (в широком смысле слова), осмысляемых исключительно со знаком «плюс». Отсюда известное ограничение на сочетаемость местоимения-существительного *всего* с прилагательными в подобных высказываниях. Это, как правило, согласуемые качественные слова с семантикой положительной оценки: хороший, добрый, лучший, наилучший. Ср. устойчивые обороты: *Желаю... всего хорошего, всего доброго, всего лучшего, всего наилучшего.* Нечто схожее можно наблюдать при интеръективном перерождении наречий *Вон! Прочь! Долой!* на базе исходных конструкций типа *Идите отсюда вон (прочь)*; ср. также: *Смирно! <-- Стоять смирно* [7, с. 51—62; 8, с. 23—34].

При наличии восклицательной интонации этикетные выражения со словоформой *всего* выполняют эмоционально-экспрессивную функцию, свойственную также этикетно-эмотивному междометию. В этом случае обозначение рассматриваемой ступени переходности получит модификацию М(ест) м(ежд) $\vec{2}$ / М(ежд), где дополнительный символ М(ежд) указывает на эмотивность как один из важнейших признаков ядерного междометия.

Ступень м(ест) м(ежд) — это следующий этап на пути местоимения-существительного *всего* к этикетным и этикетно-эмотивным междометиям. Он связан с редукцией рассмотренного выше этикетного оборота за счет эллипсиса глагольного предиката *желаю*, что повлекло за собой некоторую перестройку синтаксических связей между компонентами словосочетания. Напр.: «*Благодарю, — сказал Куницын. — Очень приятно. Всего доброго. Пальто я, кажется, в передней оставил*» (В. Набоков. Машенька). Словоформа *всего* осмысляется в таких контекстах как гибридное образование местоименно-междометного типа. Эллипсис в речи глагола *желаю* привел к тому, что словоформа *всего* перестала быть зависимым, управляемым компонентом. В то же время она как главный компонент словосочетания сохранила способность иметь прислозные подчинительные связи с ограниченным кругом адъективных распространителей. Ср. уже упомянутый тип согласования внутри этикетных оборотов: *Всего хорошего! Всего доброго! Всего лучшего! Всего наилучшего!* Прислозные связи местоименно-междометной словоформы *всего* при этом могут быть расширены за счет дательного падежа местоимения *вам* (*тебе* и т. п.), сменившего «синтаксического хозяина» — глагол при редукции в речи исходной конструкции. Ср.: *Желаю Вам всего доброго! --> Всего Вам доброго!* Указанная трансформация сопряжена с изменением порядка слов в этикетном высказывании и характера прислозной связи формы дательного падежа местоимения *вам*. Из управляемой данная местоименная словоформа «превращается» в примыкающую, занимая постпозитивное положение по отношению к главному слову — местоименно-междометному гибриду *всего*. Напр.: «*Всего вам доброго, Татьяна Александровна. Мы распрощались почти как лучшие подруги. В актерских способностях нам обеим не откажешь*» (М. С. Серова. За мной должок).

Специфика рассматриваемой ступени гибридности на шкале интеръективации словоформы *всего* заключается и в том, что значение пожелания, которое присуще отместоименному междометию *Всего!* [см. далее ступени м(ест) М(ежд); м(ест) М(ежд) / М(ежд)], в высказываниях с гибридом *всего* в составе устойчивых оборотов (*Всего вам наилучшего!*) выражается уже не при помощи глагола *желаю*, как это наблюдалось на ступени периферии местоимения (*Желаю Вам всего наилучшего!*), а на уровне соответствующей интонации, сопровождающей произнесение этикетного высказывания. Ср.: *Желаю всего хорошего! --> Всего хорошего!* Аналогично обстоит дело и при следующей редукции оборота *Идите отсюда вон --> Вон отсюда!* (ступень гибридности, заполненная наречием-междометием *вон*).

Гибриду *Всего (хорошего)* при этом может быть свойственна эмоционально-экспрессивная функция, если пожелание всяческих благ передается не «стандартно», как своего рода дань вежливости, а очень эмоционально, душевно, непосредственно, что должно найти отражение и в соответствующей интонации восклицательного предложения. Гибридная словоформа *всего* (*доброго, хорошего* и т. п.) в восклицательном предложении несколько приближается к эмотивным междометиям.

Наличие у нее эмотивной коннотации дает основание для выделения подступени м(ест) м(ежд) / М(ежд), где символ М(ежд) обозначает ядерные, т. е. эмотивные междометия вроде *Ой! Ах!*

Что касается признаков местоимения и существительного в гибридной словоформе *всего* (*хорошего, доброго* и т. п.), то они проявляются еще достаточно отчетливо, как и на ступени периферии местоимения М(ест) м(ежд). Это лексическое и частеречное значение местоимения; формы среднего рода, единственного числа и родительного падежа; согласование как вид связи с определенными прилагательными и др. Из признаков междометия в структуре рассматриваемого гибрида можно назвать такие, как функция выражения формулы речевого этикета; вхождение в состав устойчивого оборота; неизменяемость (отсутствие парадигм категорий рода, числа и падежа); возможность использования в эмоционально-экспрессивной функции; роль нечленимого высказывания.

Большая степень омеждомеченности словоформы *всего* на ступени гибридности не остается не замеченной в современных словарях русского языка. Правда, толкования данного местоимения-междометия весьма противоречивы. Чтобы не быть голословным, обратимся к фактам. Так, в «Толковом словаре служебных частей речи русского языка» Т. Ф. Ефремовой данный местоименно-междометный тип употребления словоформы *всего* осмысляется в рамках междометия как части речи [2, с. 121]. В качестве междометия осмысляют обороты *Всего доброго! Всего наилучшего!* О. М. Ким и И. Е. Остроакина в «Словаре грамматических омонимов русского языка» [3, с. 225]. Более осторожную трактовку частеречного статуса таких оборотов находим в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова, где им приписано значение междометий [1, с. 158]. В ряде словарей содержится лишь указание на устойчивый характер оборотов вроде *Всего наилучшего!*, без частеречной квалификации; дается помета «неизм.» [см., напр.: 4, с. 78].

Именно функциональным характером интеръективации словоформы всего объясняется то обстоятельство, что ее местоименно-междометное употребление в Большом академическом «Словаре современного русского литературного языка» дано в одной словарной статье на местоимение, а точнее — в рамках лексического значения местоимения-существительного *все, всего* [6, с. 152—153]. Подобный подход представлен и в [5, с. 77].

Ступень м(ест) М(ежд) символизирует в определенном контексте периферию междометия. На ней располагается уже одиночно употребленная словоформа *всего*, выступающая в функции нечленимого невосклицательного слова-предложения. Это этикетное отместоименное междометие, представляющее собой стандартную, т. е. эмоционально не насыщенную, формулу вежливости — пожелание всяческих благ при прощании. Образование этикетного междометия связано с дальнейшей редукцией этикетного оборота и употреблением словоформы *всего* в синтаксически обособленной позиции: *Всего Вам (тебе* и т. п.) *доброго (хорошего, лучшего, наилучшего)* —> *Всего.* Ср. образование императивных междометий в результате процессов, также связанных с редукцией исходных высказываний: *Вон отсюда* –> *Вон!* На этапе периферии междометие словоформа всего приобретает признак неизменяемости, лишаясь грамматических категорий местоимения-существительного. Но говорить о возникновении новой лексической единицы — междометия в данном случае было бы преувеличением. Перед нами, скорее, грамматический, а не лексический омоним — междометие, формирование которого связано с интеръективацией словоформы *всего* в рамках исходной местоименной лексемы. Сказанным и объясняется, по-видимому, довольно сдержанное отношение к фиксации междометного типа употребления местоимения всего у авторов академических словарей русского языка. Мы имеем дело здесь с периферийным этикетным междометием, функционирующим в пределах местоименной лексемы. Эмоционально-экспрессивная функция на этом этапе интеръективации ему не свойственна. Графически это выражается в отсутствии на письме восклицательного знака, а в речи — соответствующей интонации. Напр.: *Я мысленно отметила, что лучше бы не скоро. Но вслух сказала: «Всего. Созвонимся как-нибудь. Счастливо». И мы отправились в банк «Темно»* (М. С. Серова. За мной должок).

Ступень м(ест) М(ежд) / М(ежд), в отличие от предыдущей, манифестирует уже междометие *Всего!* как эмоционально окрашенную форму приветствия. Можно сказать, что это тоже этикетное слово, но уже с эмотивной коннотацией (сознанием). В силу этого, оно занимает промежуточное положение между этикетными и эмотивными междометиями. Напр.: «*Прошу принять, — говорила трубка, — мои наилучшие, нагорячейшие приветы и пожелания! Успехов! Удач! Полного счастья! Всего!*» (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита) (ср. императивно-эмотивные междометия *Вон! Прочь! Долой!*, выражающие эмоционально насыщенные побуждения к действию-движению). Подчеркнем, однако, что и на этом этапе омеждомечивания словоформы *всего*, который является для нее пределом в движении к ядерным, т. е. эмотивным, междометиям типа *Ой! Ах!*, она продолжает сохранять семантическую связь с местоимением-существительным, не нарушая тождества исходной лексемы. У нее вполне опутимо еще указательно-предметное значение, которое легко может быть усилено в речи при восстановлении недостающих звеньев исходного, развернутого этикетного выражения: *Всего! -> Всего хорошего! -> Всего Вам хорошего! -> Желаю Вам всего хорошего!* Поэтому не случайно значение выражение *Всего!* толкуется в словарях нередко путем отсылки к значению исходных оборотов типа *Всего доброго!* Ср. в «Словаре современного русского литературного языка»: «Всего! Разговорное. То же, что всего хорошего, доброго, наилучшего» [6, с. 152—153]. Указанная семантическая связь междометия *всего* с исходным местоимением *всего*, а также возможность восстановления в речи эллиптированных компонентов исходного этикетного оборота убеждают в том, что в высказываниях типа 1. *Всего снаряжения не оказалось на месте* [ступень М(ест)]; *Желаю Вам всего хорошего!* [подступень М(ест) м(ежд) 2] и 2. *Всяческих благ! Всего!* [ступень м(ест) М(ежд) / М(ежд)] противопоставлены грамматические омонимы: *всего* (местоимение ядерного и периферийного типа) — *всего* (этикетно-эмотивное междометие).

Признаки междометия у словоформы *всего* на ступенях м(ест) М(ежд) и м(ест) М(ежд) / М(ежд): частеречная семантика, связанная с выражением формулы приветствия при прощании; отсутствие грамматических категорий; неизменяемость (отсутствие парадигм); нечленимость слова на значимые части (морфы); функция нечленимого слова-высказывания; эмоционально-экспрессивная фуикция [для ступени м(ест) М(ежд) / М(ежд) факультативная].

От местоимения-существительного словоформа *всего* сохранила лексическое и частеречное значение, заключающееся в указании на класс предметов, оцениваемых со знаком «плюс»; номинативно-дейктическую функцию.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. ИЛИ РАН. СПб., 2003.

2. **Ефремова Т. Ф.** Толковый словарь служебных частей речи русского языка ; 2-е изд., испр. М. : ООО «Издательство Астрель» : «Издательство АСТ». 2004. 814 с.

3. **Кик О. М., Островкина И. Е.** Словарь грамматических омонимов русского языка : ок. 11 000 слов : ок. 5 000 омонимических рядов. М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ» : ЗАО НПП «Ермак», 2004. 842 с.

4. Комплексный словарь русского языка / Тихонов А. Н. [и др.] ; под ред. А. Н. Тихонова. М. : Рус. яз., 2001. 1229 с.

5. **Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.** Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : ООО «ИТИ Технологии», 2006. 944 с.

6. Словарь современного русского литературного языка : в 20 т. / АН СССР. Ин-т рус. яз. ; гл. ред. К. С. Горбачевич. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1991. Т. 1 : А—Б. 864 с.

7. **Шигуров В. В.** Функциональная транспозиция пространственных наречий в императивно-эмотивные междометия (на материале образований вон, прочь, долой) // Филологические науки. 2006. № 3. С. 51—62.

8. **Шигуров В. В.** Наречные слова-команды в контексте интеръективации и вербализации // Известия РАН. Сер. Лит. и яз. 2007. № 4. С. 23—34.


*Поступила 16.06.08.*

# ИЗ ОПЫТА МОДЕЛИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ УСЛОВИЙ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**И. А. Агапова**

Педагогическая наука представляет большое количество приемов, методов, теорий и технологий. Многолетняя практическая работа убеждает исследователей: чем естественнее условия обучающей среды, тем результативнее процесс освоения иностранного языка. Эффективный комплекс обучающих приемов должен соответствовать условиям, сформировавшим феномен человеческого языка как способность обмениваться информацией для выживания в окружающем мире. Процесс освоения иностранного языка может быть более успешным и легким, если он осуществляется с учетом присущих каждому человеку врожденных программ адаптации. Как внешняя среда заставляет включаться инстинкты, так и обучающая технология должна постоянно их стимулировать. По мнению исследователей, многие известные приемы обучения были бы более эффективными при условии соответствия принципов их моделирования принципам естественного отбора [2, с. 235]. Биологические модели освоения приемов самовыживания должны сохраняться в любой обучающей системе, иначе она будет неестественна для человека. Если обучаемый оказался способным освоить родной язык, то можно считать, что у него уже есть хорошо налаженные механизмы для запоминания и воспроизведения новой вербальной информации. Проблема заключается в том, как создать оптимальные условия для инициации и качественной реализации врожденных адаптивных механизмов.

Все формы и стратегии обучения иностранному языку интегрируются в условной системе постоянных участников информационного процесса: «ученик» и «иностранный язык». При этом моделированию в первую очередь подвергаются две переменные составляющие системы: «окружающая среда» и «учитель». Компетентность преподавателя предполагает не только знание самого предмета и стремление постоянно расширять свой кругозор, но и способность приобретать специальные навыки мотивирования обучаемых. Создание условий высокой мотивации и условий, моделирующих все трудности будущего общения на иностранном языке, является принципиально важным для достижения практических результатов. Иными словами, учитель должен уметь эффективно обучать, а ученик должен уметь эффективно адаптироваться в процессе обучения. Прежде чем быть воспринятой и записанной в памяти, новая информация «двигается» по определенной траектории между преподавателем и обучаемым. Более того, она совершает «движение» внутри самих участников коммуникации [2, с. 265]. Моделировать поступление информации и превращение ее в жизненно важную можно путем изменения таких ее параметров, как объем, скорость, частота повторе-

ний, количество источников, исключение или создание помех, использование нескольких сенсорных каналов поступления, распознавание, воспроизведение и т. д.

Обратим внимание на один из возможных алгоритмов предъявления иностранной лексики [2, с. 321—325]. Преподаватель произносит новое слово вначале на русском, затем на английском языке. После чего он дважды повторяет это слово вместе с наиболее успешным учеником, ассистирующую роль которого впоследствии смогут исполнять все обучаемые. Однако в данный момент группа только наблюдает за тем, как преподаватель обучает напрямую своего ассистента. Звучит команда: «Повторяем вместе», и ученики хором вместе с ассистентом трижды повторяют новое слово. Следующая команда: «Закройте глаза, представьте кредитную карту (если осваивается слово *credit card*) и трижды произнесите про себя это слово на английском языке». Заметим, что данный прием позволяет отключить визуальный канал поступления информации и использовать внутреннюю речь для записи в памяти новых слов. После нескольких секунд, отведенных на повторение, преподаватель еще раз произносит слово на английском языке. Звучит команда: «Откройте глаза», и ученикам предлагается продолжить работу с другими лексическими единицами. Не доверяя своему слуху и памяти, они стремятся на всякий случай все записывать. Ученикам следует объяснить, что символический или буквенный образ слова необходим для правильного чтения и письма. Для устной речи нужен акустический образ, и опорой могут быть не только аналоги на родном языке, но и представленные визуально реальные предметы и действия.

Подобный алгоритм можно использовать как для первого предъявления предметных существительных, так и словосочетаний с прилагательными. Впоследствии преподаватель переходит к освоению коротких предложений, которые могут быть визуализированы в виде картинок или клипов. Скорость предъявления лексики поддерживается на высоком уровне, чтобы обучаемые не испытывали усталость и напряжение, свойственные обычному зазубриванию. Новые слова, словосочетания, предложения следуют одно за другим, оставляя для учеников только возможность наблюдать, повторять и записывать информацию в виде зрительных образов. Повторение вслух готовит их к будущему говорению, поскольку введение учебного материала сопровождается тренингом умений декодировать и кодировать сообщения. Моделируя естественный механизм проявления имитационного инстинкта, данный прием выступает отдельным техническим фрагментом в процессе освоения иностранной лексики. Нужен он обучаемым или нет, зависит от того, насколько они привыкли использовать этот прием в обыденной жизни. Задача преподавателя — создать естественную обучающую среду, в которой память учеников сама заработает в оптимальном режиме.

Информацию можно подавать, дублируя каналы ее поступления, изменяя скорость и траекторию ее движения, но не отключит ли ученик от себя сам «поток» новых знаний, посчитав его «напор» слишком сильным? Существенный фактор в деле эффективного освоения иностранного языка — формирование позитивного отношения к учебному процессу, его содержанию и целям. Готовность ученика брать на себя ответственность за собственное обучение, его способность действовать самостоятельно и в сотрудничестве с другими могут быть приобретены систематическим и целенаправленным образом [3, с. 340]. Каждый ученик должен понимать и чувствовать, что его поведение постоянно контролируют и корректируют, и другого выхода, кроме как освоить учебный материал, у него просто нет. Ничто так не расслабляет обучаемых, как освоение иностранного языка без ясных целей и оценки выполнения конкретных задач. Но если занятия проходят результативно, то пристальный контроль не обременяет учеников, а наоборот, поддерживает их мотивацию к интенсивному обучению. Обучать языку следует таким же способом, как обучают любым другим полезным навыкам, т. е. вначале нужно объяснить и показать, а затем тренировать и доводить до автоматизма. Отношения партнерства с преподавателем вызывают у обучаемого желание не только правильно понять требования, предъявляемые ему конкретной учебной ситуацией, но и предъявить требования к самому себе, оценить возможности и результаты своей деятельности. Извлечение из памяти усвоенной информации, воспроиз-

ведение и активное манипулирование ею происходят намного быстрее, если ситуация сопровождается высокой мотивацией.

Как полагают исследователи, адекватный подход к каждому ученику — это моделирование естественных условий обучения, а не поиск особых приемов для отдельной личности [2, с. 346]. Процесс освоения иностранного языка должен соответствовать таким процессам адаптации человека в окружающем мире, как распознавание звуковых и зрительных образов, понимание и оценка ситуации, планирование и осуществление действия. Иногда ученики проявляют повышенную активность и требуют освоения языка сразу на уровне, например, делового. Однако «нулевое» знание языка повседневного общения, сочетание новой, не совсем понятной в силу специализации, лексики и грамматики быстро заводит их в тупик. При этом остро встает проблема создания надежных и естественных для учеников «опор», позволяющих ориентироваться в атмосфере нового языка. На начальном этапе обучения преподаватель должен работать с простыми и наглядными схемами для выбора решений в простейших коммуникативных ситуациях.

Рассмотрим возможные приемы введения продуктивной лексики несколько подробнее [2, с. 395—399]. Прием «Первая опора» предполагает, что не менее половины изучаемых слов составляют существительные. Если ученик хочет что-то рассказать или о чем-то спросить, то он в первую очередь пытается выбрать подлежащее. Без опоры на знание личных местоимений и предметных существительных речевая деятельность обучаемого чаще всего просто парализуется. Следовательно, на первых занятиях он должен освоить названия предметов, как принадлежащих ему, так и окружающих его в доме и на улице. Прием «Вторая опора» основывается на постоянном тренинге глаголов, поскольку они занимают обязательное место в структуре английского предложения. Умение быстро находить подлежащее и сказуемое для высказывания позволит обучаемому чувствовать себя гораздо увереннее в условиях дефицита информации. Заметим, что приемы первой и второй опоры копируют технику освоения родного языка маленьким ребенком. Заинтересованность ученика в изучении определенных частей речи согласуется с фактом превалирования в детском словаре существительных и глаголов. Список основных предлогов также является предметом постоянного тренинга, т. е. приемом «Третья опора». В результате ориентировка ученика в пространстве и времени уже не «нулевая». Наличие опор значительно упрощает дальнейшее использование продуктивной лексики в грамматических конструкциях разговорных фраз. Кроме того, преподаватель демонстрирует оптимальные пути для смены опор в целях подготовки учеников к реальной коммуникативной деятельности.

Обучая естественно необходимой лексике, преподаватель должен заставить вербальную информацию «двигаться» перед учениками. Его задача — создать условия для движения информации по траектории, обеспечивающей большую возможность для демонстрации и оценки. Речь идет об игровой экстремальности как естественном и сильном стимуле для внимания и памяти человека [2, с. 261]. Преподаватель должен настроить учеников на постоянный тренинг, мотивируемый реальными и жизненными сценариями с элементами экстремального контекста. На занятиях во-просы ставятся неожиданно для любого ученика, что заставляет каждого из них следить за ответами других участников коммуникации. Очевидно, что объем и скорость поступления учебного материала необходимо повышать, а траектория и частота повторений должны обеспечивать прочность приобретенных навыков. Ученикам необходимо объяснить, что навыки владения иностранным языком требуют не только знаний, но и умения быстро извлекать из памяти нужную информацию. Процесс освоения языка предполагает понимание правил построения речи, естественное запоминание новых слов, интенсивный тренинг под непрерывным контролем и выявление результатов в реальном общении. Принципиально важно «создание условий для совершенствования личности студента, способной осознанно и мотивированно приобрести лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции для осуществления иноязычного, культурного и профессионального общения и включенного обучения в стране изучаемого языка» [1, с. 138]. Это и есть область для педагогического моделирования, результатом которого должны стать эффективные обучающие приемы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Краснощекова Г. А.** Непрерывное языковое образование в многоуровневой системе неязыкового вуза // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. М., 2006. С. 137—139.

2. **Черемнова Н. В., Черемнов В. С.** Английский язык : технология освоения иностранных языков НЕОС. Минск : «Соврем. слово», 2004. 608 с.

3. **Шашина Л. Ф.** Аспекты понятия автономии учащихся в процессе изучения иностранного языка // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. М., 2006. С. 338—341.


*Поступила 10.06.08.*

# КЛИШИРОВАННОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ (на материале немецкого языка)

**С. А. Баукина**

В деловом общении ставится определенная цель, направленная на достижение требуемого результата. Последнее зависит от коммуникативного намерения говорящего и различных способов его языковой реализации. Вместе с тем нельзя не отметить, что высказывание в деловом общении отличает языковая стереотипизация. При этом речь идет о штампах, клише, стандартных формулах и выражениях, которые используются говорящими в деловом общении. Клише сравнивают со штампом — речевым окрашенным средством речи, отложившемся в коллективном сознании носителей данного языка, и рассматривают его как устойчивый, «готовый к употреблению» знак для выражения определенного языкового содержания, имеющего экспрессивную и образную нагрузку. Штамп представляет структурную и содержательно- смысловую единицу языка (речи), слово и словосочетание, предложение и высказывание. Клише имеет информативно-необходимый характер, например: речевые формулы (стереотипизация, т. е. использование в однотипных ситуациях говорящими сходных высказываний; избирательность, основанная на компрессии и избыточности, что означает недостаточно полное обозначение или раскрытие элементов ситуации и вариативность, т. е. описание одной и той же ситуации разными способами).

Речевые стереотипы представляют собой готовые формулы с точки зрения их морфолого-синтаксической структуры и лексической наполненности в определенной речевой ситуации. Речевые формулы-клише и конструкции служат ориентации на вежливое общение и регуляции взаимодействия партнеров, выбираемые в соответствии с обстановкой, тональностью и ситуацией общения. Таким образом, в структуре речевых актов в зависимости от намерения говорящих создается клишированное высказывание.

В качестве примера можно выделить несколько речевых ситуаций, наиболее часто использующихся в деловом общении, в которых употребляются стереотипные клишированные конструкции:

Приветствие и знакомство — наиболее употребляемые ситуации, содержащие выражение радости по поводу встречи:

— *Gestatten Sie, dass ich Sie mit ... bekanntmache.*

— *Gestatten Sie, dass ich Ihnen ... vorstelle.*

— *Ich mochte Sie gern naher kennenlernen.*

— *Erlauben (gestatten) Sie, dass ich mich vorstelle?*

Прощание — непростая ситуация, требующая подготовки собеседников к прощанию и

умелого перехода к подведению итогов и завершению контакта:

— *Erlauben Sie, dass ich mich verabschiede.*

— *Dann freue ich mich, dass Sie hier waren, bedanke mich fur das Gesprach.*

Благодарность — ответ на приветствие, приглашение, поздравление. Самые употребительные формулы благодарности:

— *Ich bin Ihnen, sehr zu Dank, verpflichtet.*

— *Ich bin Ihnen zutiefst dankbar!*

— *Ich bedanke mich fur das Gesprach.*

Извинение — словесное искупление проступка в большей или меньшей степени:

— *Verzeihen Sie mir, bitte, meine Verspatung!*

— *Verzeihen Sie, mir bitte, mein Fehlen!*

— *Ich mochte mich entschuldigen.*

Речевые клише — как стандартизированные, стереотипные речевые формулы, которые как бы автоматизированно включаются говорящим в высказывание и тем самым способствуют экономии мышления и быстрой реакции. И хотя они носят обобщенный характер и не отражают индивидуального стиля в построении высказывания, они чрезвычайно важны. Так, приведенные выше примеры (приветствие, знакомство, благодарность, прощание, извинение) способствуют активному установлению контактов. Вместе с тем наряду с употреблением указанных выше речевых клише в структуре делового общения особую значимость приобретают речевые формулы, способствующие переходу от одной фазы к другой.

Начало деловой встречи:

— *Gestatten Sie mir, die Verhandlung zu eroffnen.* (Разрешите начать переговоры.)

— *Gestatten Sie mir, unser Treffen zu eroffnen.* (Разрешите открыть нашу встречу.)

— *Wir sind zusammengekommen, um... zu besprechen.* (Мы собрались, чтобы обсудить...)

— *Nun gut, ich sehe, wir sind bereit, die Verhandlungen zu beginnen.* (Ну что же, я вижу, мы готовы начать переговоры.)

— *Bevor wir zur Besprechung von... ubergehen, wollen wir doch die Frage von... beruhren.* (Прежде чем перейти к обсуждению... давайте коснемся вопроса...)

— *Also, meine Herren, besprechen wir alle Punkte des Vertragsentwurfs und Ihre Anmerkungen und Einwande, falls es welche gibt.* (Итак, господа, давайте обсудим все пункты проекта контракта, ваши замечания и возражения, если таковые будут...)

Завершение деловой встречи:

— *Fassen wir zuerst das Abgeschlossene zusammen, ja?* (Давайте сначала подытожим сделанное, да?)

— *Da machen wir jetzt Schluss und machen morgen weiter, gut? Da sollte man besser daruber schlafen.* (На этом мы сейчас остановимся и продолжим завтра. Утро вечера мудренее.)

Таким образом, клишированность высказывания в деловом общении обеспечивает направленность речевого поведения на эффективность воздействия, экономию мышления, быстроту реагирования и активное включение в контакты.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Юнеско и актуальные проблемы международных культурных связей : бюл. комиссии СССР по делам ЮНЕСКО // Международная жизнь. 1978. № 4. 58 с.

2. **Ягер Дж.** Деловой этикет. Как выжить и преуспеть в мире бизнеса / [пер. с англ. В. Белова]. М. : Джон Уайли энд Санз, 1994. 288 с.

3. Языковые единицы в речевой коммуникации : межвуз. сб. / ЛГУ ; отв. ред. Г. Н. Эйхбаум, В. А. Михайлов. Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. 155 с.

*Поступила 10.06.08.*

# СПЕЦИФИКА ИНТЕРАКТИВНЫХ И АФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

С. В. Беспалова

Понятие стратегии входит в инструментарий лингвистики и лингводидактики относительно недавно и определяется по-разному, в зависимости от целей и парадигмы исследования. В лингводидактике употребительно определение стратегии как осознанного плана решения проблемы для достижения определенной коммуникативной цели и «способа достижения цели, как в процессе обучения, так и для решения проблемы» [9, с. 34].

В отношении типологии коммуникативных стратегий на сегодняшний день исследователи не имеют единого мнения. В лингвистике выделяют, например, социокультурные, риторические, стилистические, грамматические и дискурсивные стратегии [1, с. 143]. В содержании обучения диалогическому дискурсу мы предлагаем выделять интерактивные и аффективные стратегии обучения, поскольку они и демонстрируют природу самого типа данного дискурса. В чем же специфика такого рода стратегий?

**Интерактивные стратегии.** Современные исследователи выделяют в содержании коммуникативной компетенции интерактивную компоненту компетенции, которая определяет взаимодействие коммуникантов, организацию совместных действий, координацию совершаемых собеседниками «ходов» в разговоре [4, с. 277]. Организация и координация совместных действий, совершаемых собеседниками, является важной структурной составляющей диалогического дискурса и взаимодействия коммуникантов. Передавая ходы друг другу, коммуниканты достигают желаемого эффекта в общении, что составляет интерактивный аспект коммуникации.

Диалог — это результат совместной деятельности участников дискурса. Структура общения подтверждает, что говорящие сменяются, т. е. выступают то в роли говорящего, то в роли слушающего, и таким образом осуществляют передачу речевой инициативы друг другу.

Интерактивное знание представляет собой информацию о правилах и нормах ведения дискурса, его организации, о выборе наиболее эффективных способов достижения целей коммуникации, т. е. перлокутивного эффекта. Эффективность общения предполагает совместную деятельность партнеров в равной степени, которая осуществляется благодаря одинаковому и равноценному вкладу ее участников в процессе коммуникации. Течение разговора, как и любой тип культурного поведения, соотносится и определяется некоторыми универсальными приемами, правилами и стереотипами, определяющими и составляющими линию поведения партнеров по общению, тактику и структуру общения.

Интерактивные стратегии предусматривают характерные способы включения в разговор, перехвата и передачи речевой инициативы и т. д. Они задают и определяют траекторию ведения разговора. Незнание и игнорирование правил и конвенций принципа интерактивности ведет к неудачам в общении и неправильной интерпретации намерений говорящего и слушающего. Чтобы избежать подобных сбоев, следует придерживаться принципов речевого общения.

Таким образом, коммуниканты реализуют свои намерения в дискурсе при помощи интерактивных стратегий. Интерактивные стратегии служат для установления контакта в разных социальных контекстах, обмена информацией, построения отношений между партнерами по общению, связанными единством предмета речевой деятельности.

Мысль о том, что речевое общение можно описать в терминах правил, подчеркивается рядом ученых (В. В. Богданов, Дж. Серль, Дж. Остин). Одним из важнейших принципов, регулирующих речевую деятельность ком-

муникантов, является принцип Кооперации Г. П. Грайса, который исходит из предположения, что каждый участник коммуникации, стремящийся к достижению конечных целей общения, должен строить свое высказывание так, чтобы способствовать движению диалога в нужном направлении. «Твой коммуникативный вклад на данном шаге диалога должен быть таким, какого требует совместно принятая цель этого диалога» [3, с. 222]. Теория Г. Грайса представляется нам приемлемой с той точки зрения, что в ней находят отражение прагматические правила межличностного взаимодействия. Поэтому, обучая интерактивным стратегиям общения, следует обратить внимание на выдвинутый в ней принцип общения, который реализуется в четырех максимах:

а) максима количества: «твое высказывание должно содержать не меньше и не больше информации, чем требуется (для выполнения текущих целей диалога)»;

б) максима качества: «не говори того, что ты считаешь ложным или для чего у тебя нет достаточных оснований»;

в) максима отношения: «не отклоняйся от темы»;

г) максима способа: «выражайся ясно», «избегай непонятных выражений, неоднозначности», «будь краток, организован».

Отталкиваясь от идей Г. П. Грайса, Дж. Лич предлагает стройную систему прагматических правил, расширяя их, и называет свои принципы принципом Вежливости, основанном на шести постулатах: такте, великодушии, скромности, согласии и симпатии [8].

Из вышеизложенного следует, что в процессе обучения диалогическому дискурсу необходимо обращать внимание обучающихся на правила и принципы ведения общения, способствовать формированию действий как в роли говорящего, так и в роли слушающего, т. е. соблюдать интерактивный принцип. В этой связи ученые выделяют общие стратегии коммуникантов (в роли говорящего и в роли слушающего), к которым относятся:

— анализ ситуации общения (место, время, собеседник, цель контакта);

— принятие решения о программе речевого и неречевого поведения, направленного на осуществление коммуникативной цели с учетом ситуации общения и статуса партнера, т. е. разработка стратегии общения;

— осознание коммуникативной цели партнера путем анализа ситуации общения речевого и неречевого поведения партнера и определение линии воздействия на него в собственных интересах;

— определение общей тактики общения, т. е. серии конкретных речевых и неречевых действий, направленных на осуществление комплекса коммуникативных намерений, в том числе и таких, которые способствуют созданию благоприятной атмосферы общения;

— изменение/перестройка общей линии речевого и неречевого поведения с учетом поведения партнера или сохранение линии поведения;

— выработка совместной коммуникативной деятельности, удовлетворяющей обоих партнеров [7, с. 95].

Вся система обучения, начиная с презентации акта общения и заканчивая этапом свободного общения обучаемых в конкретной ситуации, должна принимать во внимание деятельность и говорящего, и слушающего и быть направлена на формирование у обучающихся интерактивных стратегий, которые реализуются через соответствующие действия (табл. 1).

**Аффективные стратегии.** В качестве следующего типа стратегий обучения в структуре коммуникативно-прагматической модели нам представляется целесообразным выделить стратегии, связанные с невербальной, а именно с эмоциональной стороной общения. Прежде всего это обусловлено тем фактом, что дискурс, рассматриваемый в настоящем исследовании, обладает экстралингвистическими характеристиками, включающими и выражение эмоциональности. Процесс общения состоит из вербальных и невербальных компонентов. В процессе коммуникации человек пользуется всей системой средств, как речевых, так и неречевых. Установлено, что роль неречевого канала коммуникации весьма велика, и порядка 60—80 % информации передается невербальным языком.

Каждая культура имеет в наличии собственный набор систематизированных паралингвистических средств, связанный с вербальным воплощением. «Отношение между вербальными и невербальными элементами общения — это не однонаправленная зависимость, а взаимодействие» [5, с. 485]. Эмоцио-

*Таблица 1*

***Реализация интерактивных стратегий***

| **Стратегии** | **Действия** |
|---|---|
| Определение коммуникативного портрета партнера по общению | Определять коммуникативный портрет партнера/ов по общению (возраст/пол/статус/ранг/степень знакомства)<br>Устанавливать речевые контакты с собеседником посредством речевых формул приветствия, представления, выражения благодарности, прощания и т. д. |
| Определение социокультурного фона ситуации | Использовать речевой этикет и коммуникативную тактику общения в зависимости от условий и социокультурного фона ситуации |
| Последовательная смена перспективы ролей участников дискурса (говорящий—слушающий) | Подхватывать и дополнять мысль партнера; активно реагировать на реплики партнера по общению; перехватывать речевую инициативу в случае сбоя в общении<br>В случае неполного понимания использовать вопрос, переспрос, уточнение |
| Структурно-семантическая антиципация и выстраивание речевой стратегии дискурса | Прогнозировать коммуникативные ходы и выстраивать предположительную стратегию ведения того или иного типа дискурса |
| Речевая мобильность при смене коммуникативных условий дискурса или его типа | Варьировать речевое и неречевое поведение в изменяющихся условиях иноязычного общения / при необходимости изменять самому стратегию речевого поведения, используя языковые средства, адекватные ситуации<br>Осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватного речевого поведения, находить выход из затруднительных речевых конфликтов, предупреждать их, проявляя вежливость и такт |
| Учет характера межличностных отношений коммуникантов и выбор языковых средств, соответствующих ситуации общения | Определять социальные роли и характер взаимоотношений коммуникантов и в соответствии с этим осуществлять выбор языковых средств |
| Соблюдение необходимой дистанции в общении | Соблюдать необходимую дистанцию с собеседником, проявляя вежливость и такт |

*Таблица 2*

***Реализация аффективных стратегий***

| **Стратегии** | **Действия** |
|---|---|
| Создание и поддержание положительного психологического состояния | Проявлять доброжелательное отношение к собеседнику и выражать симпатию друг к другу<br>Открыто обсуждать проблемы, быть естественным и открытым в контакте с собеседником<br>Положительно реагировать на реплики собеседника |
| Регуляция эмоционального состояния и учет степени языковой реализации эмоций в культуре изучаемого языка | Использовать изученные формулы языкового и эмоционального выражения вежливости в ситуациях знакомства, приветствия, приглашения/выражения благодарности, извинения, прощания |
| Выбор известных языковых формул для выражения эмоций | Выбирать и использовать языковые средства выражения эмоций, адекватных ситуации и коммуникативному намерению<br>Выражать собственные эмоции и отношение к обсуждаемым событиям и лицам<br>Усиливать/снижать эмоциональный накал/изменять знак эмоций |
| Определение эмоционального состояния и готовности собеседника к общению на основе анализа языковых средств | Определять эмоциональное состояние собеседника и находить ответное ему вербальное воплощение эмоций |

нальный компонент сопровождает остальные аспекты метакоммуникативности и несколько доминирует в данной системе. В связи с этим рассмотрим подробнее понятия эмоции и эмоциональности. Под эмоцией понимается «субъективное оценочное отношение индивида к определенному предмету или явлению, обладающее качеством и интенсивностью» [6, с. 26].

Обучение дискурсу должно осуществляться с позиции параллельного изучения вербальных и сопровождающих их невербальных средств коммуникации, которые являются, безусловно, «индикаторами разнообразных эмоциональных состояний» [2, с. 13].

Аффективные стратегии можно представить как разновидность действий, направленных на регуляцию не только собственных эмоций, но и на определение «эмоциональной настроенности» собеседника, его стимуляцию на общение, на создание благоприятной атмосферы, положительного настроя, снижение взволнованности, подбадривание и т. д. (табл. 2).

Необходимость введения аффективных стратегий и действий в содержание коммуникативно-прагматической модели и в целом в процесс обучения иностранному языку продиктована прежде всего невозможностью искусственной изоляции эмотивного аспекта от речи без лишения естественного звучания и утраты доли ее информативности. Названные стратегии, на наш взгляд, применяются для приближения речи обучающегося к речи

носителя языка и развития действий языковой реализации эмоций в дискурсе.

Таким образом, интерактивные и аффективные стратегии обучения способствуют комплексному формированию коммуникативно-прагматической компетенции и овладению диалогическим дискурсом. Целью интерактивных стратегий является установление контакта коммуникантов, умение выступать в роли говорящего (адресанта) и слушающего (адресата), соблюдая правила и нормы ведения дискурса. Данный вид стратегий определяет характер межличностных отношений коммуникантов. Для обучения эмоциональным аспектам дискурса необходимы аффективные стратегии, выступающие регулятором поведения участников дискурса. Эмоции дополняют лингвистические средства общения, определяют и усиливают силу общения, во многом определяя его результат.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Астафурова Т. Н.** Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения : дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 324 с.

2. **Баженова Н. Г.** Методика обучения невербальным средствам общения в курсе французского языка : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 182 с.

3. **Грайс Г. П.** Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс. 1985. Вып. 16. С. 217—230.

4. **Павлова Н. Д.** Коммуникативная функция речи : интенциональная и интерактивная составляющие : дис. ... докт. психол. наук. М., 2000. 295 с.

5. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. М. ; Наука, 1989. Т. 1. 485 с.

6. **Селяев А. В.** Сопоставительный анализ лингвистических средств выражения положительных эмоций в британском и американском вариантах английского языка : дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 1995. 211 с.

7. **Тихомирова Е. В.** Контроль владения диалогической формой устного официального общения (франц. яз., неяз. вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 258 с.

8. **Leech J.** The Principles of Pragmatics. L. ; N. Y., 1983. 250 p.

9. **Lutjeharms M.** Learning strategies. Report on Workshop. Tampere, Finland, 1991. 34 p.


*Поступила 10.06.08.*

# К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ КОММУНИКАЦИИ

**Н. Е. Боброва**

Цели подготовки специалиста определяют цели и задачи обучения иностранному языку в вузе.

Общение по своей сути не самостоятельно, оно призвано «обслуживать» все другие виды человеческой деятельности [6, с. 28]. Содержательный аспект говорения полностью обусловлен сферами деятельности человека. В силу этих обстоятельств, именно принцип функциональности служит критерием отбора языкового и речевого материала для обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Он подразумевает отбор лексики соответствующего понятийно-тематического направления на основе частотности употребления, характерной для данной языковой задачи в данной ситуации, а также отбор сфер коммуникации и основных проблем для обсуждения.

Современная методика видит концепцию цели обучения в умении использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения понимания коммуникантов [5, с. 13]. Поскольку суть обучения иностранному языку — это воссоздание (воспроизводство) социально-речевого опыта в системе «родная — неродная речь» посредством деятельности преподавания и учения [3], то поставленная цель может быть достигнута за счет изменения характера мотивации учебной деятельности и оптимизации психолого-педагогических технологий обучения.

Цель обучения иностранному языку как средству коммуникации диктует необходимость обучения различным видам общения: официально-деловому, профессионально-направленному и неофициально-деловому, поскольку реальное общение, как правило, носит комплексный характер.

Выделение в качестве практической цели обучения иностранному языку обучения иноязычному общению обеспечивает самые широкие возможности для реализации образовательных, воспитательных и развивающих задач. В процессе обучения иностранному языку студенты получают возможность овладения механизмами, нормами, стратегиями и тактиками общения, вовлечения в самостоятельную познавательную и творческую деятельность, направленную на поиск, обработку и усвоение учебной информации для принятия решения в проблемной ситуации.

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку лег в основу коммуникативной теории обучения, рассматривающей языковую компетенцию в условиях социального взаимодействия. Особенность коммуникативного подхода заключается в сходстве процесса обучения с реальным процессом общения: процесс обучения моделирует процесс коммуникации, сохраняя при этом адекватность по всем параметрам [7, с. 33].

Доминирующей идеей коммуникативного подхода является коммуникативная направленность всех видов речевой деятельности — говорения, аудирования, чтения и письма. Владение языком как средством общения предполагает создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, в процессе общения, курс носил бы целенаправленный характер, обеспечивающий достижение учебных целей.

Содержание предмета «Иностранный язык» включает учебную информацию об аспектах языка (фонетике, лексике, грамматике, стилистике), которая составляет основу формирования и развития навыков и умений, связанных с овладением четырьмя видами речевой деятельности, обусловленными конкретной ситуацией общения. Обучение иностранному языку как средству общения предполагает получение студентами комплекса лингвистических знаний и приобретение коммуникативных навыков и умений. Лингвистический компонент содержания обучения включает в себя строго отобранный языковой и речевой материал, фонетический материал, лексический минимум, грамматическую справку, обра-

цы речевых высказываний различной протяженности, ситуативно и тематически обусловленные. Такой прием нарушает традиционную очередность развертывания языка.

Подход к изучению языка как к лингвистическому феномену обеспечивает знание системы языка, но не раскрывает механизмы ее использования. Отказ от комплексного изучения аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики) не приводит к овладению правилами и лексикой при решении коммуникативных задач.

Обучение готовым клише и фразам, соотнесенным с конкретными ситуациями, также не приводит к овладению иностранным языком, поскольку это не способствует осознанному формированию системы языка. Только последовательное целенаправленное обучение системе языка через речь в процессе речевой деятельности позволяет сформировать механизмы речи.

При обучении иностранному языку формируется учебная познавательная деятельность, в ходе которой усваивается язык и закладываются механизмы речевой деятельности, деятельности по общению.

Методика организации учебной деятельности должна быть направлена на реализацию коммуникативных и познавательных целей с учетом требований, определяющих ее эффективность: согласованности действий преподавателя и студента, развития самостоятельности, сознательности и мотивированности. Анализ умений по каждому виду речевой деятельности позволил выделить гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения.

Определение структуры интеллектуальных умений по иностранному языку базируется на понимании общения как коммуникативно-познавательной деятельности, предполагающей действие порождения и интерпретации текстов на основе продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование, чтение) видов деятельности в условиях конкретной ситуации. Отсюда вытекает необходимость формирования умений, связанных с каждым видом речевой деятельности, которые сопровождают коммуникативные умения вербального и невербального характера. При этом язык рассматривается как среда общения и «арсенал средств», которыми следует «мотивированно оперировать» [4. с. 13].

Выявление структуры интеллектуальных умений, определяющих готовность обучаемых к самостоятельному решению учебных и практических задач, связанных с владением иностранным языком, служит основой для разработок новых технологий, способных обеспечить эффективное и качественное развитие данных умений на занятиях по иностранному языку.

Обучение функциональному владению иностранным языком на основе коммуникативности предполагает адекватность сообщаемых знаний задачам усвоения языка как системы речевых средств, точнее, учебной модели этой системы, которая призвана заместить реальную. Создание такой учебной профессионально-ориентированной модели связано со структурированием идеографического и семантического пространства изучаемого языка.

Учебная модель иноязычного мира дает возможность классификации речевого материала по понятийно-тематическим группам выстраивать ассоциативные ряды на основе синтагматических и парадигматических связей (синонимия, антонимия, омонимия). Ее применение позволяет осуществлять организацию и квантование материала в соответствии с нуждами коммуникации.

Использование модели иноязычного мира как эффективного психологического приема формирует навыки беспереводного владения иностранным языком, минимизирует интерферирующее влияние родного языка и обеспечивает управление процессом усвоения.

В силу того что содержательный аспект общения полностью обусловлен сферами человеческой деятельности, именно профессиональная направленность определяет отбор языкового и речевого материала по иностранному языку для студентов неязыкового вуза. Принцип функциональности лежит в основе отбора лексического материала соответствующей тематики на основе частотности употребления для данной речевой задачи в данной ситуации, а также отбор сфер коммуникации и основных проблем для обсуждения.

В современной методической науке учет родного языка в преподавании иностранного признается всеми. Учет родного языка проявляется в формировании навыков, умений, а также выступает в качестве специфического

принципа обучения. Опора на родной язык наблюдается при отборе и организации материала, при формировании произносительных, графических, орфографических, лексических и грамматических навыков. Учет родного языка при обучении лексике играет исключительно большую роль в овладении значением, словообразованием, многозначностью слов. Опора на иноязычную речевую модель позволяет осуществлять дифференцированный подход к способам семантизации (прямому и переводному), зависящим от ряда лингвистических, психологических и педагогических факторов. К лингвистическим факторам в первую очередь относится тип лексического значения слова (конкретное, абстрактное), наличие интернациональных и безэквивалентных слов. Поскольку объем значения слова в английском и русском языках чаще всего не совпадает, компоненты значения слова или полный объем его семантического описания, а также сочетаемостные и конструктивные признаки семантизируются с помощью перевода-толкования по принципу постепенности, выстраивая ряды и звенья ассоциативных связей.

При обучении грамматике также учитывается родной язык. Это проявляется в установлении общего и различного. В первом случае используется перенос навыков и умений, во втором принимают меры по недопущению интерференции.

Использование родного языка обучаемых и его роль в овладении иностранным языком также связаны с пониманием принципа сознательности. В процессе овладения иноязычным общением происходит ослабевание и утрата связей со словами родного языка. Приобретается способность понимать и выражать мысли непосредственно на иностранном языке. Полное устранение родного языка практически невозможно. Хотя необходимо и сознательное отталкивание от него во избежание его интерферирующего влияния [8, с. 43]. Тем не менее родной язык обеспечивает понимание при ознакомлении с новым материалом, служит для овладения вторым языком путем переноса имеющихся знаний и приобретенных навыков и умений.

Овладение иностранным языком есть осознание новых способов мышления, обеспечивающих возможность воспринимать и передавать мысли средствами другого языка.

Соблюдению принципа сознательности при обучении иностранному языку уделяется особое значение. Современные методисты и психологи трактуют его по-разному. Он лежит в основе прямого метода, предполагающего устранение родного языка как посредника в усвоении иностранного для избежания интерференции, когда обучаемые с самого начала учатся активно пользоваться иноязычным языковым кодом, думать на нем.

Другие авторы полагают, что сознательность при обучении иностранному языку должна выражаться в осознании формы и содержания, механизмов функционирования учебного материала, а также понимании языковых и речевых явлений посредством родного языка.

Психолог В. А. Артемов выдвигает теорию о единстве языкового правила и речевого действия в обучении иностранному языку, подразумевая создание такого руководства, которое способно управлять речевыми действиями [1].

На сознательном подходе настаивал Б. В. Беляев, который считал, что навыки и умения вырабатываются значительно быстрее, когда процесс их образования под влиянием речевой практики подвергается должному осмыслению [2].

Принцип сознательности как основополагающий комплексный подход к обучению иностранному языку должен реализоваться в целенаправленном восприятии и осмыслении изучаемых явлений и их функций всеми возможными средствами, включая родной язык, в процессе ситуативно и контекстуально обусловленного речевого общения, с опорой на самостоятельную работу студентов.

Обучение приемам учения, познания нового языкового хода, формирования умений его практического использования в целях общения — один из важнейших компонентов содержания обучения.

Вооружение обучаемых рациональными приемами учения, формирование у них умений пользоваться средствами изучаемого языка, учебником, грамматическим справочником, словарем, а также другими техническими средствами; воспитание культуры умственного труда, четкое планирование систематической самостоятельной работы, формирование самоконтроля и самокоррекции, без чего невозможно овладение иностранным языком не пред-

ставляется возможным даже на уровне требований, сформулированных программой.

Современная дидактика уделяет большое внимание управлению учебно-воспитательным процессом, внедрению новых технологических подходов для рационального и целенаправленного обучения иностранному языку, стимулированию активности, обучению самоорганизации, саморегулированию учения и самоконтролю. Эффективность приемов организации активной деятельности по функциональному владению иностранным языком зависит от степени вовлеченности обучаемых во все виды речевой деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Артемов В. А.** Психология обучения иностранным языкам. М., 1966. 295 с.
2. **Беляев Б. В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 224 с.
3. **Блинов В. М.** Эффективность обучения. М., 1976. 308 с.
4. **Дридзе Т. М.** Язык и социальная психология. М., 1980. С. 48.
5. **Колшанский Г. В.** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. М., 1985. № 1. С. 13.
6. **Леонтьев А. А.** Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. С. 28.
7. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991. С. 33.
8. **Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Л., 1947. С. 43.


*Поступила 10.06.98.*

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Н. Е. Боброва**

Владение иностранным языком, умение общаться, вести гармоничный диалог и добиваться успеха в процессе коммуникации — важные составляющие профессиональных умений в различных сферах деятельности. В какой бы области ни работал специалист с высшим образованием, он должен быть интеллигентным человеком, свободно ориентирующимся в быстро меняющемся информационном пространстве.

Культура общения — это не только непременная составляющая хорошо профессионально подготовленных деловых людей, но и показатель культуры мышления, а также общей культуры.

Культура общения определяется целым рядом правил и закономерностей, что отражено в этикетных правилах речевого поведения. Речевой этикет предписывает говорящим использование определенных формул в зависимости от ситуации общения. При этом необходимо принимать во внимание наличие у многих речевых формул дополнительных коннотаций. Важно также учитывать не только функционально-стилистическую, но и эмоциональную окраску речевых формул.

Необходимость изучения речевого этикета студентами, говорящими на неродном языке, вызвана отсутствием или ограниченностью их знаний о национально-культурной специфике речевого поведения иностранных партнеров, необходимых для успешной коммуникации, а включение подобных сведений в повседневный учебный процесс, даже при слабом владении языком, открывает возможность для получения информации о стране и культуре изучаемого языка, что и составляет образовательный компонент содержания обучения иностранному языку.

Страноведческое насыщение содержания обучения иностранному языку нужно осуществлять с начального этапа изучения иностранного языка. Это обусловливает новый подход к отбору всего содержания обучения, при котором каждый компонент нужно будет обогатить информацией о культуре страны изучаемого языка (знание, речевой материал, ситуации, темы, навыки и умения), чтобы все работало на межкультурную коммуникацию и обеспечивало бы связь с национальной культурой страны изучаемого языка. На первых порах изучения иностранного языка страноведческая информация носит занимательный характер. Как известно, занимательность предшествует познавательному интересу к предмету, а новые яркие впечатления помогают пробудить у учащихся интерес к учению. Основными мотивами при этом могли бы стать: стремление к расширению и углублению сферы познавательной деятельности, интерес к культуре народа — носителя языка.

С другой стороны, социокультурный компонент способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения.

В системе речевого этикета есть зоны, как коррелирующие с системой родного языка, так и расходящиеся с ней. При обучении речевому этикету на иностранном языке необходимо учитывать участки расхождений и сходства.

В речевом этикете практически всех народов можно выделить общие черты: так, практически у всех народов существуют устойчивые формулы приветствия и прощания, формы уважительного обращения к старшим и пр. Однако реализуются эти черты в каждой культуре по-своему: так, английское 'dear' используется в официальных обращениях, тогда как соответствующее ему русское «дорогой» употребляется, как правило, в менее формальных ситуациях. Другой пример — во многих культурах Запада на вопрос: «Как дела?» — следует отвечать: «Хорошо». Ответ: «Плохо» или «Не очень» — считается неприличным: собеседнику не следует навязывать свои проблемы. В России на тот же вопрос принято отвечать нейтрально, скорее, с негативным оттенком: «Ничего»; «Помаленьку».

Во всех культурах присутствует стремление к установлению хороших отношений между ее носителями. Особенно важно, что хорошие отношения — это несомненная культурная ценность. Разные культуры по-разному понимают и эту цель, и пути к ней. В английской культуре поощряются и ценятся эмпатия, уважение к другому, сдержанность и такт. Это следует из богатства способов взаимной учтивости (извинений, квазиизвинений, сожалений, «заранее-благодарностей» и т. д.). В книге К. С. Игнатьева и Л. П. Ступина «Современный английский речевой этикет» имеются интересные сведения о том, как вежливо оформляются согласие и отказ у англичан. Например, об отказе говорится: «Невозможность выполнить просьбу своего собеседника вызывает обычное чувство неловкости, поэтому сам отказ должен сочетать в себе вежливость и убедительность. Однако даже в том случае, когда причина отказа не приводится, англичанину совершенно не свойственно выпытывать ее у собеседника. В ситуации отказа, как, впрочем, и при положительной реакции на просьбу, английский этикет не признает категоричных форм, и нередко бывает сложно передать средствами английского языка, например, такие негативные восклицания: Это абсолютно исключено! Хоть убей, не могу! Нет и еще раз нет! Наотрез отказываюсь! Ни за какие деньги и не подумаю! и т. п.» [1, с. 44]. У американцев чрезмерно развито дружелюбие ко всем, хотя оно и не обязательно может быть направлено на конкретного человека. Для русской культуры характерна теплота и сердечность, адресованные конкретному лицу (сравните употребление русских ласкательных имен). Таким образом, проблема межличностных отношений непременно находит отражение в языке. А любой язык, в свою очередь, несет отпечаток культуры и менталитета, и это отражается в «этнографии речевого этикета».

Если мы сравним этикетные возможности русской речи с этикетными возможностями других языков, то выяснится, что этикетные средства бывают обязательными и необязательными, или факультативными. Это напоминает то, как передается разными языками значение определенности/неопределенности. Говорящий по-русски, сообщая, что поет певец, может подчеркнуть, что это вполне определенный певец, тот самый, о котором уже шла речь, может показать, что это какой-то певец, о кото-

ром ничего не известно, но может и не выражать в этом предложении значения определенности/ неопределенности: *поет певец*.

Конечно, контекст делает понятным, об определенном или неопределенном певце мы говорим, но в русском языке средства выражения этих значений не являются обязательными: русская грамматика не требует, чтобы к существительному непременно был присоединен специальный показатель определенности или неопределенности предмета. При переводе предложения *Поет певец* на французский, немецкий, английский язык мы обязаны выбрать определенный или неопределенный артикль, использовать обязательные средства передачи значения определенности/неопределенности.

Способов передачи в речи этикетных значений невероятно много. Каждый раз, когда мы выбираем, что сказать и как сказать, мы обязательно учитываем (хотя не всегда это замечаем) и то, с кем и в какой обстановке говорим. Поэтому речи, не имеющей никакого отношения к этикету, пожалуй, вообще не бывает. Если в языке выработалось несколько стилей (книжная речь, разговорная, научный стиль, деловой и т. д.) и есть различие в речи отдельных общественных групп (речь образованных и необразованных людей, литературная и диалектная, речь молодых и немолодых и т. д.), то уже сам выбор типа речи оказывается этикетным знаком, выражает отношение к слушателю или к тому, кого мы упоминаем.

Чтобы верно оценивать и тонко чувствовать этикетные особенности своего и чужого поведения, нужно прежде всего научиться замечать их. Трудность в том, что все обычное, постоянно встречающееся, даже будучи важным, как правило, реже привлекает к себе внимание, чем необычное. Это относится и к речевому этикету, и к другим общепринятым формам поведения. Сравнение — основа всякого познания. Оно позволяет во внешне несходных обычаях разных народов обнаружить ценнейшее общечеловеческое содержание.

Таким образом, важной предпосылкой успешного овладения формулами речевого этикета является сопоставительный анализ соответствующих систем в родном и иностранном языках.

Также в условиях активного изучения иностранного языка перспективным является использование дидактических игр, когда при использовании методов «погружения» в языковую среду учащиеся получают различные ролевые функции, что способствует формированию и совершенствованию навыков этикетного общения.

Итак, использование речевого этикета в процессе обучения иностранному языку имеет большое значение, так как при изучении речевого этикета учащиеся приобретают новые средства общения для непосредственного доступа к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка. В то же время изучение речевого этикета иностранного языка улучшает практическое владение речевым этикетом родного языка. Учащиеся лучше понимают особенности родного языка, глубже осознают способы выражения мысли на родном языке, благодаря чему повышается общий уровень образования студентов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Игнатьева К. С., Ступин Л. П.** Современный английский речевой этикет. М. : Наука, 1999. С. 44.

*Поступила 10.06.08.*

# МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК, ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

**И. А. Маскинскова**

Среди ряда структурных вариантов (линейная, концентрическая, матричная, сюжетная модели) мы используем модульный подход как средство структурирования содержания обучения иностранному языку (ИЯ) и иноязычной культуре. В настоящее время модульный подход рассматривается как высший уровень технологии проектирования и реализации образовательных систем [2], а модульное проектирование заложено в авторских программах обучения ИЯ [3]. Это объясняется следующим.

Основной задачей высшей школы является развитие личности в ходе приобретения профессии в соответствии с ее интересами, способностями и социальными потребностями общества. В связи с этим особую важность приобретает проблема повышения познавательной активности студентов. Наиболее эффективным обучение станет тогда, когда студент проявит максимальную активность, а преподаватель будет выполнять приемлемую для него в большей степени функцию консультанта и организатора учебного процесса. Модульное построение содержания обучения позволяет индивидуализировать образовательные программы и пути их усвоения с учетом интересов и способностей студентов, создает такую «питательную среду», в которой бы в полной мере мог раскрыться творческий потенциал не только студента, но и преподавателя. При этом личность обучающегося, его потребности в познании иноязычной и общечеловеческой культуры при модульном обучении являются высшим приоритетом.

Исследованию аспектов и принципов модульного обучения, разработке программ и курсов в вузе и средней школе по данной технологии посвящено много работ (П. А. Юцявичене, 1988, 1989, 1990; Е. Е. Боровкова, 1996; И. В. Галковская, 1996; Н. О. Елихина, 1999; С. В. Рудницкая, 1996; Т. Н. Литвинова, 2002 и др.). Модульное обучение успешно функционирует в школах зарубежных стран и в ряде экспериментальных школ России. Технологии, дидактические системы, отдельные курсы на основе модульного обучения созданы и действуют во многих колледжах и университетах США и Западной Европы, распространены и в высших учебных заведениях России на гуманитарных и технических факультетах. Практика учебного процесса показывает, что модульное обучение может применяться в учебных заведениях любого типа, причем оно хорошо комбинируется с традиционной системой обучения, гуманизируя педагогический процесс в целом, т. е. поднимая обучающегося и преподавателя на качественно новый уровень взаимоотношений.

Модульный подход требует рассмотрения учебного материала в рамках модуля не только как единого целого, направленного на достижение цели, но и как структурно-организованного блока, объединенного внутри межпредметной интеграцией. В основе этой технологии лежит идея смешанного программирования, совмещенная с идеей блочной подачи учебного материала (блоки, дозы, сетки, мини-курсы). Каждый раздел или тема рассматриваются как автономные мини-курсы. Они могут изучаться в любой последовательности, некоторые из них можно пропускать, если в них нет необходимости.

Центральным понятием теории модульного обучения является модуль. Несмотря на традицию использования, существуют разные точки зрения понимания модуля и технологии его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и в плане разработки форм и методов обучения. Термин «модуль» в этимологическом смысле есть «компоновка знаний в удобном для использования виде» [1]. «Упаковать» же знания можно по-разному, в зависимости от поставленной дидактической цели (пакет, блок информации, рамка, узел, алгоритм, программа и т. п.). Поэтому универсальное определение модуля

как законченного блока информации, включающего в себя целевую программу действий и методическое руководство, позволяет утверждать, что споры вокруг понятия «модуль» не имеют основы: в разных науках (гуманитарных, точных, естественных, инженерных) модуль будет разным. Каждая наука по-своему компонует информацию, знание.

Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах — модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по ее усвоению, и в этом общем смысле модуль — это учебный элемент в форме пакета (комплекта), состоящего из следующих компонентов:

— точно сформулированная учебная цель;

— список необходимого оборудования, материалов;

— собственно учебный материал в виде текстов;

— методические указания к практическим и проектным заданиям для отработки умений, относящихся к данному учебному элементу;

— контрольные (тестовые) работы разных типов для обучающих целей;

— учебное пособие.

Модульный подход обеспечивает оптимальную комбинацию содержательных компонентов, предполагающую как овладение новым типом знания, так и его практическое освоение в разнообразных формах активного обучения. Использование модульной программы или отдельных модулей значительно повышает степень самостоятельности обучающихся. Большое значение в этом имеют: 1) высокая степень систематизации знаний и умений в содержании модуля; 2) проблемное содержание материала; 3) акцент на формирование методов деятельности; 4) гибкое управление учебными действиями посредством модуля, часто переходящее в самоуправление [4].

Взяв за основу и переосмысливая перечисленные особенности, мы определяем в обучении иноязычной культуре лингвокультурный модуль как относительно самостоятельный, функционально-ориентированный фрагмент процесса обучения, имеющий собственное программно-целевое и методическое обеспечение; способ организации учебного материала, интегрирующий культурный и языковой аспекты через концепты иноязычной культуры и их языковое выражение.

Предлагаемый нами лингвокультурный модуль позволяет достичь дифференциации и индивидуализации обучения, т. е. осознания самостоятельного достижения обучающимися необходимой степени усвоения учебного материала с учетом их психологических особенностей, уровня знаний, умений и личностных качеств. Он создает условия для активной познавательной и самостоятельной деятельности студентов, в соответствии с чем на деятельностном уровне модуль может представлять собой узел учебно-воспитательного процесса, завершенный блок дидактически адаптированной информации.

Нам видится, что именно модульная организация обучения, наполненная лингвокультурным содержанием, является тем способом представления учебного материала по иностранному языку, который соединит в себе комбинацию содержательных элементов, активное усвоение и использование нового типа знания об иноязычной культуре.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Базарнова Н. Г., Маркин В. И., Галочкин А. И.** Модульно-рейтинговая технология обучения по курсу органической химии // Модульно-рейтинговая технология обучения (опыт применения в вузе и средней школе) : сб. ст. Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та. 1993. С. 3—44.

2. **Соловова Е. Н.** Разработка авторских программ и курсов // Иностр. языки в школе. 2004. № 5. С. 13—19.

3. **Литвинова Т. Н.** Теория и практика интегративно-модульного обучения общей химии студентов медицинского вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 53 с.

4. **Юцявичене П. А.** Создание модульных программ // Советская педагогика. 1990. № 2. С. 55—60.

*Поступила 10.06.08.*

# РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

**И. В. Новикова**

С расширением экономических, политических и культурных контактов изменилась языковая политика. Владение иностранным языком становится не только престижным, но и превращается в насущную необходимость. Каждому учащемуся общеобразовательного учреждения известно, что незнание иностранного языка снижает рейтинг делового человека.

Реклама прочно вошла в повседневную жизнь, являясь отражением повседневного образа жизни и своего рода «сейсмографом развития представления о ценностях, запретах, нормах поведения в современном обществе» [1, с. 316]. Слово «реклама» происходит от латинского слова reclamare «выкрикивать» и обозначает:

1) информацию о товарах, услугах и т. п. для оповещения, привлечения потребителей, зрителей, создания спроса на товары, услуги и т. д., например, торговая реклама;

2) распространение такой информации, например телереклама [4, с. 109].

Существуют разнообразные определения рекламы. С. И. Ожегов приводит следующее определение: «Реклама — это оповещение различными способами для создания широкой известности, с целью привлечения потребителей, зрителей и т. п.» [3, с. 587].

Важнейшим элементом рекламного обращения, кратко и емко отражающим неповторимость торгового предложения, является слоган (рекламный лозунг). Люди читают слоганы в пять раз чаще, чем рекламные тексты, поэтому потребитель должен видеть все, его интересующее, а главное — выгоду этого рекламного предложения для себя. Слоган выполняет следующие функции: привлечение внимания потребителей, поднятие престижа фирмы, увеличение объема продаж и т. д.

На уроке работе с рекламными материалами должно быть уделено такое же внимание, как и работе с песней или видео. Практика показывает, что использование на уроках французского языка аутентичных рекламных материалов, несомненно, способствует повышению мотивации к его изучению.

Для облегчения восприятия рекламы и правильного ее понимания необходимо проводить анализ ее компонентного состава. Выделяют основные компоненты рекламы:

*Текстовый компонент*:

— слово (чаще имя собственное);

— фраза (как правило, рекламный лозунг);

— микротекст (преимущественно описательного характера);

*Изобразительный компонент* (фотография, рисунок, серия картинок, коллаж и другие, которые подразделяются на основные, представляющие рекламируемое изделие, и фоновые);

*Социокультурный компонент*.

Для успешной работы с рекламой необходим подготовительный этап, который включает вступительную беседу о том, что такое реклама, ее назначение и роль в жизни общества, лингвокультурологические комментарии, облегчающие понимание рекламного текста, а также фонетические и лексико-грамматические упражнения.

Общеизвестно, что для понимания рекламных материалов необходим достаточно высокий уровень развития социокультурной компетенции. Приведем примеры некоторых *фонетических упражнений*.

1. LISEZ les slogans et FAITES attention á la prononciation:

— du son [u]: Diffazur pures et dures (Diffazur piscines);

— du son nasal: Du pain, du vin, du boursin.

2. FAITES attention á l'intonation des phrases exclamatives et interrogative!

a) Bronzage, j'optimise! (PHYTO)

b) Quel est le matelas qui vous permet de rêver même quand vous ne dormez pas? — C'est le matelas Rêvasol!

c) Le champagne le plus dégusté au monde? Dites un nom au hasard... (Les Champagnes de Vignerons)

Отзыв публикации / Retracted article

d) Mince! Quel goût unique!

*Лексико-грамматические упражнения*

1. INVENTEZ un mot publicitaire á partir de deux mots donnés:

Confiture + compote —> Confipote

Ordinateur + Nathan —> ...

Jex + extraordinaire —> ...

Crédit + disponible —> ...

*Réponses*: Ordinathan, Jextraordinaire, Crédisponible.

2. REGARDEZ attentivement le mot carambar! A partir de chacune des parties de ce mot, RECONSTITUEZ les deux mots qui ont permis de le former: caram... / bar... (caramel + + en barre ou une barre de caramel) —> c'est une sorte de caramel long et dur (une marque de bonbon au caramel) que tous les gamins français connaissent.

3. TROUVEZ les homonymes dans les slogans proposés:

— Faites de la musique a la fête de la musique!

— C'est fort, c'est Ford.

— Il n'y a que Maille qui m'aille!

— Il y a foie et foie gras. (Comtesse du Barry.)

*Réponses*: fort — Ford, maille — m'aille, foie — foie gras.

4. FORMEZ les slogans avec l'antonyme du mot souligné:

— Plus proche pour aller plus loin. (Cr. Banque.)

— Mieux bronzer en s'exposant... (Clarins, soins solaires.)

— Pour le meilleur, nous sommes prêt a... (Hi! Hifa, meubles.)

— Oui a l'été... au vieillissement de ma peau! (L'Oréal, lait soin protection avancée) ça fait bien la où ça fait... (Syntol, médicament.)

*Réponses*: moins, au pire, non, dernier, mal.

5. N'oubliez pas de METTRE les prépositions!

— La légèreté ... une mousse la fraocheur ... un yaourt mousse ... yaourt ... Danone. (Danone)

*Réponses*: de, de, de, de.

6. FORMULEZ un ordre:

— (Donner) ta chemise lavée avec Gaffo, elle est plus blanche que la mienne!

— Vos enfants mérites une bonne tarte. Et vous aussi. Bref, (manger) des pommes!

— (Sécher) sans déshydrater! (Vidal Sasson, sèche-cheveux.)

— (Venir) vitaminer votre français!

*Réponse*: donne-moi, mangez, séchez, puisez, prenez, venez.

7. Quelle est la signification de "si" dans les publicités sur Sprit et sur Vichy?

a) Si vous aussi vous voulez être beau si vous aussi vous voulez être riche et intelligent vous aussi buvez Sprit.

b) Si la beauté venait de l'intérieur. (Vichy eau minérale.)

FAITES le slogan publicitaire avec le subjonctif!

Qu'ils (être) horizon, ciel, lavande ou lagon, les bleus sont une invitation au rêve, a la détente et au farniente. (Le Grand Bleu, shopping turquoise.)

*Réponse*: soient.

8. CITEZ les slogans qui contiennent:

a) abbréviations;

b) néologismes;

c) emprunts (mots étrangers).

— Naf naf le grand méchant looé.

— CD a la tentation.

— Roventez-vous la vie!

— Avec Carrefour, je positive.

— Bye bye monotonie.

9. RELISEZ les slogans précedents et TROUVEZ ceux qui:

a) ont la rime;

b) sont formé a la base d'un proverbe.

Второй, репродуктивно-продуктивный этап, предусматривает такие виды работ:

1. LISEZ la publicité et DECRIVEZ les avantages qu'on nous offre.

2. LISEZ la publicité et DITES de quel produit on parle.

3. EXPLIQUEZ votre attitude envers la publicité télévisée. Enumérez ses avantages et ses inconvéniens.

Творческий этап завершает работу с рекламными материалами. Предлагаем следующие виды работ:

1. Учащимся предлагают написать новый слоган на основе данного, например: FAITES un nouveau slogan à la base du slogan donn?!

— Faites de la musique a la fête de la musique.

— Faites du Français, fête du Français.

IMAGINEZ des publicités sur les mêmes modèles!

a) Pour avoir un métier intéressant

Pour connaître des langues étrangères

FAITES le slogan a la base des textes donnés.

Отзыв / Retracted article

a) Quand Tefal crée une balance elle est entièrement électronique pour être ultra précise mais aussi ultra plate la vraie précision c'est Tefal alors faites passer Tefal tu penses a tout.

b) Le nouveau Réponse a tout vient de paraotre un magazine avec plus d'actualité emploi argent vie quotidienne un encart spécial pour pouvoir et savoir proliter de tous les avantages cachés de l'Europe.

c) Pepsidac: Certaines personnes savent qu'il existe un nouveau médicament réservé a l'adulte contre les brûlures d'estomac et les remontées d'acides Pepsidac un comprimé pour contrôler durablement l'acidité.

2. Учащимся раздают карточки со слоганами, предлагая графически изобразить суть этих слоганов. Учащиеся по очереди показывают работы всей группе. Группа дает оценку, правильно ли отражен смысл слогана, а также предлагает свои варианты.

3. Наоборот, раздаются рисунки, а учащиеся должны быстро придумать слоганы.

4. В конце необходимо организовать выставку лучших работ. Следует предоставить учащимся возможность самостоятельного выбора наиболее удачных рисунков к заданным слоганам и наиболее удачных слоганов.

5. Можно предложить учащимся придумать игру со слоганами и провести конкурс наиболее понравившихся игр.

В заключение следует отметить, что реклама является одним из самых «педагогически адаптированных» и доступных любому преподавателю иностранного языка видом аутентичного материала. Необходимо помнить, что работа с аутентичными рекламными материалами способствует не только повышению мотивации к изучению французского языка, но и билингвистическому и бикультурному развитию личности обучаемых.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Захарова Н. Ю.** Язык немецкой рекламы // Вопросы использования и преподавания иностранных языков : межвуз. тематич. сб. Омск : Омск. гос. ун-т, 2003. С. 316—320.

2. **Карамышева Т. В., Иваненко А. И.** Реклама как компонент межкультурной коммуникации // Уроки французского языка. СПб. : КАРО, 2001. С. 105—136.

3. **Ожегов С. И.** Словарь. М. : Рус. яз., 1986. 797 с.

4. Толковый словарь иностранных слов в русском языке / Т. В. Новик, В. А. Суханова. Смоленск : Русич, 2000. 592 с.

5. La communication par l'image / Fr. Cadet, R. Charles, J.-L. Galus. P. : Nathan, 1990. P. 159.


*Поступила 10.06.08.*

Отзыв публикации / Retracted article

# РОЛЬ ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**И. В. Новикова**

Текст, в широком смысле этого слова, — это структурно организованное и коммуникативно завершенное высказывание независимо от его формы (устной или письменной, диалогической или монологической и т. п.), а также центр, вокруг которого строится вся система обучения. Являясь целостным и законченным по содержанию и по форме речевым произведением, текст репрезентирует определенную тему и акт общения, содержит изучаемый лексико-грамматический материал, служит образцом речевой коммуникации носителей языка. Таким образом, текст прежде всего является носителем определенной информации, а также образцом использования конкретного языкового материала в речи.

В данной статье предлагается описание некоторых приемов работы с наиболее распространенным типом текста, встречающимся в современных учебниках, — текстом-рассказом. Данный тип можно использовать как на начальной ступени обучения иностранному языку, так и на более совершенном этапе обучения.

Как правило, работая с иноязычным текстом, преподаватель обращает больше внимания на содержательную сторону текста-рассказа. Вниманию студентов предлагаются различные вопросы, упражнения на подстановку слов, завершение фраз, диалог по тексту, его пересказ и т. п. Эту работу можно дополнить разнообразными упражнениями для постижения его структуры. Они могут быть разделены на несколько групп по степени сложности и должны предлагаться учащимся постепенно, т. е. выполнение более сложных упражнений будет иметь смысл при наличии навыка, выработанного на упражнениях предыдущей, более легкой серии.

Любой рассказ можно свести к простейшей повествовательной схеме:

1) начальная ситуация;

2) модифицирующий элемент, который меняет каким-то образом ситуацию и приводит к следующему этапу;

3) перипетии;

4) последний этап, приводящий к решающему действию;

5) развязка.

Эта работа напоминает составление плана, но имеет преимущество, так как проходит осознанно и способствует более углубленному пониманию текста.

Следующим этапом должна стать группа упражнений, направленных на восстановление повествовательной схемы. Ими могут быть задания типа:

— восстановить рассказ. Учащимся даются разрозненные отрывки небольшой истории. Необходимо восстановить повествовательный ряд, классифицируя события как начальное, конечное, модифицирующее, решающее и т. д. Предпочтительная форма работы — групповая;

— восстановить один из элементов структуры. Например, придумать конец рассказа. Это распространенное упражнение можно разнообразить, определив ожидаемый финал как смешной, трагический, неожиданный, отличный от авторского и т. п. Для восстановления может быть предложен любой элемент повествовательной схемы рассказа, например, перипетии. На старшей ступени обучения задание можно провести в форме творческого конкурса. Фантазию и активность учащихся этого возраста стимулирует современный сюжет.

Существует группа упражнений, модифицирующих схему, т. е. учитель может предложить развязку или модифицирующий элемент. Трансформация может затрагивать детали текста: когда действие переносится из прошлого века в наш или из провинциального городка в современный мегаполис.

Следующей, более сложной ступенью в овладении искусством рассказа могут стать упражнения, дополняющие повествовательную схему, распространяющие ее. Они очень разнообразны, могут преследовать сразу несколько практических целей и особенно эффективны для обогащения лексического словаря учащихся и развития навыков коммуникации.

К этому же виду упражнений относятся задания типа:

а) «Дополни текст портретом персонажа»;

б) «Расскажи о чувствах или мыслях героя в определенный момент»;

в) «Придумай воспоминания героя (о детстве, о поездке и т. п.)»;

г) «Придумай телефонный разговор между персонажами» (в тексте дано его краткое содержание) и т. д.

При несформированных речевых навыках эти задания могут быть представлены в облегченном варианте:

а) «Дополни диалог» (даются только вопросы или ответы);

б) «Составь рассказ по плану (схеме)».

Наоборот, на более совершенном этапе или для учащихся, склонных к творчеству, возможны усложненные задания. Например, восстановление рассказа по одному пункту повествовательной схемы. Группе учащихся даются фразы, которые могут выступить в рассказе в качестве модифицирующего элемента. Учащимся, уже освоившим структуру текста-рассказа, можно предлагать самые разные творческие задания. Например, сочинения по аналогии.

Искусство рассказа требует от говорящего владения различными функциональными стилями. Эти навыки формируются специальными упражнениями и требуют целенаправленной работы. Один из них — описание. Соблюдая принцип «от простого к сложному», сначала следует привлечь внимание учеников к соответствующим отрывкам текста и выяснить, для чего автор дает описание пейзажа, предметов, места действия. Преследует ли он цель дать дополнительную информацию (какую?) или создать общее эмоциональное впечатление о тексте.

Следующий этап работы — самостоятельное описание чего-либо. Для обучения экспрессивному описанию хорошо использовать яркую, красочную картину или фотографию. Учащиеся с недостаточным уровнем владения языком, как правило, ограничатся при описании существительными и прилагательными цвета. Задача учителя — разнообразить их лексику, научить выделять главные и наиболее выразительные детали. Показателем сформированности навыка работы с текстом может явиться факт успешного самостоятельного описания объекта, при котором учащийся реализует конкретную коммуникативную цель. Например: а) дать дополнительную информацию о персонаже; б) побудить слушателя или читателя к действию (например, такую цель может преследовать описание чего-либо в объявлении о продаже); в) выразить определенные эмоции; г) соблюсти соответствие стиля описания и типа текста.

Подобные серии упражнений, направленные на овладение тем или иным функциональным стилем речи, следует строить по единому принципу: от соблюдения и анализа наличия через его воспроизведение, потом моделирование, к самостоятельному оперированию им с опорами и без них.

Перед любой ролевой игрой или драматизацией можно организовать работу, во время которой каждый участник составляет словесный портрет своего персонажа. Точное представление об общем виде героя, его чертах, одежде, поведении поможет учащимся придумать реплики и построить нужную линию поведения.

Наиболее распространенным типом работы, обучающим школьника стать хорошим рассказчиком, являются упражнения на трансформацию текста, которая может зависеть:

— от факта участия-неучастия или степени участия рассказчика в событиях. Имеются в виду упражнения на перевод повествования от третьего лица в повествование от первого лица и наоборот. Наиболее продуктивным в этом плане представляется пересказ текста от имени одного из второстепенных персонажей. Это значительно стимулирует работу учащихся: для успешного выполнения задания они должны проанализировать степень участия персонажа в событиях, степень его компетентности, его отношение к происходящему, степень его заинтересованности в событиях и т. п.;

— от позиции рассказчика;

— от учета интересов адресата.

Всем этим упражнениям, естественно, могут предшествовать следующие задания для учащихся:

1) перевести прямую речь в косвенную и наоборот;

2) вставить в текст глаголы — интродук-

торы прямой речи. Провести конкурс на разнообразие, экспрессивность и т. д.;

3) дополнить текст (например, страницы комикса) авторскими ремарками;

4) проанализировать отношение автора к его персонажам или степень его объективности и т. п.

Имея в виду структуру текста, можно организовать работу и с другими его разновидностями: интервью, аргументированным текстом, пьесой. Таким образом, изучение особенностей каждого типа текста позволяет учащимся решать в общении самые разные коммуникативные задачи.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Леонтьев А. А.** Слово в речевой деятельности. М. : Едиториал УРСС, 2003.

2. **Прохоров Ю. Е.** Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2004. 224 с.

3. **Щукин А. Н.** Теория и практика обучения иностранным языкам. М. : Филоматис, 2004.

*Поступила 19.06.08.*

# НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**И. В. Новикова, О. И. Новикова**

Сегодня каждое образовательное учреждение, каждый учитель должны быть готовыми к творческой деятельности, так как это прежде всего залог успешности, а значит, и востребованности на рынке образовательных услуг. Согласно концепции профильного обучения, принятой в 2002 г., основная идея обновления «старшей школы» заключается в том, что образование должно быть более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Позвольте кратко охарактеризовать внедряемую педагогическим коллективом МОУ «Лухской лицей» технологию по профильному обучению. В лицее созданы предпосылки для того, чтобы каждый обучающийся мог выбрать и реализовать собственную образовательную траекторию, обучаясь по индивидуальной программе. Обучение по индивидуальным траекториям на третьей ступени общего образования предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов и обеспечивает гибкую систему обучения, индивидуальный учебный план. Учащиеся 10—11 классов выбирают из трех уровней программ (базовая — Б, профильная — П, углубленная — У). Им предлагается самостоятельно выбрать учебный план (каждому свой), руководствуясь, с одной стороны, реальными возможностями, которыми располагает школа, с другой — своими интересами. В данных программах трех уровней иностранный язык является обязательным.

Сегодня наше общество развивается по законам расширения и укрепления международных связей, сотрудничества с другими странами, огромными темпами идет развитие научно-технического прогресса. Страны и народы находятся в условиях постоянного взаимодействия практически во всех областях нашей жизни: политической, экономической, культурной, а также на уровне бытового общения. Поэтому чрезвычайно важным для каждого члена общества становится более качественное, в высшей степени продуктивное владение иностранными языками. Обучение иностранным языкам сегодня должно проходить на качественно новом уровне, и это требование формируется современным социальным заказом общества.

В процессе деятельности учителя ищут новые формы, способы, методы, приемы преподавания. Моделируя и проектируя педагогическую деятельность, внедряют новые инфор-

мационные технологии, соответствующие требованию времени, т. е. гибкие, умеющие перестраивать деятельность, идти в ногу со временем, ориентироваться в новых педагогических технологиях. Традиционные методы обучения становятся неэффективными и могут надолго отбить охоту к учебе, значит, ребятам нужно предложить способ деятельности, в котором минусы подросткового возраста обратятся в достоинства. Идеально для этого подходит метод проектов, технология моделирования и организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы.

Метод проектов пользуется особой популярностью потому что, с одной стороны, позволяет в корне изменить положение ребенка в лицее, сделать его субъектом, главным действующим лицом образовательного процесса, с другой — пока не ломает сложившуюся классно-урочную систему. Проектная технология позволяет справиться со многими трудностями педагогической практики, становится ведущей в профильной школе. Проектирование ведь не ограничено рамками учебной программы. Ребенок сам может решить, насколько сложными или простыми будут задачи его проектной работы. Ведь проектирование — это, как правило, групповая деятельность, в которой очень значимы желание и умение находить общий язык с другими людьми, иными словами, работать в команде. Кроме того, проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности подростков, учесть их психологические особенности и минимизировать отрицательное проявление подросткового кризиса. В качестве примера приведем несколько тем проектных заданий, выполненных учениками: «Школа, в которой я хотел бы учиться» (6 класс). Ученики самостоятельно изобретали, рисовали и затем защищали проекты на уроке. Работы детей получились действительно творческими и интересными. Учащиеся показали, что материал на школьную тему усвоен ими хорошо.

Тема другого проекта — «Я гуляю по Парижу» (9 класс). Выбор темы и форма презентации — свободные. Учащиеся работали в группах, в парах, индивидуально. Большинство работ можно охарактеризовать как творческие. Все проекты были великолепно оформлены. Защита сопровождалась не только иллюстрациями, но и рассказом о заинтересовавшей достопримечательности. В ходе работы над проектами некоторые учащиеся применяли элементы исследовательского поиска, используя материал дополнительных источников. У ребят возрос интерес к изучению французского языка; им предоставилась возможность проявить творческие способности; навыки и умения, приобретенные в ходе изучения ино-странного языка, учащиеся применили на практике.

Компьютерные технологии уже прочно вошли в нашу жизнь и широко используются для обучения в школах. Все учителя иностранного языка проходят курсы компьютерной грамотности. Все же следует признать, что в школах компьютер не стал привычным инструментом, которым может пользоваться учитель при проведении уроков иностранного языка. Несмотря на это, мы стараемся приучать детей к работе на компьютере, ведь компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный материал и открывает большие возможности. Во-первых, компьютер гарантирует конфиденциальность результатов, самооценка учащихся не снижается, и на занятиях создается психологически комфортная атмосфера. Нельзя не сказать также о преимуществах Интернета. Сеть позволяет обмениваться информацией, использовать различные источники и информационные технологии. Использование видеопособий на уроках иностранного языка является также одним из эффективных средств интерактивного обучения. Видеозапись помогает создавать в учебном процессе динамическую наглядность и аудиовизуальную опору. Видеозапись также может использоваться для иллюстрации языкового и речевого материала, создания проблемной и обычной речевой ситуации, сообщения информации относительно исходных условий ситуаций общения, демонстрации лингвострановедческих реалий.

Также осваивается модульная технология обучения. Модульный подход как нельзя лучше сочетает традиционные и нетрадиционные методы обучения иностранным языкам. Принципиальное отличие модульного обучения от других систем состоит в следующем: содержание обучения представлено в законченных самостоятельных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью.

а) изменяется форма общения учителя с учащимся;

б) ученик работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю;

в) отсутствует проблема индивидуального консультирования, дозированной помощи учащимся.

Таким образом, технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения.

Принципиально меняется и положение учителя в учебном процессе. Прежде всего меняется его роль. Задача учителя состоит в том, чтобы мотивировать учащихся, управлять их учебно-познавательной деятельностью посредством модуля и непосредственно консультировать школьников. В результате изменения его деятельности на учебном занятии меняется характер и содержание его подготовки к ним: теперь он готовится не к тому, как лучше провести объяснение нового, а к тому, как лучше управлять деятельностью школьников. Поскольку управление осуществляется в основном через модули, задача учителя состоит в грамотном выделении интегративных дидактических целей модуля и структурировании учебного содержания, соответствующего этим целям. Это уже принципиально новое содержание подготовки учителя к учебному занятию. Оно обязательно приводит к анализу опыта, знаний, умений, поиску более совершенных технологий. Опыт показал, что профессиональный уровень учителей в процессе овладения технологией модульного обучения значительно вырос. Поэтому мы считаем, что овладение теорией и практикой модульного обучения — это путь самосовершенствования учителя, возможность его самореализации.

Глобализация, интеграция культур, а также стремительный переход к рыночной экономике вызвали потребность появления в учебных заведениях классов экономического профиля. Разрабатываются программы факультативных курсов соответствующего профиля. Их цель — обучение деловому языку, развитие навыков делового общения в устных и письменных формах в типичных ситуациях: знакомство, разговор по телефону, устройство на работу, деловая встреча, ведение деловых переговоров, ведение коммерческой корреспонденции (письмо, факс, телекс, электронная почта, запрос, заказ, счет и др.).

Интегративный подход к организации учебной работы в форме ролевых игр моделирует речевое поведение и организует речевой процесс в целом как сочетание ситуативной и ролевой заданности. Языковой материал, усвоение которого происходит в игровом, ролевом виде, обеспечивает совершенствование как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, мотивирует речемыслительную активность учащихся.

Отбор содержания факультативного курса осуществляется в соответствии с интересами школьников подросткового возраста с учетом их реальных коммуникативных потребностей в практической, интеллектуальной, чувственно-эмоциональной и других сферах. Содержание обучения отвечает таким требованиям, как коммуникативно-побудительная и практическая направленность, информативность, высокая образовательная ценность, аутентичность, доступность. Отобранный материал пробуждает у учащихся познавательную активность, стимулирует их общение на иностранном языке.

Одним из ключевых показателей эффективности образовательной программы, реализуемой МОУ «Луховский лицей», является состояние здоровья обучающихся. На заседаниях методического объединения, педсоветах мы не раз рассматривали вопрос о технологиях, сберегающих здоровье. Переход на новую личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания предлагает учителям иностранного языка уделить больше внимания технологиям, сберегающим здоровье: смене видов деятельности, чередованию видов активности (интеллектуальной — эмоциональной — двигательной), включению «разрядок» (игры, разучивание стихов, инсценирование, пение). Личностное ориентирование — модель образования, метод сохранения и укрепления здоровья. В учебниках нового поколения, особенно для учащихся старших классов, авторы ввели много тем, связанных с охраной здоровья, которые являются очень хорошим средством развития навыков изучения языка. Они помогают учащимся узнать много интересного и полезного, для того чтобы сохранить здоровье, как вести здоровый

образ жизни, в них содержится информация о вредных и полезных привычках, о том, как в других странах мира люди поддерживают физиче-скую форму, о питании, диете и т. д. Методический аппарат данных, отражая свое мнение по данной проблеме учебников, предполагает выражение учащимися собственных мыслей по этому вопросу.

Поскольку гуманизация предполагает сохранение здоровья ученика и стремление учителя развивать духовное начало, формировать установки на общечеловеческие ценности, именно сберегающий здоровье подход к учебно-воспитательному процессу в школе представляет реальную возможность сохранить здоровье и психику ребенка, формирующегося в условиях роста информационного потока, стрессов, экологического дисбаланса. Здоровьесберегающие технологии предполагают обучение, при котором дети не устают, а продуктивность их работы возрастает.

Необходимо развиваться и совершенствоваться вместе с изменяющимся миром. Только процесс непрерывного получения новых знаний, будь то школа, или курсы повышения квалификации, или самообразование, дает нам возможность быть лучшими и нужными.

*Поступила 10.06.08.*

# ПРИЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**И. В. Новикова, О. И. Новикова**

Проблема повышения эффективности обучения требует от учителя нового подхода к ее решению, в частности разработки более совершенных организационных форм и методических приемов обучения, развития умения учащихся работать самостоятельно, смещения акцента с активной деятельности учителя на активную деятельность учащихся.

При обучении школьников иностранному языку указанные положения представляются наиболее актуальными: для того чтобы овладеть этим предметом, недостаточно быть объектом обучения. Одним из действенных способов, помогающих успешному усвоению иностранного языка, являются активные формы уроков. К таковым могут относиться урок-конференция, урок-диспут, урок-диалог, урок-беседа, урок-экскурсия и многие другие.

Указанные уроки включаются в общий цикл предметов, проводятся на завершающем этапе работы над темой или параграфом. Их цель — совершенствование ранее приобретенных навыков и умений устной речи (говорения и слушания). Например, для подготовки урока-конференции ученики класса готовят наглядные пособия к уроку, выпускают газету, бюллетени; организуют выставки книг по изученной теме, организуют индивидуальные и групповые беседы с участниками будущей конференции, пишут объявления, сообщения о теме конференции, месте и времени ее проведения, развивая при этом знания.

Говоря о приемах развивающего обучения на уроках иностранного языка в наше время, просто невозможно не сказать о компьютерных технологиях. Все больше в нашу жизнь входит Интернет, где дети могут легко найти себе друга по переписке и множество необходимой информации. Письма от зарубежных сверстников воспринимаются как образцы, и ребята получают стимул для более глубокого изучения иностранного языка. Работу над письмами сверстников-иностранцев можно провести по такому плану:

— чтение текста со словарем, выписывание учащимися слов и выражений, которые

они сочли нужными для обогащения активного словаря и могли бы порекомендовать товарищам;

— обсуждение выписанных слов и выражений, уточнение их значений, контроль понимания текста;

— отбор наиболее ценных лексических единиц и выражений для развития речи учащихся, фонетическая отработка данного лексического материала;

— составление устного ответа на письмо или краткий пересказ содержания прочитанного;

— домашнее задание — составить письмо-ответ с использованием новой лексики.

Каждому учителю хорошо известно, что невозможно создать прочную языковую базу у школьников без усвоения ими лексического материала. Существует множество приемов, с помощью которых дети знакомятся с новыми словами и закрепляют их в речи. Это может происходить в виде игры, если это младшие школьники, с помощью игрушек. Это может быть фронтальная работа с помощью карточек, игровых ситуаций по какой-то определенной теме. Данные приемы работы играют положительную роль в повышении уровня усвоения лексики учащимися. Дети воспринимают это как игру, где они легко и прочно усваивают необходимые знания.

К приемам развивающего обучения также относятся тесты. Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Они используются учителем по его усмотрению на протяжении всего курса обучения с целью установить уровень усвоения как отработанного нового материала, так и знаний ранее пройденного, позволяя выявить общие, типичные ошибки учащихся. Так, например, можно проверить знание алфавита, ранее усвоенной лексики по той или иной теме, неправильных глаголов, временных форм глагола, структур вопросительного предложения, других грамматических явлений. Существуют также и фонетические тесты, с помощью которых мы можем проверить чтение, говорение, аудирование и письмо. Тесты должны быть целенаправленными, т. е. ориентированными на контроль типичных фонетических трудностей, а не на случайные фонетические явления. Только тогда можно будет проверить, например, долготу и краткость звуков.

Обучая детей иностранному языку, мы не должны забывать и о самостоятельной работе учащихся. Учебные материалы для самостоятельной работы желательно организовать таким образом, чтобы компенсировать отсутствие контакта с учителем, следовательно, выполнять его основную функцию — управление самостоятельной работой обучаемого.

Разрабатывая задания, мы стремимся к тому, чтобы деятельность школьников носила творческий характер, будила их мысль, стимулировала поиск самостоятельных решений. Задания носят в основном игровой характер с элементами соревнования и могут предлагаться учащимся как в процессе тренировки, так и на этапе применения. Например:

а) «Найди картинку, идентичную твоей» (задаются вопросы);

б) «Найди свои вещи»;

в) «Нарисуй план» и т. д.

В последнее время прослеживается еще одна тенденция в образовании — проектирование. Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ним задач, эстетически реализуя усвоенные им средства и способы работы.

Проект — это самостоятельно планируемая и реализуемая школьниками работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, путешествия, спасение людей и т. д.)

Поскольку проектная работа дает учащимся возможность выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать школьников, желательно поощрять их самостоятельность. Проектные работы являются, главным образом, открытыми, поэтому не может быть четкого плана их выполнения. В процессе выполнения проектных заданий можно вводить и некоторый дополнительный материал. Большинство проектов могут выполняться отдельными учащимися, но проект будет максимально творческим, если он выполняется в группах.

Так же как и проектная работа, в развивающем обучении используется коллажирование. Коллаж — это французское слово, озна-

чающее «наклеивание». Коллаж — это прежде всего средство зрительной наглядности, представляющее собой образное, схематически фиксированное с помощью языковых и экстралингвистических средств, отображение некоторой части предметного содержания, объединенного ключевым, ядерным понятием — реалии. Не будет большим преувеличением сказать, что картинки — универсальное наглядное пособие. С помощью картинки можно семантизировать слово, закрепить лексико-грамматический материал, организовать монологическое и диалогическое высказывание, проверить понимание сообщения, воспринимаемого на слух.

За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик и приемов обучения. Выбор того или иного направления зависит от самого учителя.

*Поступила 10.06.08*

# СТРАТЕГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТРУКТУРЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Е. Д. Пахмутова**

Под стратегиями следует понимать комплексные действия, направленные на решение конкретных проблем, задач для построения и проверки гипотез. Большинство стратегий, которые мы применяем в повседневной жизни, относятся к знаниям, связанным с техникой или с процедурой выполнения тех или иных действий. Знание о стратегиях культурно обусловлено и в этом смысле специфично, потому что индивиды располагают знанием, которое формируется на основе собственного опыта и познания мира. Наконец, мы можем использовать различные стратегии для решения специфической проблемы.

Поскольку основой межкультурного обучения иностранному языку является телекоммуникационная проектная деятельность, определение стратегии получает иное содержательное наполнение: стратегии — это совокупность действий, обеспечивающих поиск, обработку и оценку информации для решения поставленной проблемы.

В рамках межкультурного обучения иностранным языкам мы считаем целесообразным выделить следующие стратегии: стратегии усвоения ориентировочных культуроведческих знаний, языковые, комыуникативные и проблемно-ориентированные стратегии.

Стратегии усвоения ориентировочных культуроведческих знаний предусматривают процесс восприятия и воспроизводства текстов; членение и структурирование текстов через маркирование; ориентирование по ключевым словам; самостоятельное управление и контроль над ментальными процессами; приемы активного чтения (запись слов, которые встречаются в заголовке текста); раскрытие значения незнакомого слова, связанного с темой; планирование, управление чтением и переработка информации.

Данные стратегии направлены на осознанное усвоение студентами культурно значимой информации и ее специфики. Как известно, понимание того, что в других культурах могут действовать совершенно другие правила и системы ценностей, еще не гарантирует способности «хоть не надолго отойти от собственной, такой «привычной» и «естественной» картины мира» [5, с. 29].

Межкультурное обучение иностранному языку с использованием телекоммуникационных проектов позволяет сфокусировать внимание обучающихся на сравнении и сопоставлении родной и иноязычной культуры, осознать основные стереотипы немецкой ментальности путем сравнения и сопоставления с русскими стереотипами. Речь идет не только о формировании культурно-специфических представлений о носителях изучаемого языка. Результатом познавательных процессов является переосмысление собственного культурно-языкового багажа, рефлексия собственного опыта и в конечном счете преобразование личности. Стратегии усвоения ориентировочных культуроведческих знаний помогают студентам осознать: считающееся нормой в родной культуре является культурно специфическим в другой.

**Стратегии:**

*Усвоение ориентировочных культуроведческих знаний (извлечение информации).*

**Действия:**

*Поиск информации по проблеме с помощью немецкоязычных поисковых машин и электронных адресов.*

*Чтение аутентичных текстов культуроведческого характера.*

*Выделение курсивом культурно значимых блоков.*

*Выделение курсивом предложений, которые раскрывают основную мысль 1-го, 2-го, 3-го абзаца.*

*Реконструирование текстов.*

Языковые стратегии включают действия по обучению лексике; семантизацию слов в контексте; системное представление изученной лексики (составление семьи, полей слов).

При этом наблюдаются не только умственные, но и конкретные действия (поиск незнакомых слов и конструкций в словаре и грамматических справочниках). Рассматривая стратегии языковой рефлексии, Д. Вольф отмечает, что изучающий иностранный язык отражает осознанно языковые структуры и функции и использует стратегии сегментации, классификации, а также генерализации. Немаловажное значение имеет стратегия контроля учебного процесса, которая помогает учащимся направлять внимание на языковую форму и содержание языкового выражения, сравнивать друг с другом структуры и распознавать функции языка. Особого интереса заслуживает сбор языковых данных, их систематизация и классификация. Эти процессы выделены в контексте так называемого обучения сбору данных [6], которые помогают учащемуся целенаправленно скапливать информацию, используя новые технологии, чтобы ответить на вопросы о содержании. В нашем исследовании языковые стратегии предполагают языковую обработку полученной информации, понимания текстов путем составления сети слов к выделенным понятиям.

**Стратегии:**

*Языковые (обработка информации).*

**Действия:**

*Семантизация слов в контексте.*

*Определение ключевых слов по теме.*

*Составление к ключевому понятию сети слов с опорой и без опоры.*

*Коммуникативные стратегии.* Коммуникация с носителями языка представляется как акт взаимодействия с миром иной культуры, в ходе которого коммуниканты обмениваются личностным опытом, культурно специфической информацией, раскрывают новые для себя стороны культурной и языковой картин мира другого народа. Следует отметить, что коммуникация происходит на уровне понимания текста или письменного сообщения и опирается на кооперативное взаимодействие студентов, что повышает мотивацию в изучении иностранного языка и способствует развитию коммуникативных способностей, преодолению трудностей языкового характера, совершенствованию навыков сотрудничества, повышению общекультурного уровня развития студентов неязыкового вуза. Уже давно обсуждается концепция стратегии, направленной на понимание и анализ коммуникативного поведения. Коммуникативные стратегии используются обучающимися в процессе интеракции с говорящим, когда в общении возникают определенные трудности. Типология коммуникативных стратегий содержит стратегии избежания (избежание тем: учащийся опасается, что он не располагает достаточными языковыми знаниями для общения по теме, не владеет стратегией перефразирования (замена отсутствующих лексем, словообразование, перефразирование), стратегией переноса (дословный перевод с родного языка, заимствование слов из родного или другого языка)), просьбы о помощи, мимику, жесты. Проведение телекоммуникационных проектов стимулирует развитие стратегий данного вида и носит интерактивный характер. Отношения между участниками процесса обучения строятся на принципе партнерства, основанного на увлекательной совместной деятельности и сотрудничестве, направленном на достижение общей цели. Коммуникативные стратегии служат для установления контакта в разных социальных контекстах, для обмена информацией, построения отношений между партнерами коммуникации, связанными единством предмета речевой деятельности; они построены на принципе взаимодействия и являются «способом манипулирования поведением партнера, тактиками, апеллирующими к эмоциональному состоянию, поведению, его смене и т. д.» [4, с. 11], а также ведут к изменению представлений об окружающем мире либо к осуществлению нужных нам изменений [2, с. 106]. Использование коммуникативных стратегий может рассматриваться как применение метакогнитивных принципов: предварительное планирование, исполнение, контроль и исправление — к различным видам коммуникативной деятельности: восприятию, интеракции, порождению и медиации (посредничеству) [3].

**Стратегии:**

*Коммуникативные.*

**Действия:**

*Формулирование в группах вопросов к другим обучающимся по проблеме.*

*Построение монологических высказываний.*

*Установление контакта.*

*Обмен информацией в режиме «студент — преподаватель», «группа — группа», «студент — студент».*

*Общение с участниками проекта.*

Креативные стратегии связаны с активизацией творческой деятельности студентов. Творчество не столько деятельность вообще, сколько специфическая деятельность в самой деятельности, увеличивающая созидательный потенциал последней. Иначе говоря, творчество связано не только с изменением и последовательным преобразованием объекта, но и с изменением самого субъекта творчества, т. е. человека. Творчество предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний, умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью [1, с. 43]. Для формирования креативных стратегий необходимо создать в учебном процессе условия взаимодействия, способствующие раскрытию и развитию творческих способностей обучающихся; реорганизовать учебный процесс, в ходе которого обучаемый становится созидателем (творцом), а учебный материал — средством достижения созидательной цели. Развитие креативных стратегий повышает интерес к учебе, развивает творческий потенциал студентов, позволяя им уже в процессе обучения получать значительные практические результаты.

**Стратегии:**

*Креативные.*

**Действия:**

*Постановка проблемы.*

*Обсуждение в группе проблемных вопросов.*

*Выдвижение гипотезы.*

*Сравнение фактов иноязычной и родной культуры.*

*Решение проблемы.*

Таким образом, для моделирования телекоммуникационной проектной деятельности в межкультурном обучении иностранным языкам определена наиболее приемлемая система стратегий обучения, рассматриваемая как совокупность действий, направленных на решение учебных и поисковых задач.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Гатанов Ю. Б.** Курс развития творческого мышления. СПб : ГМНПП «Иматон», 1987. 60 с.

2. **Наер В. Л.** Прагматический аспект английского газетного текста // Коммуникативные и прагматические особенности текстов разных жанров : сб. науч. тр. М. : Моск. гос. пед. институт им. М. Тореза, 1981. Вып. 178. С. 106—116.

3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, обучение, оценка, 2001. С. 59.

4. **Павлова Н. Д.** Коммуникативная функция речи : интенциональная и интерактивная составляющие : дис. д-ра психол. наук. М., 2000. 295 с.

5. **Рот Ю., Коптельцева Г.** Встречи на гранях культур : игры и упражнения для межкультурного обучения. Калуга : ООО «Полиграф-Информ», 2001. 188 с.

6. **Eck A., Logenhausen L., Wolff D.** Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht : Informationen, Projekte, Ergebnise. Bochum : AKS Verlag, 1994.


*Поступила 19.06.08.*

# СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ОСНОВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА (немецкий язык, языковой вуз)

**И. В. Третьякова**

Проблемой создания оптимальной системы заданий по обучению чтению и интерпретации художественного текста занимаются многие отечественные и зарубежные методисты. Поскольку в рамках одного исследования невозможно проанализировать все имеющиеся подходы, рассмотрим некоторые из них.

Для обучения чтению литературных текстов Е. В. Игнатова предлагает использовать задания-рекомендации, среди которых выделяет следующие:

а) задания-рекомендации (предтекстовые), направленные на проникновение в предметно-содержательный план и смысл читаемого, среди которых исследователь выделяет выявление модальных слов и словосочетаний, отражающих смысловые отношения, в которые вступает литературный текст; распознавание средств внутритекстовой связи предложений; определение «сильных позиций» художественного текста; различение предложений, относящихся к той или иной композиционно-речевой форме; поиск и нахождение ориентиров в текстовом смысловом поле (ключевых слов и словосочетаний, отражающих тему высказывания);

б) задания-рекомендации (притекстовые), относящиеся к интерпретации литературного текста и ориентирующие на нахождение отправных точек, облегчающих поиск для вычленения имплицитной информации/структурных и смысловых ориентиров; ориентиров для проникновения в замысел автора; художественных средств выразительности (стилистические приемы), средств словесной образности, определение их роли в замысле автора; привлечение фоновых знаний;

в) задания-рекомендации (послетекстовые), нацеленные на эстетическую оценку литературного текста: выявление особенностей характера литературного персонажа; прослеживание развязки и развития фабулы (формирование гипотез); анализ художественного образа; критическое реагирование (формулирование выводов, основной мысли, комментирование);

г) эстетико-познавательные задания, направленные на установление межлитературных связей читаемого с произведениями родной литературы, а также с произведениями других видов искусств [2].

Система заданий, разработанная Е. В. Игнатовой, представляет несомненный интерес для нашего исследования, поскольку ориентирована именно на интерпретацию иноязычного художественного текста. Однако в данной системе не акцентируется восприятие культурно значимой информации и межкультурное сравнение.

Основу работы с художественным текстом в концепции М. Бишоф, В. Кесслинг и Р. Крехель составляет культурно-сопоставительный подход при работе с художественным текстом [5]. На каждом из трех этапов — предтекстовом, притекстовом, послетекстовом — применяются упражнения на сравнение культур и упражнения творческого характера. При этом большое внимание уделяется эстетическому восприятию и анализу текста. В качестве примеров можно привести следующие: придумать рассказ из слов, являющихся наиболее важными для понимания текста; во время чтения остановиться на каком-либо месте и антиципировать продолжение; описать представление о действующих лицах, времени и месте действия; перенести действие текста в другую реальность (страну, время); охарактеризовать одного из героев с позиций других действующих лиц; проиллюстрировать текст; составить коллаж из частей текста и дополнительных материалов; придумать диалог между героями двух различных текстов; изменить окончание текста; перенести сцену из текста в собственную реальность и инсценировать ее.

В системе Г. Нойнера внимание акцентируется на следующих группах упражнений:

а) упражнения на развитие умений понимания текста;

б) упражнения на развитие умений делать сообщение на основе текста с концентрацией внимания на языковых формах (продуктивные);

в) креативные упражнения с когнитивно-коммуникативной постановкой задания [6, с. 104].

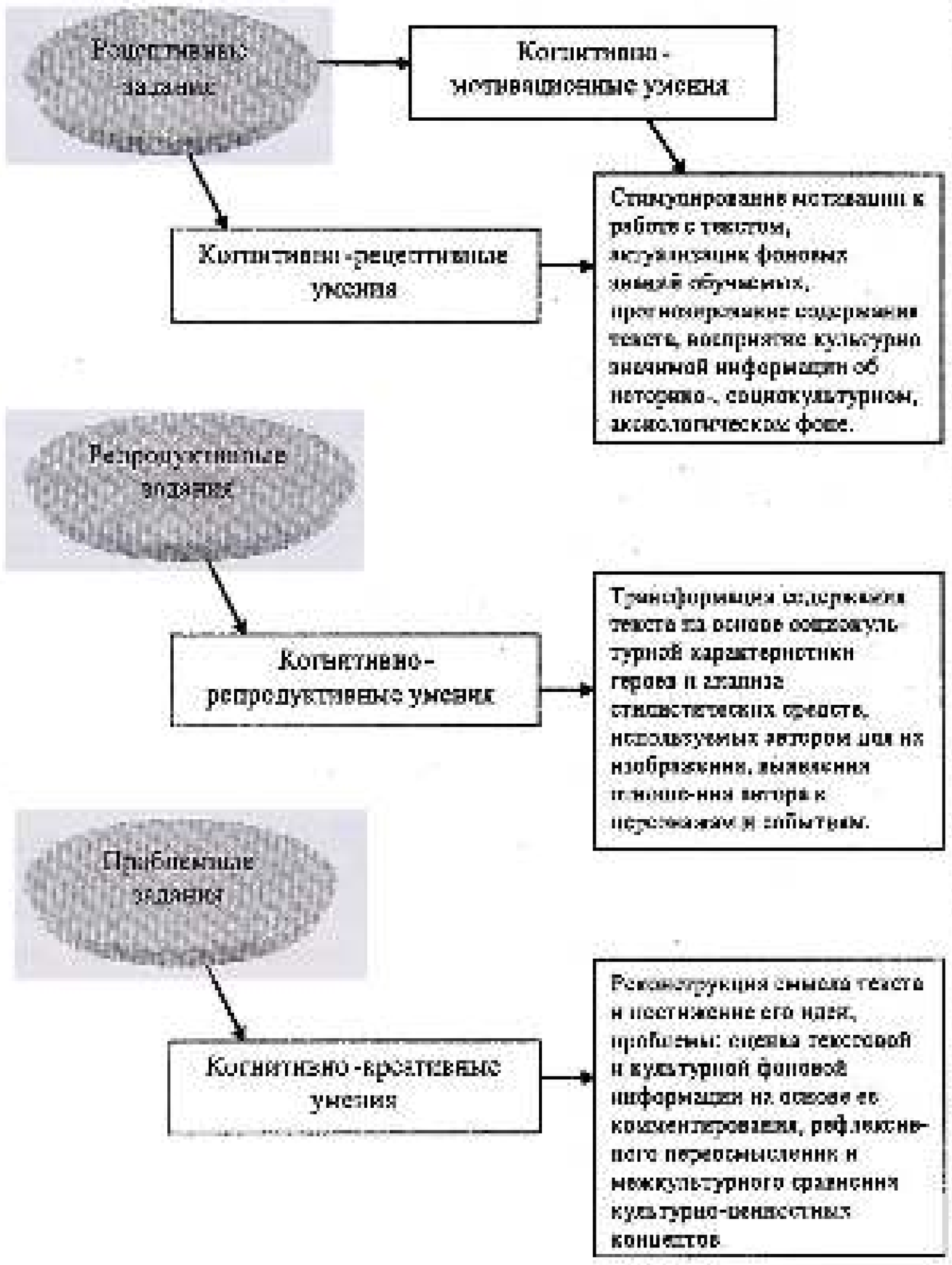
На предтекстовом этапе предлагаются такие задания, как сбор ассоциаций по иллюстрации, теме; выдвижение гипотез на основе заголовка. Примерами заданий на текстовой фазе могут послужить: выписать из текста информацию к ключевому слову; найти в тексте ключевые слова и объяснить их значение с опорой на текст; найти в тексте предложения, в которых дается авторская оценка событий, персонажей. На послетекстовом этапе выполняются задания на творческую переработку текста, например написать текст в другом жанре; трансформировать текст для ролевой игры; изменить действие текста; продолжить текст; оценить события с собственной точки зрения.

Данные упражнения, безусловно, представляют интерес с методической точки зрения, однако они не преследуют цель обучения интерпретации художественного текста. Тематика предлагаемых текстов довольно специфична (объединение Германии; Берлин и т. д.), не учитывается аксиологический аспект текста, личность автора как выразителя иных ценностных ориентаций.

В соответствии с рассмотренными концепциями и этапами работы с текстом (предварительный, основной, заключительный) нами была разработана система заданий, адекватная формируемым умениям межкультурной интерпретации художественного текста и включающая задания по способу получения, извлечения и обработки информации: рецептивные, репродуктивные, проблемные.

Рецептивные задания нацелены на стимулирование мотивации к работе с художественным текстом и актуализацию имеющихся фоновых знаний обучаемых посредством введения дополнительной историко-культурной информации об авторе, его мировоззрении, эпохе, социальных и культурных особенностях того времени, привлечения собственного социокультурного опыта обучаемых; прогнозирование содержания текста на основе заголовка, первой строки, абзаца; понимание текста на уровне содержания; распознавание и восприятие культурно значимой информации об историко-, социокультурном, аксиологическом фоне.

Репродуктивные задания направлены на углубленное понимание текста и трансформацию его содержания на основе детальной




*Рисунок*

***Система заданий по формированию умений интерпретации художественного текста на основе межкультурного подхода***

социокультурной характеристики героев, анализа стилистических средств, используемых автором для их изображения, выявления отношения автора к персонажам и событиям.

Проблемные задания требуют активной речемыслительной и творческой деятельности обучаемых, поскольку направлены на выдвижение гипотез, смысловую обработку текста и постижение его идеи, проблемы, оценку текстовой и культурной фоновой информации на основе ее рефлексивного переосмысления, комментирования и межкультурного сравнения культурно-ценностных концептов.

Как справедливо отмечает В. В. Сафонова, система коммуникативно-ориентированных проблемных культуроведческих заданий основана на выполнении многообразных умственных операций (сравнение, классификация, систематизация) и развивает определенные качества восприятия, мышления, воображения, внимания, памяти [3].

Если в традиционных методах, по мнению С. А. Строковой, обучаемым сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма страноведческих/культуроведческих знаний, а затем предлагаются задания на их воспроизведение и усвоение, то при использовании проблемных методов студенты с самого начала ставятся перед проблемой, а знание открывается ими самостоятельно [4].

Проблемные задания позволяют обучающимся делать не только интеллектуальные открытия в когнитивной сфере, но и переживать их эмоционально, поражаясь тому, что ранее не замечал «очевидного», или тому, что за привычным скрывается совершенно оригинальное. Недоступный непосредственный опыт общения заменяется опытом открытия неведомых культурных ценностей или непознанных ранее собственных реакций [1, с. 236] (рис.).

Таким образом, система заданий, включающая рецептивные, репродуктивные и проблемные задания, используется в качестве основополагающей для обучения интерпретации художественного текста на основе межкультурного подхода; внутри каждого блока выделяются конкретные виды заданий, направленные на формирование соответствующих умений.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Елизарова Г. В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 371 с.

2. **Игнатова Е. В.** Особенности обучения чтению литературных текстов в условиях углубленного изучения иностранных языков (нем. язык) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 265 с.

3. **Сафонова В. В.** Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе, 2001. № 3. С. 17—24.

4. **Строкова С. А.** Культуроведческие аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (на материале культуроведения Австралии) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 197 с.

5. **Bischof M., Kessling V., Krechel R.** Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin : Langenscheidt, 1999. 184 S.

6. **Neuner G., Hunfeld H.** Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Langenscheidt : Universität Gesamthochschule Kassel, 1993. 184 S.


*Поступила 19.06.08.*

# МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТОМ ДЛЯ ПРОСМОТРОВОГО ЧТЕНИЯ

**В. В. Чарышкин**

При обучении студентов просмотровому чтению необходимо прежде всего учитывать тот факт, что просмотр предваряет ознакомление с текстом и его дальнейшее при необходимости детальное/изучающее чтение; просмотровое чтение предполагает получение самого общего представления о содержательно-смысловом плане текста: понимание темы и круга рассматриваемых вопросов, общей структуры текстового материала; определение дальнейшей стратегии чтения в соответствии с интересами читателя. Особенностями просмотрового чтения являются:

а) отсутствие установки на последующее использование полученной информации;

б) быстрый темп чтения;

в) выбор информации: извлечение из текста наиболее важной информации и пропуск несущественного; фиксация только тех языковых фактов, которые дают возможность судить о теме текста.

Для того чтобы обучение просмотровому чтению осуществлялось успешно, т. е. отличалось быстротой и имело выборочный характер, необходимо предварительно сформировать у учащихся следующие умения в данном виде чтения:

1) антиципировать/предвосхитить тематику текста по заголовку, подзаголовку, иллюстрации;

2) просмотрев текст, сказать, о чем он, определить его тематику и основную цель;

3) определить самые общие сведения, которые соотносят текст с определенной областью знаний;

4) выделить важную информацию и опустить второстепенную, находя смысловые опорные пункты и ориентируясь в композиционно-смысловой структуре текста;

5) определить соответствие текста интересам читателя, оценив содержащуюся в нем информацию с точки зрения правдоподобности, актуальности и перспективности ее использования.

Важнейшим условием формирования указанных умений является обширная читательская практика, которая обеспечивается системой заданий к текстам. Это могут быть:

а) задания, обучающие наиболее рациональным приемам извлечения информации;

б) задания, используемые с целью контроля понимания содержания текста.

Задания первой группы помогают учащимся выработать стратегию понимания текста, т. е. направляют их внимание на те его элементы, которые являются в том или ином отношении значимыми для осмысления и создают тем самым условия для прогнозирования содержания читаемого материала. Центральное место в этой группе принадлежит заданиям, связанным с осмыслением экстралингвистической информации и заголовка текста.

Как известно, экстралингвистическая информация в виде схем и иллюстраций дублирует информацию вербальную и поэтому играет важную роль в понимании текста. Она способствует антиципации, активизирует мыслительные процессы и помогает установить ассоциативные связи. В процессе обучения просмотровому чтению необходимо обратить внимание учащихся на эту так называемую «подсказку» и научить их пользоваться ею. Для этого могут быть выполнены задания:

1) ознакомьтесь со схемой и/или иллюстрацией к тексту и озаглавьте его;

2) по иллюстрации (чертежу, схеме) и ряду ключевых слов сделайте несколько предложений по содержанию текста или задайте несколько вопросов;

3) посмотрите на картинки к тексту и расположите их в логической последовательности. Придумайте заголовок и составьте возможный план текста.

Основой запуска механизмов прогнозирования общего содержания текста является также его заголовок. Роль заголовка состоит в создании содержательной установки, которая превращает чтение в активный процесс.

В составе заголовка фигурируют, как правило, главные тематические слова, ключевые слова текста. Поэтому можно считать, что заголовок способствует развитию мысли учащихся в нужном направлении, а это благоприятно сказывается на понимании общего содержания читаемого.

При работе с заголовком целесообразно предложить обучающимся такие задания:

1) прочитайте заголовок. Предположите, о чем идет речь в тексте;

2) внимательно прочтите заголовок и выделите в нем доминирующее слово (смысловую доминанту);

3) в тексте с заголовком подчеркнуты главные тематические слова. Проследите, как основные тематические слова, фигурирующие в заголовке, повторяются в тексте и развивают его центральную идею. Обратите особое внимание на перефразированные варианты выражения темы;

4) прочитайте подчеркнутые в тексте тематические слова и придумайте заголовок к нему;

5) в тексте с заголовком выделите основные тематические слова, а затем, обобщив их понятийное содержание, сформулируйте главную мысль текста в одном предложении (или словосочетании). Сравните вашу формулировку с приведенным заголовком и сделайте вывод о том, выражает ли заголовок смысл текста.

Выполнение упражнений, связанных с осмыслением экстралингвистической информации и заголовка текста, обеспечивает формирование умений прогнозирования. С этой целью учащимся могут быть предложены также задания на антиципацию содержания с помощью выборочного чтения отдельных предложений, абзацев и выводов. Например:

1) просмотрите текст. Сформулируйте гипотезы о содержании его пропущенных частей. Обсудите варианты в группе;

2) к какой области знания относится текст? Обоснуйте ответ;

3) как вы представляете себе общее содержание текста? Обоснуйте ответ.

В качестве примера организации работы с текстом рассмотрим систему заданий к тексту "Der laengste Mann der Welt:"

Предлагаемый текст имеет информативный заголовок и другие элементы, способствующие более быстрому нахождению основной информации:

а) выделенное жирным шрифтом вступление, включающее в себя четкую и полную формулировку темы и главной мысли текста и вводящее читателя в круг описываемых событий;

б) обобщающее предложение в конце повествования.

— Schaut euch die Ueberschrift des Textes und das dazugehoerende Bild an! Nun laesst sich etwas ueber den Text sagen. Wovon koennte dieser Text handeln?

Merkt euch! Die Ueberschrift ist ein wichtiger Anhaltspunkt: sie sagt oft etwas ueber das Thema des Textes. Auch Bilder koennen oft helfen, den Text verstaendlicher zu machen.

— Lest den ersten Sinnabschnitt des Textes (fettgedruckte Saetze) und sagt, ob eure Vermutungen richtig sind.

— Lest den Text schnell durch, ohne dabei die unbekannten Woerter zu beachten. Versucht, den Ueberblick ueber das Ganze zu behalten. Sucht dabei die Schluesselwoerter heraus.

Merkt euch! Schluesselwoerter sind Woerter, die im Text besonders wichtig sind. Sie koennen auch helfen, den Text global zu verstehen und seine Hauptaussage zu erkennen.

— Findet in jedem Sinnabschnitt einen Satz, der den Grundgedanken des Absatzes nennt und die Ueberschrift des Artikels dadurch naeher bestimmt. Lest von allen Absaetzen den ersten und letzten Satz.

Merkt euch! Der Hauptinhalt eines Absatzes wird gewoehnlich im ersten Satz formuliert; im weiteren Text wird er konkretisiert.

— Stellt fest, ob es im Text einen Schlußsatz gibt, in dem der Hauptgedanke genannt wird. Sagt, ob der Schlußsatz und die Ueberschrift des Textes uebereinstimmen.

— Ueberprueft, ob ihr den Hauptgedanken richtig verstanden habt: sucht aus den folgenden Saetzen den richtigen aus:

1) Das Leben als groeßter Mann der Welt ist leicht.

2) Muhammad ist Aufseher in der Moschee seines Dorfes: das hat ihn beruehmt gemacht.

3) Der laengste Mann der Welt ist nicht gluecklich, er moechte lieber kleiner sein.

***Der laengste Mann der Welt***

*Muhammad Alam Channa ist zwei Meter und 51 Zentimeter gross. Aber der groessie Mann aus einem pakistanischen Bergdorf ist nicht gluecklich, er moechte lieber kleiner sein.*

*Der zehn Jahre alte Muhammad aus dem Bergdorf Schwan, rund 300 km noerdlich von Karatshi, der groeßten Stadt in Pakistan, war ein ganz normaler Junge. Aber dann wurde er ploetzlich immer groeßer, und schliesslich war er der groeßte Mann der Welt: 2,51 m! Das hat ihn beruehmt gemacht, sein Name steht im Guinness Buch der Weltrekorde.*

*Aber Muhammad Alam Channa, von Beruf Aufseher in der Moschee seines Dorfes, moechte lieber kleiner sein, denn das Leben als groeßter Mann der Welt ist nicht leicht. Er ist 200 kg schwer und braucht Essen fuer drei Personen. Die fertigen Kleider aus Textil-Geschaeften passen ihm nicht; er braucht Spezialkleidung. Die Zimmer in normalen Haeusern und Wohnungen sind fuer ihn nicht hoch genug. Herr Channa muß sich immer klein machen und kann nicht normal gehen. Auch die normalen Betten sind fuer ihn zu klein; er schlaeft deshalb in zwei Doppelbetten, die zusammenstehen. Einmal in einem normalen Auto zu fahren bleibt fuer ihn ein Traum — kein Personenwagen paßt fuer seine Groeße, er kann nur in Lastwagen und Bussen fahren. Und auf der Straße geht er auch nicht gerne spazieren, denn viele Leute bleiben stehen und schauen ihn an oder wollen ihn sogar anfassen. Das alles macht sein Leben schwierig. Deshalb hat Herr Channa nur einen Wunsch: er moechte so klein sein wie alle anderen Leute und so wie alle anderen Leute leben.*

*Поступила 10.06.05.*

Для развития умения предвосхищать содержание текста в данном случае целесообразно использовать также текст, в котором пропущены некоторые его части. К нему могут быть предложены следующие задания:

— Lest den Text schnell durch. Wovon koennte die Rede in den weggelassenen Teilen des Artikels sein?

— Lest den letzten Absatz des Artikels. Vermutet, wovon handelt der Text.

***Der laengste Mann der Welt***

*Muhammad Alam Channa ist zwei Meter und 51 Zentimeter gross. Aber der groesste Mann aus einem pakistanischen Bergdorf ist nicht gluecklich, er moechte lieber kleiner sein.*

*Der zehn Jahre alte Muhammad aus dem Bergdorf Schwan, rund 300 km noerdlich von Karatshi, der groeßten Stadt in Pakistan, war ein ganz normaler Junge.*

*Das hat ihn beruehmt gemacht, sein Name steht im Guinness Buch der Weltrekorde.*

*Aber Muhammad Alam Channa, von Beruf Aufseher in der Moschee seines Dorfes, moechte lieber kleiner sein, denn das Leben als groeßter Mann der Welt ist nicht leicht.*

*Deshalb hat Herr Channa nur einen Wunsch: er moechte so klein sein wie alle anderen Leute und so wie alle anderen Leute leben.*

Следует заметить, что приведенные задания представляют лишь образец возможной работы с текстом для просмотрового чтения. Они ни в коем случае не ограничивают действия преподавателя и оставляют место для творческого подхода к построению урока и подбору заданий.

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

**Н. В. Шамина**

Изначально следует уяснить, как согласуется социальный заказ общества — подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком, — с требованиями учебной программы неязыкового факультета и минимальным количеством часов в действующем учебном плане. Нам представляется, что добиться поставленной цели — научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах специальности и понимать речь носителей языка в этом плане — можно, сочетая традиционные и инновационные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной научной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения — с другой.

Традиционно обучение иностранному языку на неязыковых факультетах было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется. Устная речь в учебном виде должна, по-видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной, т. е. диалогической или монологической, так и письменной. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории.

Схема обучения иноязычной устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений:

— определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности, которые описаны в лингвистической литературе, и средств выражения этих признаков, т. е. коммуникативных моделей;

— определение коммуникативных признаков устной речи и средств выражения этих признаков;

— сопоставление этих средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки;

— определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки;

— анализ различных коммуникативно-ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;

— создание «базы предварительных знаний» для выработки речевых умений и навыков, т. е. отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;

— выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;

— устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно-поискового характера.

Следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы суггестивности, наглядности, аудио- и мультимедийные средства и т. д.

Говоря о системе упражнений, предваряющих устное общение, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и до-

зировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений, о цикличности повторения изучаемого материала в малых дозах в течение длительного времени, о доведении навыка до автоматизма, об усложнении упражнений и т. п., хотя одним из главных и непременных условий должна оставаться постоянная коммуникативная ориентированность их на устную речь в рамках конкретных речевых ситуаций учебно-научной сферы деятельности. Работая на неязыковом факультете, преподаватель иностранного языка должен хорошо знать особенности научных и технических текстов по изучаемой специальности и по мере надобности знакомить с ними обучаемых. В первую очередь это наличие специальной терминологии, особой общенаучной лексики, специфической служебной лексики, тех или иных сложных грамматических конструкций.

Основой для обучения в условиях неязыковой среды будет служить текст на иностранном языке. Преподаватель должен отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения. Например, можно различать тексты:

— по средству передачи: устные и письменные;

— по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение и их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотации, рецензии и т. п.;

— по степени специализированности и отношения к адресату: исследовательские, такие как монографии, научные статьи; обучающие, т. е. статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т. п.

Как показывает опыт, следует начинать с простейших описаний и характеристик и монологической формы их обработки на начальном этапе. Затем можно изучать и более сложные по структуре и стилю тексты, но как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары преподаватель/аудио- и мультимедийные средства — студент, студент — студент. Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, ступень обучения и т. д. После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Следует постоянно помнить о «диалогической» форме упражнений, в том числе и при введении лексики [см.: 2]. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной прозы и модально-оценочную лексику устной формы общения.

Научный текст в целом характеризуется языковой экономией, выражающейся, например, в номинативном характере предложения, особенностях терминологических систем, специальных языковых штампах; своеобразной наглядностью (графические средства членения текста и абзаца); обстоятельностью изложения (схемы, таблицы, повторы, замена одних структурных единиц другими) [4].

Устная же речь имеет другие особенности — это «разрыхленность» структуры предложения, преобладание простого предложения, особая эмоциональная окрашенность и т. п., что описано в работах многих лингвистов [4; 6]. Уже на стадии первичной тренировки структур речевого акта возникает необходимость в сопоставлении коммуникативных признаков научного текста и устной речи по данной специальности. Одни коммуникативные признаки и модели, служащие для их выражения, оставляем на уровне узнавания, другие тренируются активно. Грамматической базой устного акта коммуникации должно, как показывает опыт, служить простое предложение и наиболее распространенные типы сложноподчиненных, которые не должны содержать большое количество второстепенных членов. Ряд изучаемых структур может носить характер клише и фразеологизмов, например, **I think that.../In my opinion.../From my point of view...** Кроме обычных стандартных оборотов речи и фразовых единств в разговорной речи (**Good morning/afternoon/evening. I'm sorry for being late/troubling/disturbing you**, etc. **Never mind!**), служащих для приветствия, извинения и т. п., в устную речь по специальности мы предлагаем активно вводить структуры для выражения различных речевых действий — информирующих, побудительных, оценочно-модальных, контактивных и т. д. Например:

— подтверждения: **I think that's exactly so. Yes. I see your point.**

— отрицания: **I'm not really sure if I would agree on that. It doesn't make sense.**

— сомнения: **Well, I think that's impossible. I'm not really sure of it. Well,** no one can say for certain.

— удивления: **You don't say so! It's beyond belief! That can't be true!**

— вопросы и фразы, побуждающие к ответу: **What's the result/outcome of it? And what do you mean by saying that?**

Необходимо подчеркнуть, что работа по созданию базовых знаний должна проходить, особенно на начальном этапе, по четким алгоритмам с озвучиванием всего материала. Начинать работу можно и с чтения текста, но в идеале нужно стремиться к восприятию информации «с голоса». Здесь может оправдать себя и использование «интонационного чтения», современных интенсивных методик. И, конечно же, следует шире использовать современные аудио- и мультимедийные средства.

Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логическую структуру, что и должно быть базой акта коммуникации по специальности. Главное — в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т. е. уловить и поддержать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения.

Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности на неязыковом факультете, — это сложный и трудоемкий процесс, так как в речи студента должны присутствовать элементы соответствующего текстового жанра, например научного стиля. Работа преподавателя облегчается тем, что речь эта может быть близка по многим параметрам положенному в основу обучения учебному тексту и иметь меньшее количество произвольных ситуативных возможностей. Многие «жизненные» ситуации можно «проиграть» в аудитории, при переходе от тренировочных упражнений к диалогу. Речь может идти о прослушивании, чтении, заучивании, пересказе диалогов, завершении их по заданной ситуации или языковому материалу и свободном их составлении по тому или иному принципу. Можно использовать полный или частичный обратный перевод и т. п. Главное состоит в умении вычленить основную тему проблемы, в умении правильно описывать, формулировать, возражать, отрицать, искать причину и т. п. [2; 3]. При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее — к чисто монологическим формам устной речи: резюме, реферированию, аннотированию, описанию схемы, явления или процесса — вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ [1; 5]. Естественно, поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, на занятиях по иностранному языку вырабатывается основной навык устной коммуникации, который может быть полностью реализован в жизни. Остальные виды речевой деятельности тренируются так же, поскольку, как мы видели, служат основой для развития навыков устной речи.

Следует заметить, что изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку не может служить мерилом знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это, как показано выше, скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре студент — студент, в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и т. п. можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему пользованию иностранным языком.

Таким образом, инновационные технологии преподавания иностранных языков на неязыковом факультете заключаются в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексеева И. С.** Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб. : Союз, 2001. 278 с.

2. **Андронкина Н. М.** Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. СПб., 2001. С. 150—160.

3. **Гуль Н. В.** Подготовка студентов к чтению неадаптированной литературы // Лингводидактические проблемы обучения иностранному языку. СПб., 2001. С. 151—155.

4. **Комарова Э. П.** Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов. М. : МГУ, 1991. С. 15.

5. **Комиссаров В. Н.** Современное переводоведение : учеб. пособие. М. : ЭТС, 2001. 422 с.

6. **Мильяр-Белоручев Р. К.** Теория и методика перевода. М. : Московский лицей, 1996. 208 с.

7. **Плюхина З. А.** Англичане говорят так : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1991. 175 с.


*Поступила 10.06.08.*

# РОЛЬ ПЕРЕВОДЧИКА В ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРАХ И НОРМЫ ЭТИКЕТА В ОТНОШЕНИИ ЕГО РАБОТЫ

**Е. Б. Нешина**

Каждый, кто когда-либо сталкивался с необходимостью адекватного перевода с одного языка на другой, рано или поздно осознает, что для полного понимания явно недостаточно только владения языком оригинала.

Проблема переводчика состоит не только в том, чтобы донести до иноязычного читателя буквальный смысл слов и языковых грамматических конструкций того текста, с которым он работает. «Подстрочник — это не точная копия оригинала: при буквальном переводе что-то неизбежно теряется» [1, с. 25].

Перевод с языка на язык — это всегда еще и перевод с культуры на культуру. Если это обстоятельство недооценить, перевод может либо не войти в чужой контекст, либо остаться в нем незамеченным. При любом переводе что-то неизбежно остается непереведенным. Что именно — приходится в каждом конкретном случае сознательно и продуманно решать.

По возможности нужно соблюдать корректность передачи оригинала, т. е. не нарушать порядок рифмовки (обеспечить эквиметричность), а в идеале — и тождественность каждой строки оригинала и перевода (обеспечить эквилинеарность) [2, с. 47].

Многочисленные контакты с представителями зарубежных стран стали повседневной практикой. Довольно часто общение лиц, участвующих в международных коммерческих переговорах, может протекать без участия переводчиков, особенно если требуется использование языков, имеющих мировое распространение: английского, французского, немецкого.

Однако, когда от простого общения необходимо перейти к тщательной проработке каждого пункта договора, где неточное слово или выражение может привести к непредвиденным убыткам одной или обеих сторон, к неправильному или даже незаконному получению или использованию прибыли и другим неприятностям, лучше не рисковать и прибегнуть к услугам переводчика. Как правило, каждая из сторон, участвующих в переговорах, включает в состав группы одного или нескольких переводчиков.

В деловых встречах и переговорах переводчик находится в своеобразном положении. С одной стороны, его услуги необходимы, следовательно, он — обязательный участник переговоров. Но своеобразие его положения в том и состоит, что, с другой стороны, при всей не-

обходимости он должен быть «невидимкой». Это не самостоятельный участник деловых переговоров, но «инструмент», с помощью которого процесс деловых международных переговоров протекает наиболее эффективно. Используя услуги переводчика, участник переговоров во время перевода предыдущей фразы имеет дополнительное время на обдумывание высказанных им идей и предложений, будущих слов.

Переводчик, являясь лишь посредником, не имеет возможности высказывать собственные мысли. Однако он обязан абсолютно точно передавать на двух языках не только смысл высказываний, но и их эмоциональную окраску, стиль речи говорящего, даже темп речи и интонационный строй (по возможности). Такое «вживание» в образ того, чью речь приходится переводить, требует от переводчика большого физического и эмоционального напряжения.

Этичным со стороны участников деловых встреч и переговоров — бизнесменов разных стран — будет учет особенностей в условиях труда переводчика. Этические нормы требуют от говорящих использования коротких фраз, которые должны быть предельно простыми, отсутствия в речи метафор, идиоматических выражений, пословиц и поговорок. Дело в том, что лишь очень квалифицированный переводчик умеет сориентироваться и подобрать аналогичную поговорку или идиоматическое выражение на тот язык, на который он переводит: например, русское выражение «между молотом и наковальней» перевести на китайский как «между драконом и тигром» [2, с. 89]. Однако далеко не всегда переводчик сможет быстро отреагировать на подобные затруднения в переводе.

Иногда переводчик может не понять, не уловить смысла фразы и перевести ее не вполне точно. Бывает также, что переводчик хочет уточнить для себя содержание высказывания и поэтому переспрашивает того, чьи слова он должен перевести.

И в том, и в другом случае говорящему не следует выказывать недовольства, раздражения, делать замечания переводчику: это может нервировать последнего, что негативно отразится на качестве его работы. Кроме того, то лицо, которому переводят высказывание, может, не разобравшись в разговоре на чужом языке, отнести неудовольствие и раздражение на свой счет, что повлечет непредсказуемые последствия.

Во время деловых приемов переводчик размещается слева от того лица, чью речь будет переводить. Если услуги переводчика не требуются во время беседы за столом, его усаживают на другое место, которое он покидает, когда надо приступить к переводу. Он располагается чуть в стороне и сзади того лица, чью речь переводит.

Неэтично «перевирать», переформулировать переводимые слова и фразы, однако перевод не должен быть дословным: языковые нормы того языка, на который переводят, должны быть сохранены.

Хотя ранее было сказано, что роль переводчика во время переговоров несамостоятельная, грамотный, этически образованный руководитель должен проявлять заботу о переводчике, учитывая специфические условия его труда: во время переговоров следует относиться к переводчику с должным уважением, в конце переговоров обязательно поблагодарить за помощь в общении, за вклад в работу. Переводчику же необходимо так же глубоко понимать значимость своего труда, свою роль, которая внешне мало заметна, но в конечном счете достаточно сильно влияет на успех экономических, культурных и других контактов фирмы.

Самый лучший переводчик — тот, который незаметен при общении и вместе с тем обеспечивает это общение таким образом, что деловым партнерам начинает казаться, что они говорят друг с другом на понятном им обоим языке.

Каждый народ имеет свои обычаи, традиции, культуру, политическое и государственное устройство. Все это сказывается на особенностях деловых отношений и принятых правилах поведения.

В процессе подготовки и ведения деловых переговоров национальные особенности проявляются в характере формирования делегации, механизме и степени самостоятельности в принятии решений на переговорах, ценностной ориентации участников, особенностях восприятия и мышления, наиболее характерных тактических приемах.

Незнание национальных особенностей делового этикета может произвести на партне-

ров нежелательное впечатление, затруднить взаимодействие как на стадии переговорного процесса, так и при реализации тех или иных совместных проектов.

В основе особенности делового этикета и деловой культуры в целом лежат не только традиции, но и черты национального характера.

Французы, чья родина считается законодательницей в деловом протоколе и этикете, очень галантны, изысканны, стремятся придерживаться этикета, при этом в поведении раскованны и открыты для собеседников. Они очень ценят интеллект, умение изъясняться, точно формулировать условия контрактов и сделок. Чувство удовлетворения у французов вызывает интерес к их культуре и языку (при этом с досадой воспринимается плохое знание французского языка). В деловых отношениях ценятся личные связи. Многие важные решения принимаются на деловых приемах (завтраках, обедах, коктейлях).

Во время переговоров французы стараются избегать официальных обсуждений вопросов «один на один», стремятся сохранить независимость. В то же время их поведение может измениться самым кардинальным образом в зависимости от того, с кем они обсуждают проблему. Французы большое внимание уделяют предварительным договоренностям. Любят досконально изучать все аспекты и последствия поступающих предложений, поэтому переговоры с ними подходят в значительно более медленном темпе. Любые попытки ускорить переговоры могут лишь навредить делу. При обсуждении вопросов аргументация французов традиционно ориентируется на логические доказательства. Они достаточно жестко ведут переговоры и, как правило, не имеют «запасной» позиции. Французские партнеры могут перебивать собеседника, чтобы высказать критические замечания или контраргументы, но они не склонны к торгу. Они менее свободны и самостоятельны при принятии окончательного решения. Подписанные контракты — предельно корректны и не допускают разночтений. Французы негативно относятся к компромиссам и в качестве официального языка переговоров предпочитают использовать французский.

Разбираться в тонкостях местного этикета необходимо как при ведении дел за границей, так и при осуществлении рабочих контактов с приезжающими в Россию иностранцами. Отмеченные особенности национального этикета в определенной мере относительны, хотя во многом отвечают сложившемуся в практике международных отношений мнению. При расширяющемся взаимодействии национальные стили поведения, как правило, успешно адаптируются (так, в настоящее время уже можно говорить о формировании особой субкультуры участников переговоров со своими правилами поведения, языком, символами, которые могут значительно отличаться от принятых национальных норм и правил поведения). Для упорядочения делового общения в международном плане установлены и соблюдаются нормы дипломатического и делового протоколов и этикета.

Недостаточное знание иностранного языка может превратить самую расхожую фразу в блистательную тираду, о которой и не помышлял переводчик. В другую категорию из той же группы промахов входят лингвистические ошибки, не столь явные и более сложные для переводчика. В этом случае неправильное значение может придать неожиданный смысл самому невинному выражению или простой метафоре.

Другой и гораздо более серьезный минус, когда опускаются сложные абзацы, все же простителен, если переводчик не знает, о чем идет речь. Иногда переводчики пытаются скрыть или завуалировать истинный смысл слова, опасаясь, что он будет непонятен.

Можно выделить два типа переводчиков, не застрахованных от указанных ошибок.

*Первый тип* в переводе точен и педантичен. Он старается не опускать ни одно сказанное слово, чтобы не потерять смысл предложения.

*Второй тип* должен прекрасно знать оба народа, оба языка, все детали авторского стиля и метода, происхождение слов и словообразование, исторические аллюзии. Здесь мы подходим к третьему важному свойству: наряду с одаренностью и образованностью он должен обладать способностью действовать так, словно он и есть истинный автор, воспроизведя его манеру речи и поведения, нравы и мышление с максимальным правдоподобием. Буквальный перевод в той или иной мере всегда бессмыслен.

Связь между словами, несоответствие различных семантических рядов в различных язы-

ках предполагают еще одно правило, по которому три главных слова в строке образуют столь тесное единство, что оно рождает новый смысл, который ни одно из этих слов по отдельности или в другом сочетании не содержит. Не только обычная связь слов в предложении, но и их точное положение по отношению друг к другу и в общем ритме строки делает возможным это преобразование смысла. Переводчик во время деловых переговоров должен принимать во внимание все эти тонкости.

В заключение хотелось бы привести некоторые правила из кодекса чести профессионального переводчика:

*Правило № 1* (основное): не разглашать информацию, обладателем которой становишься.

*Правило № 2*: установить доверительные отношения с тем, на кого работаешь.

*Правило № 3*: необходимо соблюдать выдержку и хладнокровие даже в экстремальных обстоятельствах, быть всегда корректным, вежливым, аккуратно и к месту одетым, подтянутым и четким, пунктуальным и предупредительным.

*Правило № 4*: по возможности не добавлять от себя (не выходить за рамки высказанного), воздерживаться от комментариев и выражения своей точки зрения, не опускать без нужды часть информации.

*Правило № 5*: в случае необходимости пояснить особенности национального характера, менталитета, традиций и культуры, знакомые переводчику и неведомые партнеру, с тем чтобы повысить КПД общения и достичь более полного взаимопонимания.

*Правило № 6*: следует оказывать конкретную помощь, когда она требуется тем, кто недостаточно ориентируется в ситуации, в особенности за рубежом, даже вне рабочего времени и без дополнительной оплаты.

Переводчик обязан сохранять конфиденциальность по отношению к содержанию переводимого материала и без надобности не разглашать его.

Переводчик обязан известными ему способами обеспечивать высокий уровень компетентности в сферах языка оригинала, языка перевода, техники перевода и тематики текста.

Переводчик имеет право требовать соблюдения необходимых условий для обеспечения высокого уровня компетентности, в том числе соответствующих условий труда (при устном переводе — надежности транслирующей аппаратуры, при необходимости — снижения темпа речи оратора; при синхронном — предоставления речей ораторов накануне, пауз в работе для отдыха и т. п.; при письменном — предоставления справочной и другой литературы по теме).

Переводчик несет ответственность за качество перевода; если перевод художественный или публицистический, имеет на него авторское право, защищенное законом, и при публикации перевода его имя обязательно должно быть указано.

Переводчик имеет право не переводить встречающиеся в тексте слова и выражения на другом иностранном языке (если переводчик не двуязычен или не было соответствующей договоренности с заказчиком).

Помимо того, что у переводчика есть «моральный кодекс» [3, с. 63], хотелось бы напомнить об этикете. Переводчик должен быть незаметен, и показателем профессионализма является то, что коллеги обращаются напрямую друг к другу.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексеева И. С.** Профессиональный тренинг переводчика. М. : Изд-во «ЭКСМО», 2002. 160 с.

2. **Ботавина Р. Н.** Этика деловых отношений. М. : РИПОЛ-классик, 2004. 133 с.

3. **Емышева Е. К.** Некоторые особенности ведения переговоров с представителями разных стран. М. : АСТ-пресс, 1989. 237 с.

*Поступила 16.06.08*

# ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

## СТРУКТУРА ПЛАНИРОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ ПСИХОЛОГА

**В. П. Андронов, М. С. Ионова**

Особенности профессии определяют тип мышления специалиста — важнейшую характеристику и составную часть его деятельности. Профессиональная деятельность психолога не исключение. Сложность, неоднозначность ее объекта, в качестве которого выступают психические процессы, свойства и состояния человека; вызванные этим трудности в решении профессиональных задач определяют особые требования к уровню профессионального мышления психолога.

Мы рассматриваем профессиональное мышление как умственную деятельность в единстве всех ее компонентов, обусловленных содержанием профессиональной деятельности специалиста. В данной работе в качестве объекта исследования мы выделяем планирование.

Как компонент профессионального мышления планирование предполагает определение способа решения задачи и построение системы действий, соответствующих ее существенным условиям и направленных на достижение общей цели. Данный компонент мышления обеспечивает мысленное экспериментирование с целью выделения существенных отношений в задаче, позволяет выявить оптимальные пути достижения цели и соотносить между собой промежуточные и конечные результаты и цели. Предвидение результатов будущих действий (систем действий) обеспечивает прогнозирование, выступающее в качестве механизма планирования.

Безусловно, уровень развития планирования во многом определяет успешность психолога в его профессиональной деятельности. Однако обычные условия обучения в вузе не всегда способствуют развитию данного компонента профессионального мышления. Проведенный нами анализ содержания программ общепрофессиональных дисциплин федерального и национально-регионального (вузовского) компонентов, программ дисциплин специализации, включая курсы по выбору студентов, а также программ учебных и производственных практик, используемых при обучении студентов-психологов в Историко-социологическом институте Мордовского госуниверситета, показал их недостаточную ориентированность в решении данной проблемы. Это указывает на необходимость развития планирования в процессе обучения в высшей школе. Этапу развития неизбежно предшествует этап диагностики.

Для наиболее точной диагностики и эффективного развития планирования в профессиональном мышлении студентов-психологов необходимо было предварительно определить структуру данного мыслительного действия. Раскрытие внутренних компонентов планирования позволило бы определить уровень их развития у будущих психологов и последовательно развивать каждый из них, постепенно объединяя в единую структуру.

Анализ психологической литературы по рассматриваемой проблеме показал, что в большинстве источников содержатся указания

лишь на отдельные структурные операции планирования. Целостные структуры предложены Н. Н. Лобановой и А. В. Карповым [5; 7].

Решая проблему формирования у младших школьников общего умственного действия планирования, Н. Н. Лобанова предлагает достаточно обобщенную и простую структуру. Свой выбор автор объясняет удобством ее использования при планировании разнообразного по содержанию материала и возрастными возможностями испытуемых. Учитывая то, что студенты обладают значительно большими возрастными возможностями по сравнению с младшими школьниками, и принимая во внимание сложность материала, используемого ими при планировании — ситуации профессиональной реальности, мы считаем необходимым в данной работе опираться на более развернутую, усложненную структуру планирования.

Немаловажно, что Н. Н. Лобанова в качестве первой операции планирования выделяет «определения цели действия» и акцентирует внимание на «зависимости отбора необходимых и достаточных действий от поставленной цели, на соответствии отобранных действий цели» [7, с. 66].

Разделяя точку зрения В. В. Давыдова, мы считаем, что отбор действий определяется не только целью, но и условиями задачи. Кроме того, цель, по мнению А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова и ряда других авторов, представляет собой внутренний компонент деятельности и мышления, а не структурную операцию планирования [1; 6].

Более развернута, детализирована структура планирования А. В. Карпова. Автор выделяет следующие компоненты: общая ориентировка в ситуации; определение основных трудностей на пути достижения цели; выработка ряда альтернативных вариантов выхода из создавшейся ситуации; сравнительный анализ этих вариантов и определение «цены» реализации каждого из них; собственно выбор варианта, его конкретизация, детализация и разработка «технологии» исполнения. Однако, помимо этого А. В. Карпов относит к структурным компонентам (временным этапам планирования) реализацию плана, оценку эффективности реализации и внесение корректив, сопоставление реально достигнутых результатов с исходными целями.

Реализация плана идентична исполнению, рассматриваемому нами в качестве структурного компонента деятельности и мышления. Оценка, коррекция и контроль также входят сюда. В. В. Давыдов в работе «Проблемы развивающего обучения» пишет, что благодаря рефлексии осуществляется «учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка)» [1, с. 144].

Указанные расхождения не позволили нам целиком опереться ни на одну из рассмотренных структур, поэтому мы, ориентируясь на опыт исследования планирования отечественными психологами, разработали собственную структуру планирования.

В качестве первого структурного компонента планирования мы выделяем анализ условий задачи. Анализ направлен на установление основных отношений в задаче, выделение составляющих элементов задачи и определение их характера (существенные, несущественные). Идея о связи анализа и планирования проходит в трудах В. В. Давыдова, А. З. Зака, И. И. Исаева, А. М. Медведева и П. Г. Нежнова [1; 3; 4; 10].

И. Н. Федекин отводит анализу ведущую роль в планировании решения. Сущность действия планирования, по мнению автора, «состоит в предварительном анализе условий задачи» [12].

Содержание мыслительного анализа, по мнению В. В. Давыдова, составляет поиск некоторого всеобщего отношения изучаемого объекта, своеобразие которого состоит в том, что «с одной стороны оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой — выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т. е. его всеобщим отношением». Далее В. В. Давыдов пишет: «Ориентация школьников на всеобщее отношение изучаемого целостного объекта служит основой формирования у них некоторого общего способа решения учебной задачи...» [1, с. 142—143].

Анализ исследований планирования в школе, согласно В. В. Давыдову, показал, что понятие «способ» используется авторами сразу в двух смыслах: как способ решения задачи, класса задач и как способ действия. Употребление данного понятия в обоих случаях неизбежно приводит к некоторой путанице. Так,

И. Н. Федекин в работе «Новый метод диагностики сформированности действия планирования» замечает, что «анализ проходит параллельно и совместно с поиском способа решения задачи»; при этом выделяет условия, которые ограничивают круг возможных действий, и «те условия, про которые в задаче напрямую открыто не говорится, но которым предлагаемый способ действия должен удовлетворять» [12]. Из вышесказанного следует, что автор рассматривает способ действия как способ решения задачи в целом. Однако, по нашему мнению, это правомерно только в том случае, если задача решается в одно действие, точнее в одну операцию, т. е. действие известно заранее и решение задачи заключается в нахождении наиболее оптимального способа его выполнения.

Для профессиональной деятельности психолога характерны сложные задачи, решение которых предполагает разработку целой системы действий и отбор соответствующих им операций. Поэтому в данной работе мы будем использовать понятие «способ решения» применительно к решению задачи в целом и «способ действия» применительно к конкретной операции. А. В. Карпов использует в работах термины «вариант решения», «плановый вариант» [5]. По смыслу данные понятия близки к используемому В. В. Давыдовым понятию «способ решения задачи».

Таким образом, выявление существенных отношений задачи позволяет определить способ (или, по А. В. Карпову, — вариант решения). По мнению автора, выбор варианта решения происходит следующим образом: разрабатывается несколько альтернативных вариантов достижения цели, осуществляется их сравнительный анализ и собственно выбор того или иного варианта.

По В. В. Давыдову, успешность каждого способа решения определяется при помощи прогнозирования результатов его применения. Так, выбор способа решения является вторым структурным компонентом планирования. Однако, психологические задачи отличаются особой сложностью, неоднозначностью условий, поэтому могут допускать несколько не противоречащих друг другу способов решения, в зависимости от того, с опорой на какие условия они разработаны. Нередко сочетание в реальной деятельности нескольких способов решения задачи, рассмотрение проблемной ситуации с нескольких сторон обеспечивает ее наиболее эффективное разрешение. Как показывают результаты исследований, человек, обладающий планированием высокого уровня, не останавливается, найдя один способ решения [2; 4; 9]. Специалист может разрабатывать сразу несколько способов, тщательно продумывая и детально разрабатывая каждый из них. Вариативность предлагаемых планов является, по нашему мнению, одним из важнейших показателей сформированности планирования.

Выбранный вариант (способ), считает А. В. Карпов, предполагает последующую конкретизацию и детализацию (по нашему мнению, конкретизацию и детализацию предполагает каждый из выбранных способов). Такие авторы, как В. В. Давыдов, О. К. Тихомиров, В. Х. Магкаев, Н. Н. Лобанова полагают, что в ходе планирования разрабатывается определенная последовательность действий или система действий [2; 7; 9; 11]. Именно «в поиске и построении системы возможных действий, соответствующих главным условиям решения задачи» и заключается, по мнению В. В. Давыдова, содержательное планирование [1, с. 328]. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что разработка системы действий выступает в качестве третьего компонента планирования.

Более детально планирование рассматривает В. Х. Магкаев. По мнению автора, «содержательное планирование состоит из момента перевода определенных (заданных ситуацией) количественных и пространственных отношений сложного объекта во временную последовательность субъективных действий, в логически завершенную систему действий и операций» [8, с. 18]. Следовательно, планирование не завершается построением системы действий. В качестве следующего структурного компонента планирования можно выделить выбор конкретных операций или способов осуществления действий, составляющих данную структуру. Выбором операций и построением их четкой последовательности — программы предстоящей деятельности завершается процесс планирования.

Опыт исследования планирования в отечественной психологии показывает, что для его диагностики наиболее целесообразно исполь-

зовать мыслительные задачи. В нашем случае — профессиональные задачи. Анализ решений, предложенных испытуемыми, позволит выявить наличие вышеуказанных структурных компонентов планирования и определить степень выраженности каждого из них.

При развитии планирования также следует ориентироваться на его структуру: используя специально разработанные задачи, последовательно развивать отдельные компоненты планирования, постепенно объединяя их.

Таким образом, ориентация на разработанную нами структуру обеспечит наиболее точную диагностику и эффективное развитие планирования в профессиональном мышлении будущих психологов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с.

2. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. М. : Интор, 1996. 541 с.

3. **Зак А. З.** Развитие способности действовать «в уме» у школьников I—X классов // Вопр. психологии. 1983. № 1. С. 43—50.

4. **Исаев И. И.** Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопр. психологии. 1984. № 2. С. 52—60.

5. **Карпов А. В.** Психология менеджмента. М. : Гардарики, 1999. 582 с.

6. **Леонтьев А. Н.** «Единицы» и уровни деятельности // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1978. № 2. С. 3—13.

7. **Лобанова И. Ц.** Формирование у младших школьников общего умственного действия планирования как условия развития прогнозирования // Проблема развития познавательных способностей : межвуз. сб. науч. тр. Л., 1983. С. 64—74.

8. **Маткаев В. Х.** Проблема построения объективно-нормативной диагностики психического развития детей // Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. Новосибирск : ПИ РАО, 1995.

9. **Маткаев В. Х.** Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопр. психологии. 1971. № 5. С. 98—106.

10. **Медведев А. М., Нежнов П. Г.** Исследование теоретического анализа у школьников // Вопр. психологии. 1989. № 5. С. 137—143.

11. **Тихомиров О. К.** Структура мыслительной деятельности человека. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 304 с.

12. **Федекин И. И.** Новый метод сформированности действия планирования // Вестн. МАРО. 2000. № 7. С. 56—68.


*Поступила 10.06.05.*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА»

**Т. А. Батяева**

Решение любой задачи, по мнению психологов, представляет собой производное двух факторов: особенностей самой задачи (имеется в виду прежде всего ее структурная характеристика) и индивидуально-типологической характеристики тех, кто ее решает. Однако интеграция указанных факторов в методике отражена недостаточно четко. Вот почему в теории методики составителям учебных упражнений нужно уметь строить разные задачи, в плане усложнения, по каким-либо параметрам с расчетом на одного и того же учащегося и на разных учащихся (т. е. задачи должны выступать в роли индикаторов скрытых возможностей школьников).

Изучение структуры задачи в работах методистов, педагогов и психологов позволило выделить связь понятий «задача» и «деятельность».

Одна группа ученых (Л. Л. Гурова, А. М. Матюшкин, Л. М. Фридман и др.) раскрывает структуру задачи как объективно заданное или сформулированное в словесной или знаковой форме отношение между «условиями», характеризуемыми как «известное», и тем, что требуется найти, характеризуемым как «искомое» [3; 7; 9]. В этом случае, по мнению авторов, деятельность порождает задачу.

Другая позиция представлена в работах А. Н. Леонтьева и других исследователей. Они рассматривают задачу как «ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия» [6]. Заметим, что в настоящее время в практике доминирует второй вариант, т. е. когда учитель ставит перед учащимися уже готовую, правильно сформулированную задачу. Вместе с тем деятельность с начала момента, когда субъект «усматривает» противоречие, до момента формулировки задачи является трудным и творческим процессом, требует от субъекта деятельности высокого уровня мотивации, интеллектуальных качеств, самоорганизации и этому необходимо специально обучать, в том числе в методике математики.

Первая и вторая позиции, на наш взгляд, должны быть рассмотрены в совокупности, поскольку, усматривая противоречие, субъект анализирует его и формулирует проблемный вопрос или задачу. То есть, задача является уже результатом некоторой деятельности (*подчеркнуто мною. — Т. Б.*), но, будучи предъявленной для решения другому человеку, задача становится началом его собственной деятельности. Таким образом, задача может быть и результатом деятельности для того, кто ее поставил, сформулировал и началом деятельности другого, кто будет ее решать.

Исходя из анализа психолого-педагогической и методической литературы, компонент научного знания «задача» можно определить как объект мыслительной деятельности, содержащий требование некоторого практического преобразования и нахождения средств, позволяющих раскрыть связи (отношения) между известными (условиями и требованиями) и неизвестными ее элементами. Под решением будем понимать деятельность, направленную на изыскание скрытых данных, строящуюся на одном из основных свойств мышления, — открывать новые признаки объекта через включение его в новые связи.

Решение задачи для учителя может быть представлено как интеграционный процесс: педагогический, психологический, предметный, методологический (логический и деятельностный) [2, с. 190].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил в теории методики рассматривать решение задачи не как предметное знание, а как многоаспектное явление, требующее интеграции знаний разных предметных дисциплин, а само понятие «задача» рассматривать в единстве с научным компонентом «учебная задача».

Термин «учебная задача» в педагогической литературе встречается в различных смыслах: а) задача (цель) учения; б) задача обучения или дидактическая задача, которую ставит перед собой обучающий; в) задача, кото-

рая предъявляется учащемуся для того, чтобы ее решение обеспечило достижение целей обучения.

Учитель дидактически обрабатывает содержание образования и представляет его в виде системы учебных задач. Учебные задачи предлагаются ученикам для решения, и ученик таким образом включается в деятельность по их решению. Осмысление понятия «учебная задача» приобретает более конкретный смысл только в концепции деятельностного подхода, в частности учебной деятельности.

Учебная деятельность представляет собой особую деятельность учащегося, сознательно направляемую на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве личных целей. «Учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике» [4]. Следовательно, учебная деятельность отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, как и все другие виды деятельности, но и субъективно имеет такую цель.

Психологи В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и другие выделяют следующий компонентный состав структурной организации учебной деятельности: 1) учебная мотивация как совокупность побудителей, включающая коммуникативно-познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения; 2) учебная задача, предлагаемая в форме учебного задания, которая принимается обучаемым; 3) контроль преподавателя, переходящий в самоконтроль, и оценка преподавателя, переходящая в самооценку [5, с. 197].

Д. Б. Эльконин отмечает, что основное отличие учебной задачи от всех других состоит в изменении самого действующего субъекта, а не предметов, с которыми он действует [10].

В. В. Давыдов детализирует сущность этого понятия: «...потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы — к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач (если понимать задачу как единство цели действия и условий ее достижения). Учебная задача, которая предлагается школьникам, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции обобщения частных обобщений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта» [4, с. 151—152].

В области дидактики, педагогической психологии обращается внимание на два существенных признака учебных задач: во-первых, они выступают как специфическая форма организации содержания учебного материала; другим отличительным признаком любой учебной задачи в сравнении с задачей вообще, например научной, является то, что она позволяет обучающемуся овладеть некоторым знанием, умением развить личностные качества [5].

Решается учебная задача либо путем обобщения определенных видов теоретических знаний, либо путем обобщения решения набора задач. К основным общеучебным и общепознавательным действиям, используемым при решении учебных задач, авторы работ [4; 10] относят сравнение, обобщение, конкретизацию, классификацию и т. д. и отмечают, что выполняются и формируются эти действия с помощью и на основе мыслительных операций: анализа, синтеза и др., а также специфических действий и операций (например, математических).

Понятие учебной задачи в случае решения математической задачи раскрывают как задачу, цель решения которой получить: 1) теоретическое обобщение математических задач определенного типа; 2) метод решения математических задач данного типа, который определяется взаимосвязью специфических и общих учебно-познавательных действий, т. е. обучаемые овладевают общим способом решения всех частных задач определенного типа.

В формулировках учебных задач, по мнению ученых [8], важны конкретные указания вида «раскрыть характеристики», «выделить действия», «систематизировать операции определенного действия». Задача должна ориентировать на раскрытие конкретных учеб-

ных действий, с помощью которых будет достигнута цель задачи. В противном случае ее постановка не вносит ничего нового в практику обучения, так как ничем не будет отличаться от формулировки целей обучения.

При решении учебных задач и организации деятельности учащихся для их решения необходимо соблюдать следующие требования: четко прогнозировать учебный результат; планировать учебный материал для достижения учебного результата; подбирать соответствующие учебные действия и оценивать получение не только математических, но и учебных фактов. Решение учебной задачи должно отражать следующие этапы: анализ задачи, поиск способа решения, план решения и его осуществление, анализ решения, исследование задачи, проверку и ответ [2, с. 192].

Итак, к понятию учебной задачи примыкает, по существу, широкий комплекс не только предметных, но и психолого-педагогических, личностно-социальных и морально-этических проблем, которые необходимо учитывать и решать в методике. Многие авторы указывают на возможную роль учебных задач, которые при соответствующей их постановке могут формировать творческие устремления личности, разносторонность мышления, многогранность и критичность интеллекта, гибкость восприятия, развитие внимания и памяти. Однако в средней школе и в общих курсах вузовской системы понятие учебной задачи редуцировано до ее предметного содержания, в результате чего ее многочисленные возможные функции реализуются только в упражнениях на закрепление более или менее пассивно воспринятой информации; в последующей диагностике педагогом — объема и скорости воспроизведения этой информации учащимися.

Исследователи проблемы пытаются строить концепции с учетом психологических, педагогических и методических особенностей мыслительной деятельности — решения задач. Так, В. И. Андреев, исследуя сущность понятия «учебная творческая задача» с педагогической точки зрения, пришел к выводу, что «учебно-творческая задача — это такая форма организации содержания учебного материала, при помощи которой педагогу удается создать учащимся творческую (проблемную) ситуацию, прямо и косвенно задать цель, условия и требования учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности» [1, с. 178]. Автор предлагает классификацию учебно-творческих задач в связи с их использованием для развития творческих способностей личности (табл.).

Безусловно, теория учебных задач должна быть междисциплинарной и охватывать пси-

*Таблица*

*Классификация учебно-творческих задач*

| Типы | Виды |
|---|---|
| Задачи с явно выраженным противоречием | Задачи-проблемы; задачи-парадоксы; задачи-антиномии |
| Задачи с некорректно представленной информацией | Задачи с недостающей исходной информацией; задачи с избыточной информацией; задачи с противоречивой исходной информацией; задачи, в которых практически отсутствует исходная информация, а есть только цель деятельности |
| Задачи на прогнозирование | Задачи на прогрессивные экстраполяции; задачи на регрессивные экстраполяции; на непосредственное выдвижение гипотезы |
| Задачи на оптимизацию | Задачи на выбор оптимального решения; задачи на оптимизацию процесса, функционирование объекта; задачи на оптимизацию затрат, средств деятельности |

| | |
|---|---|
| Задачи на рецензирование | Задачи на обнаружение ошибок; задачи на проверку результата; задачи на оценку процесса и результата |
| Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы | Задачи скрытого вопроса; задачи на конструирование заданных ситуаций; задачи на обнаружение мнимых противоречий; задачи на формулировку проблемы |
| Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний | Задачи на разработку алгоритма (алгоритмического предписания); задачи на выявление наиболее эффективных эвристик, задачи на разработку эвристических предписаний, правил |
| Задачи-«оборотни», противоположные некоторой данной | Задачи на поиск способа решения, который противоположен наиболее очевидному, и задачи, требующие рассмотрения способа решения от конца к началу |
| Исследовательские задачи — задачи на применение методов и принципов научного познания | Экспериментальные задачи; задачи на моделирование; задачи графические; на формализацию; применение математических методов; задачи на применение принципа системности, дополнительности, историзма и т. д. |
| Задачи на изобретение | Задачи на изобретение новых конструкций; задачи на изобретение новых способов деятельности; задачи на изобретение новых веществ |
| Задачи логические | Задачи на описание явлений, процессов; задачи на определение понятий; задачи на объяснение; задачи на доказательство; задачи на установление причинно-следственных связей |
| Задачи на управление | Задачи на выработку целей, стратегий деятельности; задачи на планирование деятельности; задачи на организацию деятельности; задачи на контроль деятельности; задачи на нормирование времени деятельности; задачи на оценку результатов деятельности |
| Задачи коммуникативно-творческие | Задачи на распределение обязанностей в процессе коллективной творческой деятельности; задачи на поиск средств взаимопомощи и сотрудничества; задачи на поиск средств взаимоконтроля |
| Конструкторские задачи | Задачи на поиск нового конструкторского решения; задачи на расчленение объекта; задачи на синтез нескольких объектов; на замещение элемента системы; использование аналога в конструировании нового объекта; опора на новое явление; опора на новую технологическую идею, закономерность в решении «старой» конструкторской задачи |

хологические, педагогические и методические знания. Здесь необходимо учитывать не только закономерности психических процессов, способствующих решению задач, но и специфику учебных целей, учебный материал и другие компоненты процесса обучения.

Итак, учебная задача возникает в определенной педагогической ситуации, которая детерминирует радиус действия задачи, ее поле действия (предметное или смысловое поле задачи) и представляет собой определенную форму языка, являющуюся призывом к решению, оказывающую апелляционное влияние на принимающего, призывающую к чему-то, стимулирующую или прямо включающую в нужные структуры поведения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Андреев В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М. : Высш. шк., 1981. 240 с.

2. **Батаева Т. А.** Дидактическое осмысление понятия «задача» / XXXV Огаревские чтения : м-лы науч. конф. : в 2 ч. Ч. 2. Естеств. и технич. науки / сост. О. И. Скотников. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. С. 187–193.

3. **Гурова Л. Л.** Психологический анализ решения задач. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. 327 с.

4. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 283 с.

5. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

6. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения : в 2 т. ; под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с. ; Т. 2. 318 с.

7. **Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Наука, 1972. 208 с.

8. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 257 с.

9. **Фридман Л. М., Турецкий Е. Н.** Как научиться решать задачи : книга для учащихся. М. : Просвещение, 1989. 191 с.

10. **Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды : проблемы возрастной и педагогической психологии. М. : Междунар. пед. академия, 1995. 220 с.


*Поступила: 10.06.08.*

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

**Е. В. Богатырева**

Студенческий возраст — особый период жизни человека. Переход от старшего школьного возраста к студенческому сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений.

Заслуга постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. В исследованиях Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, А. А. Реана, Е. И. Степановой, а также в работах Н. И. Мешкова, Е. М. Никиреева, П. А. Просецкого, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и других представлен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по данной проблеме.

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего в итоге к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционизируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

Юность — период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны — от 15—16 до 21—25 лет). Это время, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, до действительного взросления.

Начав в отрочестве созидание своей личности, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних — это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других — выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит способности для реализации себя в труде и в жизни.

Юность — чрезвычайно значимый период в жизни человека. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению норм, правил поведения в обществе и т. д. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу — путь духовного развития и земного существования. Он планирует место среди людей, деятельность, образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка [1, с. 37].

В юности новое развитие получает механизм идентификации обособления. Также для этого возраста характерны свои новообразования. Возрастные новообразования — это качественные сдвиги в развитии личности на отдельных возрастных этапах. В них проявляются особенности психических процессов, состояний, свойств личности, характеризующие ее переход на более высокую степень организации и функционирования. Новообразования юношеского возраста охватывают познавательную, мотивационную, эмоциональную, волевую сферы психики. Они проявляются и в структуре личности — в интересах, потребностях, склонностях, в характере [1, с. 43].

Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и развитие самосознания. Благодаря развитию сознания у старшеклассников формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к сво-

ей деятельности; ведущей же деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная деятельность.

К новообразованиям юности И. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску. Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, т. е. самопознания, а суть его — установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытие своего «Я»), понятийный элемент (представление об индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, т. е. самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями, обусловливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни — возможно, их изменение и дальнейшее развитие. Смысл жизни — это важнейшее новообразование ранней юности. И. Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всепоглощающей с учетом ближней и дальней перспективы.

Важным новообразованием юности является и появление жизненных планов: обнаруживается установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как профессионал, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Поиск профессии — важнейшая проблема юности. Знаменательно, что в юности некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Данная категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого изучает социальные процессы, сознательно рефлексируя на них.

Основным видом деятельности молодого человека в период юности является учебная, представляющая собой особый вид деятельности «субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку... а также совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, теоретической и практической деятельности» [1, с. 93]. В. А. Сластенин определяет учебную деятельность как специально организуемое обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый.

Учебная деятельность как процесс решения познавательных задач определяется потребностями и соответствующими мотивами, «поэтому описание какой-либо деятельности предполагает, прежде всего, указания на то, какие потребности и мотивы служат ее источниками, какие задачи она решает, посредством каких действий и операций достигаются соответствующие им цели» [3, с. 74]. Не только мотивы могут побуждать активность, направленную на решение задач, но и сами задачи определяют мотивы. С. Л. Рубинштейн писал, что мотивы определяются задачами, в которые включается человек; во всяком случае, не в меньшей мере, чем задачи мотивами, мотив для данного действия заключается именно в отношении к задаче, к цели и обстоятельствам — условиям, при которых действие возникает [3, с. 75]. Из этого следует, что и задачи могут оказывать определенное влияние на возникновение мотивов. Однако степень принятия и выполнения той или иной задачи зависит от мотивов, побуждающих субъекта к деятельности.

Одной из проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности студентов является изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе обучающий — обучаемый студент является не только объектом управления этой системы, но и субъектом, к анализу учебной деятельности которого в вузе нельзя подходить односторонне, обращая внимание лишь на «технологию» учебного процесса, не принимая в расчет мотивацию. Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивиду-

альных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т. д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае — в учебную. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: во-первых, образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося; в-четвертых, субъективными особенностями педагога, прежде всего системы его отношений к студенту, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович на материале исследования учебной деятельности учащихся отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью обучаемого занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации.

А. К. Маркова отмечает: «...мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [2, с. 14]. Соответственно, при анализе мотивации стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая мотивационную сферу применительно к учению, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении — это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что и в повседневном бытовом, и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации. Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес — это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношений к учению. Интерес, согласно А. К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень — преобразующий интерес» [2, с. 14].

Однако связывать высокие результаты учебно-познавательной деятельности только с наличием интереса было бы не совсем правильно, поскольку учебно-познавательная деятельность определяется самыми различными мотивами. Г. И. Щукина, отмечая важность познавательного интереса как необходимого средства обучения, тем не менее говорит о том, что не он определяет учебные достижения, а внутреннее состояние личности познающего субъекта.

Анализируя реальный учебно-познавательный процесс, можно говорить о значимом влиянии на него и других факторов, непосредственно не связанных с интересом, но оказывающих существенное влияние. К ним, например, можно отнести побуждения, связанные с

ориентацией на будущую профессию. Известно, что не весь изучаемый материал вызывает у студентов непосредственный интерес, но тем не менее с целью успешного выполнения будущей профессиональной деятельности необходимо сформировать относительно целостную систему знаний, умений и навыков. В ней должна получить определенное структурирование различная информация, в том числе не вызывающая в процессе ее усвоения особого интереса, но необходимая для будущей профессиональной деятельности. Учебный процесс при этом должен строиться таким образом, чтобы в сферу изучаемого материала, вызывающего непосредственный интерес, дозированно привносился материал, не характеризующийся особой привлекательностью.

А. К. Маркова, говоря об учебном процессе, выделяет два класса мотивов: познавательные и социальные. К первому классу она относит три группы: широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования, ко второму — также три: широкие социальные, позиционные и мотивы социального сотрудничества. Широкие познавательные мотивы здесь представлены мотивами, связанными с результатом обучения, тогда как учебно-познавательные — с процессом. Другими словами, это познавательные результативные и процессуальные мотивы [2, с. 11—14].

Е. И. Савонько и Н. М. Симонова на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и на «избегание неприятностей»); некоторые, наряду с другими компонентами учебной мотивации, определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. Ими установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно — ориентация на «оценку преподавателем». Связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем, и в то же время самыми разными внешними мотивами — самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и т. д. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которым понимается стремление человека к улучшению результатов деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Однако для самой деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана сознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой деятельностью, познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л. И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, над решением учебной задачи. Здесь важный вывод сделан Ю. М. Орловым: «Наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях».

Важным для анализа мотивационной сферы учения является характеристика их отношения к нему. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения: отрицательное, нейтральное и положительное, — приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно для управления учебной деятельностью: «а) положительное, неявное, активное... означающее готовность учащегося включиться в учение... б) положительное, активное,

познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность учащегося как субъект общения, как личности и члена общества» [2, с. 17]. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровнева, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и даже адекватного анализа.

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности. Личностно-значимый смыслообразующий мотив у студентов может быть сформирован; этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик.

Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т. е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации лучше формируема при направлении на способы, чем на «результат» деятельности. В то же время она по-разному проявляется для разных возрастных групп в зависимости как от характера учебной ситуации, так и от жесткого контроля преподавателя.

Психологическая устойчивость определяется как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость — такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т. д. Установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся:

— исходный тип мотивационной структуры;

— личностная значимость предметного содержания деятельности;

— вид учебного задания;

Наиболее сильными являются внутренние факторы: доминирование мотивационной ориентации, особенности внутриструктурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Вторым по силе фактором, влияющим на изменение мотивационных структур, является такой вид проблемной ситуации, который через необходимость выбора, снятия оценки и снятия временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е. И. Савонько, Н. М. Симонова). Авторами установлено, что: а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности; б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость; в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, посредством которых можно воздействовать на внутриструктурную динамику мотивационных структур, следовательно, управлять их перестройкой. К ним относятся снятие оценки и временных ограничений, демократический стиль общения, ситуация выбора, личностная значимость, вид работы (продуктивный, творческий). Творческий характер проблемной ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, т. е. тенденцию к устойчивости.

Все рассмотренное выше свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности. Те или иные мотивы учебной деятельности побуждают и ориентируют познавательную деятельность студентов в определенном направлении. Таким образом, задача педагога состоит в том, чтобы, опираясь на психологию, выяснить мотивационную сферу обучаемых. Зная ее, он мог бы наиболее эффективно управлять процессом обучения и в то же время формировать наиболее ценные учебные мотивы, поскольку характер построения учебного предмета, специально организованное обучение служат важным фактором

становления внутренней мотивации. Развитие мотивов личности не происходит автоматически, а нуждается в целенаправленном их формировании.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кон И. С.** Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1976. 175 с.

2. **Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.** Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1990. 192 с.

3. **Мешков И. И.** Мотивация учебной деятельности студентов : учеб. пособие. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 184 с.

*Поступила 10.06.08.*

# АУТИЧНЫЕ ДЕТИ: ФОРМЫ И МЕТОДЫ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

**А. М. Егорькина, Т. В. Кузьменко**

Дети с ранним детским аутизмом представляют весьма специфическую группу. У них наблюдаются расстройство «процессов коммуникации, неадекватное социальное поведение, трудности при формировании социальных контактов с окружающими и, как результат, нарушение процессов социализации и социальной адаптации» [5, с. 23]. Аутичным детям присущи «отсутствие речи, стереотипность в поведении, однообразие спонтанной активности, монотонные механические игры с неигровыми предметами, болязнь изменений в обстановке, резкий страх определенных громких звуков и движущихся объектов» [4, с. 13]. Аутичные дети не могут ориентироваться в пространстве и в собственном теле, многие их них совершенно не приспособлены в быту и не выражают тесной эмоциональной привязанности к родителям. Такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении и социальной адаптации и требуют специальной поддержки. Однако вместо этого они часто сталкиваются с непониманием, недоброжелательным отношением и даже отторжением, получают тяжелые душевные травмы.

При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих большая часть аутичных детей в итоге признается необучаемой и не адаптируется социально. При отсутствии лечебно-коррекционной работы с детьми, страдающими аутизмом, в физиологически благоприятные сроки развития более чем в 2/3 случаев наступает глубокая инвалидность [3, с. 171]. В то же время при своевременно начатой упорной коррекционной работе возможно преодоление аутистических тенденций и постепенное вхождение ребенка в социум. В разном темпе, с разной результативностью, но каждый аутичный ребенок может постепенно продвигаться к все более сложному взаимодействию с людьми, и каждый серьезный шаг на этом пути доставляет огромную радость и удовлетворение ему и его близким. В связи с этим проблема реабилитации ранних аутистических состояний приобретает повышенное значение.

С целью выявления технологий социальной работы с аутичными детьми было проведено пилотажное социологическое исследование

на тему «Технологии социальной работы, используемая в работе с аутичными детьми». Проблемной ситуацией данного исследования является тот факт, что помощь аутичным детям оказывается преимущественно общественными организациями, не получающими поддержки со стороны государства. В то же время практически отсутствуют государственные социальные службы, осуществляющие коррекционную работу с детьми, страдающими аутизмом, или же объем этой работы и оказываемой ими помощи является недостаточным.

В качестве объекта изучения выступили специалисты приюта ГУСО «Республиканский социальный приют для детей и подростков "Надежда"», осуществляющие коррекционную работу с аутичными детьми. Предметом исследования явились методы, приемы и способы коррекционной работы с аутичными детьми, применяемые специалистами приюта.

Цель исследования — с помощью интервьюирования экспертов выявить технологии социальной работы с аутичными детьми, используемые в государственных учреждениях, в частности в приюте «Надежда», с последующей выработкой путей их совершенствования. Достижение цели предполагает решение следующих задач: выявить, какие методики применяют специалисты приюта для коррекционной работы с аутичными детьми, их сущность, этапы проведения; выяснить, в чем проявляется коррекционно-педагогический эффект от применения данных методик; выяснить степень эффективности применяемых методик посредством сравнения состояния аутичных детей до начала и в процессе коррекционной работы с ними; выявить методы, методики и способы специальной работы с аутичными детьми, которые известны специалистам приюта, но еще не использовались ими в практической деятельности. В ходе исследования были опрошены специалисты приюта, проводящие коррекционные занятия с детьми, страдающими аутизмом. В результате были выявлены занятия социально-психологической работы, которые проводятся в приюте с аутичными детьми.

1. Холдинг-терапия, направленная на формирование эмоциональной привязанности, а также на развитие позитивных форм взаимодействия аутичного ребенка и родителей, на эмоциональное развитие ребенка. Во время процедуры холдинга родители удерживают ребенка на руках, несмотря на его сопротивление, до тех пор, пока он не расслабится и не станет возможным позитивный эмоциональный контакт с ним. В процессе холдинг-терапии формируется эмоциональная привязанность аутичного ребенка к матери, качественно сопоставимая с привязанностью ребенка младенческого и раннего возраста к матери при нормальном онтогенезе. Она помогает наладить взаимодействие в семье и обеспечивает прогресс в эмоциональном развитии ребенка. Кроме того, холдинг-терапия решает конкретные задачи: преодоление дискомфорта ребенка, снятие эмоционального напряжения на руках у родителей, преодоление аутистической защиты, развитие у ребенка возможности произвольной организации внимания и собственного поведения. Занятие холдинг-терапии проходит в три стадии:

1) конфронтация — ребенок всевозможными средствами сопротивляется попыткам родителей удержать его на руках;

2) отвержение — ребенку предоставляется возможность отвергать все, что ему дается; после этого можно установить зрительный контакт с ним;

3) разрешение — ребенок становится спокойным, расслабленным, контактирует с родителями.

Процесс подготовки родителей к проведению сеанса холдинг-терапии включает следующие этапы: разъяснение целей холдинга; формирование адекватного отношения к терапии у всех членов семьи; обучение родителей правильным реакциям, эффективным способам разрешения трудностей, возникающих в ходе холдинг-терапии. Проведение данного вида занятий связано с определенными сложностями, обусловленными отсутствием четкого руководства по работе с этим методом. Это становится причиной неясности и неоднозначности представлений о том, чего именно нужно добиться специалисту и семье в процессе терапии. Степень эффективности данного метода, по оценке применяющего его специалиста, высокая. Однако существуют противопоказания к проведению холдинг-терапии, связанные со здоровьем: соматические

заболевания, судорожные приступы, тяжелые органические поражения нервной системы и внутренних органов [1, с. 10].

2. Игровое групповое занятие, логопедические занятия (на основе методики Ловааса). Они направлены на сенсомоторное развитие аутичного ребенка, на установление эрительного контакта с ним и на формирование речевых звуков. Методики проводятся в несколько этапов:

— установление эмоционального и телесного контакта с ребенком;

— развитие зрительного контакта;

— развитие у ребенка подражательной способности;

— развитие у него речи и мыслительных операций.

В результате применения данных методик аутичный ребенок входит в телесный контакт с педагогом и родителями, частично устанавливается зрительный контакт с ним, у ребенка развивается ориентировка в схеме собственного тела, в пространстве; развиваются кинестетические движения. Степень эффективности методик, по оценке специалиста, который их использует, средняя. В процессе занятий в приюте и у детей, и у педагога возникают определенные трудности. У педагога они связаны с тем, что нелегко дается голосовая имитация звуков, сложно в первый раз выполнить все задания. У детей трудности возникали в начале обучения и были связаны с непониманием инструкций и отсутствием сформированного стереотипа движений и выполнения заданий. Противопоказаний к применению данных методик в работе с аутичными детьми нет.

3. Водотерапия. Данный метод направлен на снятие эмоционального напряжения, стресса, преодоление плохого настроения, снижение агрессивности, поднятие жизненного тонуса и т. д. Водотерапия способствует общему оздоровлению детей, укрепляет их нервную и иммунную системы, развивает у детей уравновешенность, умение действовать в коллективе. Водотерапия проходит в несколько этапов:

— разминка (как на суше, так и в воде);

— основная часть (обучение детей технике плавания, выполнение заданий инструктора);

— заключительная часть (свободные игры на воде по желанию детей).

В ходе сеансов водотерапии возникают следующие трудности: специалисту сложно организовать выполнение детьми коллективных упражнений, дети не могут делать некоторые задания самостоятельно, поэтому иногда требуется присутствие помощника. Дети не всегда понимают, что от них требуется, поэтому выполняют некоторые упражнения неправильно. В целом же, о степень эффективности метода водотерапии, как отмечает инструктор по физической культуре приюта, высокая. До начала сеансов купания многие аутичные дети были в плохом настроении, агрессивные, не могли сосредоточиться, не умели выполнять коллективные задания. В ходе сеансов водотерапии дети стали более сосредоточенными, внимательными, у них появились навыки совместной работы, улучшилось настроение, уровень негативных эмоций снизился. Положительный эффект от данного метода сохраняется в течение продолжительного времени. Противопоказаний к применению водотерапии в работе с аутичными детьми нет.

4. Иппотерапия и развивающая лечебная верховая езда, направленная на комплексную коррекцию аутизма: развитие произвольной регуляции, моторного планирования, ориентации в пространстве, коррекцию эмоционально-волевой сферы. Иппотерапия — уникальный метод реабилитации, включающий физиотерапевтический, социальный, психологический и эмоциональный компоненты. Сильные, грациозные животные оказывают на детей мощнейшее эмоциональное воздействие: возможность переезжаться без поддержки взрослых и самостоятельно управлять животным является сильным антидепрессантом. Кроме того, ритмичные движения лошади на шагу «способствуют восстановлению биологических ритмов наездника, что особенно важно при лечении психических расстройств у ребенка» [2, с. 215]. Как отмечает специалист, сопровождающий детей на занятия верховой езды, это один из самых эффективных методов работы с аутичными детьми. До начала сеансов иппотерапии у детей отмечались малодифференцированные, нередко неадекватные эмоциональные проявления. Они не умели понимать собственное эмоциональное состояние и эмоции других людей. Дети были с различной степенью отставания интеллектуального развития, их

коммуникативные навыки были грубо нарушены, не сформированы, с элементами стереотипного бытового общения. В процессе работы у них развивалась произвольная сфера, эмоции дифференцировались, моторное планирование поднялось на средний уровень, дети стали лучше ориентироваться в пространстве. Сеансы иппотерапии включают следующие этапы:

— адаптационный этап;

— пассивное взаимодействие с животным и окружающей средой;

— активное взаимодействие со средой.

В ходе сеансов верховой езды у специалиста возникают проблемы организационного характера, связанные с отсутствием крытого манежа в конном клубе, с зависимостью проведения занятий от погоды. У детей же наблюдаются первоначальный стресс, трудности произвольной регуляции.

5. Песочная терапия, направленная на развитие у детей мелкой моторики рук и тактильной чувствительности, а также на активизацию речевых центров, формирование произвольного внимания и памяти. Каждое занятие проходит в три этапа:

— ритуал приветствия;

— основная часть (выполнение задания, игра с песком);

— ритуал окончания занятия.

В результате сеансов песочной терапии происходит преодоление тревожности у детей, стабилизация эмоционального состояния, развитие воображения, элементов художественной экспрессии. По оценке специалиста, степень эффективности методики высокая. Трудности при применении данного метода в приюте у педагога связаны с невозможностью сосредоточения внимания одновременно нескольких детей, у детей — с развитием сюжета и действием согласно требуемому сюжету. Противопоказаний к применению данного метода в работе с аутичным детьми практически нет.

6. Изо-терапия, направленная на коррекцию у аутичных детей мелкой моторики рук, а также на формирование у них навыков работы с ножницами, кистью и другими предметами. Занятие проходит в несколько этапов:

— ознакомление с видом деятельности;

— обучение элементарным навыкам;

— усложнение задания;

— самостоятельная деятельность детей;

— игровые приемы.

В результате проведения изо-терапии у детей формируется интерес к изобразительной деятельности, снимается эмоциональное напряжение, тревожность, страхи, развиваются позитивные качества личности. Положительный эффект от данного метода сохраняется в течение некоторого времени после окончания занятий. Как отмечают родители, у детей иногда появляется желание повторить то, чем они занимались на занятии. Таким образом, преодолевается стереотипность движений детей, их выбор деятельности становится более осознанным. Во время занятия специалисту бывает сложно наладить контакт с ребенком, вызвать у него интерес к новому виду деятельности и к занятию вообще. Дети же испытывают трудности с концентрацией внимания на каком-то определенном виде изобразительного искусства. Данная методика является щадящей, успокаивающей, поэтому противопоказаний к ее применению в работе с аутичными детьми нет.

Все занятия с аутичными детьми в приюте проходят с периодичностью один раз в неделю в течение всего года. Длительность каждого занятия составляет 20—25 мин. Часть методик, используемых в работе с аутичными детьми в приюте «Надежда», заимствованные, а часть разработаны специалистами. При проведении занятий по верховой езде используется авторская модификация существующей методики.

В целом, применение данных методов приводит к положительным результатам. Состояние детей в процессе работы и после ее окончания улучшается по сравнению с начальным периодом. По оценке специалистов, проводящих занятия, стало возможным установление зрительного контакта с детьми, у них несколько развилась произвольная сфера, эмоции дифференцировались, снизилось проявление негативных эмоций и качеств, поднялось моторное планирование. Дети стали лучше ориентироваться в пространстве и в схеме собственного тела, у них появились навыки общения и совместной работы, а у мутичных детей развилась функция понимания речи. В качестве перспектив развития коррекционной работы с аутичными детьми специалисты приюта называют методики, которые им известны, но еще не применялись в практической деятельности: пальчиковое рисование, метод совмест-

ного рисования с ребенком, сказкотерапия, куклотерапия, поведенческая терапия, арттерапевтический тренинг «Театр-экспромт», методики М. Монтессори.

Несмотря на эффективность технологии социальной работы с аутичными детьми, применяемой в приюте для детей и подростков «Надежда», она еще не до конца востребована в нашем городе, поскольку не все дети, стоящие на учете по инвалидности с этим серьезным заболеванием, привлечены к занятиям в приюте. Причиной является нехватка специалистов, работающих с аутичными детьми, их низкая профессиональная квалификация, а также отсутствие методического материала по некоторым методикам, недостаточное количество денежных средств, выделяемых для проведения существующих занятий и внедрения новых. Описанные занятия способствуют процессу социализации аутичных детей, их интеграции в общество и включению в социальную жизнь, поэтому, преодолев трудности, можно сделать их доступными для всех аутичных детей города и их семей.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Антонова И. Д.** Формирование эмоциональной привязанности аутичного ребенка к матери в процессе холдинг-терапии // Дефектология. 2007. № 2. С. 3—15.

2. **Анцулова И.** Назначение: лошадь, кошка или собака? // Вокруг света. 2006. № 12. С. 214—220.

3. **Башина В. М.** Аутизм в детстве. М. : Медицина, 1999. 240 с. 247 с.

4. **Каган В. Е.** Аутизм у детей. Л. : Медицина, 1981. 206 с. 352 с.

5. **Ковалец И. В.** Социальная адаптация детей с ранним аутизмом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 4. С. 23—24.


*Поступила 10.06.08.*

# СООТВЕТСТВИЕ РЕАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ ЗАДАЧАМ РАЗВИТИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

**М. С. Ионова**

Проблема планирования и прогнозирования с давних пор привлекает внимание ученых, а с появлением психологии как самостоятельной научной дисциплины становится постоянным объектом ее исследования. Неослабевающий интерес объясняется особой значимостью планирования и прогнозирования для человека. От уровня развития данных умственных действий во многом зависит успешность в ситуациях межличностного взаимодействия, учебной и особенно профессиональной деятельности.

Основа будущей профессиональной деятельности закладывается в высшей школе. В связи с этим планирование и прогнозирование как важнейшие составляющие профессионального мышления необходимо формировать во время обучения в вузе.

Обращаясь в данной работе к профессиональному мышлению студентов-психологов, мы предприняли попытку выяснить, способствует ли учебный процесс в вузе формированию и развитию исследуемых компонентов.

С этой целью нами было изучено и проанализировано содержание Государственного образовательного стандарта по специальности 020400 «Психология», учебных планов, программ общепрофессиональных дисциплин федерального и национально-регионального (вузовского) компонентов, программ дисциплин специализации, включая курсы по выбору студентов, а также программ учебных и производственных практик, используемых в процессе обучения студентов-психологов в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета.

В ходе проведенного анализа было установлено, что для осуществления таких видов профессиональной деятельности, как диагностическая, коррекционная, экспертная и консультативная, учебно-воспитательная, научно-исследовательская и культурно-просветительная, предусмотренных нормативными документами, выпускник-психолог должен обладать необходимым уровнем профессиональной подготовленности — соответствовать требованиям ГОСТа, предъявляемым к умению решать следующие задачи:

— «на основе накопленных теоретических знаний, навыков исследовательской работы и информационного поиска уметь ориентироваться в современных научных концепциях, грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи;

— участвовать в практической прикладной деятельности, владеть основными методами психодиагностики, психокоррекции и психологического консультирования;

— владеть комплексом знаний и методикой преподавания психологии в высших учебных заведениях» [1].

Из этого следует, что в содержании задач, которые должен уметь решать выпускник по специальности 020400 «Психология», умение планировать и прогнозировать отдельно не выделяются, но в то же время предполагается умение «грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи». Значимость этого умения подтверждают и требования к государственной аттестации: «Итоговая государственная аттестация специалиста включает выпускную квалификационную работу и государственный экзамен, позволяющий выявить теоретическую подготовку к решению профессиональных задач» [4]. Эффективное решение профессиональных задач, по нашему мнению, возможно лишь при условии высокого уровня сформированности планирования, прогнозирования и профессионального мышления в целом.

Таким образом, Государственный образовательный стандарт предполагает наличие у выпускника умения грамотно ставить и решать профессиональные задачи, но не содержит конкретных требований к планированию и прогнозированию.

Государственные образовательные стандарты составляют основу профессиональной подготовки специалиста, а ее содержание конкретизируется в программах учебных дисциплин, учебных и производственных практик, в учебных планах.

Проведенный нами анализ программ общепрофессиональных дисциплин федерального и национально-регионального (вузовского) компонентов показал, что большая их часть направлена как на теоретическую подготовку будущего специалиста, предполагающую овладение студентами системы научных психологических знаний, так и на практическую, заключающуюся в формировании соответствующих умений и навыков.

Нами было изучено содержание лекционных и практических занятий дисциплин данного цикла. В ходе анализа лекций установлено, что содержащейся в них информации о специфике, структуре и отдельных составляющих профессионального мышления недостаточно для формирования четкого представления о данном процессе. Исследуемые нами компоненты — планирование и прогнозирование — лишь упоминаются.

Общие представления о мышлении и его компонентах содержатся в лекционной части курса «Общая психология» [1]. Рассчитанный прежде всего на теоретическую, базовую подготовку, курс закладывает основу знаний по данной проблематике. Однако следующие за ним дисциплины этого же цикла лишь отчасти способствуют расширению и углублению приобретенных студентами знаний в интересующем нас направлении.

Так, в курсе «Психология труда» раскрываются особенности практического мышления, дается характеристика оперативного мышления (мышления, актуализирующегося при решении проблемных ситуаций профессиональной деятельности), описывается процесс планирования, его основные этапы. Кроме того, рассматривается психологическое мышление — особый вид, направленный на решение проблемных задач в социальной сфере [7].

Практические занятия данного курса предполагают выполнение заданий, направленных на формирование психологического мышления, т. е. способствуют развитию профессионального мышления и его составляющих.

Отдельные задания, используемые на практических занятиях по другим дисциплинам, также развивают профессиональное мышление, но доля их несущественна.

Среди дисциплин рассматриваемого цикла на решение данной проблемы направлен курс «Психологический практикум». В его цели входит формирование психологического мышления и подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности. В основу положена методика формирования у студентов психологического мышления научного типа, разработанная К. М. Романовым. Данная методика включает систему учебных заданий, выполнение которых обеспечивает формирование необходимых умственных действий и коррекцию имеющихся у студентов житейских представлений, и реализуется в форме психологического практикума, включающего 15 тем по основным разделам общей психологии.

Через все темы курса проходит пять основных типов учебных заданий: задания на актуализацию психических явлений, задания на распознавание психических явлений, задания на актуализацию личной субъективной картины психических явлений, задания на психологическое прогнозирование и разработку психологических рекомендаций.

Задания на психологическое прогнозирование направлены на формирование соответствующих умственных действий и требуют от студентов умения представить вероятное поведение человека с заданным психическим свойством (или группой свойств). Практикум содержит несколько модификаций подобных заданий.

В зависимости от содержания прогноза К. М. Романов выделяет задания, требующие описания внешней, объективно регистрируемой стороны поведения человека и задания, предполагающие описание не только внешней, но и внутренней, субъективной стороны поведения человека (желаний человека, его мыслей, переживаний и т. п.).

В зависимости от происхождения ситуаций прогноза, по мнению автора, возможны две разновидности заданий этого типа: задания с заранее указанными ситуациями и задания, предполагающие самостоятельное конструирование ситуаций. Студентами осуществляется подбор жизненных ситуаций, соот

ветствующих по своей сущности заданному психическому образованию. Например: «Опишите десять конкретных жизненных ситуаций, в которых обнаруживается влияние на способы поведения ребенка одного из следующих индивидных свойств: опережение физического развития, рыжий цвет волос... сделайте прогноз развития соответствующих черт характера» [6, с. 114].

На основании дальности прогноза К. М. Романов выделяет задания с функциональным прогнозом, требующие от студента умения прогнозировать поведение человека в контексте конкретной жизненной ситуации и задания с развивающим (педагогическим) прогнозом, предполагающие прогнозирование содержания психического развития человека в некоторой временной перспективе и в контексте заданных жизненных условий. Две последние разновидности тесно связаны между собой, поэтому грамотное выполнение заданий с педагогическим прогнозом возможно лишь на основе умственных действий, возникающих в результате выполнения заданий с функциональным прогнозом.

По мнению автора, устойчивые и автоматизированные умственные действия формируются при условии подготовки студентами максимального количества предельно конкретных, широких и разнообразных по содержанию прогнозов. К. М. Романов считает, что «это позволяет сформировать предельно обобщенные умственные действия... и выйти на уровень выделения содержательных абстракций» [6, с. 146]. Формулированием максимально обобщенного и отвлеченного от жизненной конкретики прогноза заканчивается работа над заданиями этого типа.

Следует отметить, что все темы курса включают задания, не содержащие прямого указания «сделать прогноз», но, так или иначе, подразумевающие прогнозирование. Так, на формирование у студентов умственных действий целеполагания, планирования, прогнозирования и рефлексии направлены задания, предполагающие разработку психологических рекомендаций — «речевых предписаний возможного и желательного или нежелательного способа обращения с некоторым человеком (в том числе и с самим собой)» [6, с. 147]. Каждая рекомендация, по мнению автора, представляет собой продукт анализа, целеполагания, прогнозирования, планирования и рефлексии. Они образуют внутренний субъективный план предстоящего содействия и общения в целом.

Формированию вышеперечисленных умственных действий также способствуют задания, предполагающие разработку психологических воздействий. По своей сущности и развивающим последствиям они близки к заданиям на подготовку психологических рекомендаций, поскольку проектируя, планируя психологические воздействия, студенты прогнозируют результат каждого из них. Выбор наиболее предпочтительных психологических воздействий (рекомендаций), оценка их по степени эффективности осуществляется при помощи прогнозирования. Будущий психолог прогнозирует результат применения разработанных им воздействий и рекомендаций.

Таким образом, в ходе анализа установлено, что курс «Психологический практикум», основанный на методике К. М. Романова, в значительной степени способствует формированию и развитию прогнозирования, что подтверждается большим количеством специализированных заданий и их вариативностью. В то же время следует отметить, что данный курс не содержит заданий, целиком и полностью ориентированных на формирование и развитие планирования. Развитие данного умственного действия осуществляется при помощи заданий, предполагающих разработку психологических воздействий и рекомендаций.

Задания данного курса обладают несомненным развивающим эффектом. Однако программа дисциплины «Общая психология», на которой базируется практикум, не предполагает получение студентами теоретических знаний по рассматриваемым проблемам в необходимом объеме [1]. Недостаток теоретических знаний сказывается на общем уровне развития планирования и прогнозирования.

Учебный процесс в вузе не исчерпывается изучением общепрофессиональных дисциплин. Дополнить и углубить полученные знания позволяют курсы специализации. В связи с этим нами был проведен анализ программного содержания дисциплин специализации, включая дисциплины по выбору студентов, изучаемые студентами-психологами.

Следует отметить, что Историко-социологический институт готовит психологов двух специализаций: «Психология развития» и

«Социальная психология», что предполагает изучение различных дисциплин рассматриваемого цикла.

Анализ программного содержания дисциплин специализации «Психология развития» показал, что немногие из них способствуют развитию планирования, прогнозирования и профессионального мышления в целом. Так, на развитие профессионального мышления, профессиональных качеств, психологических умений и навыков направлен спецкурс «Современные психолого-педагогические системы обучения». Среди практических задач, реализуемых в ходе изучения курса, можно выделить формирование умения анализировать проблемные ситуации, возникающие в процессе обучения в различных сферах учебной деятельности. В задачи спецкурса «Возрастно-психологическое консультирование» входит овладение методическими основами консультирования в процессе решения ситуационных задач. Это позволяет считать данный спецкурс способствующим развитию профессионального мышления.

В большей мере решению задачи формирования и развития профессионального мышления и его компонентов способствует спецкурс «Психология профессионального мышления». В рамках данного спецкурса реализуется подход к формированию профессионального мышления, созданный В. П. Андроновым на основе концепции теоретического мышления и содержательного обобщения [2; 3]. Среди задач спецкурса можно выделить: приобретение опыта анализа структуры и специфики профессиональной деятельности и мышления; овладение технологиями диагностики формирования и развития основных составляющих профессионального мышления. Данные задачи решаются в основном в ходе изучения темы «Целеобразование, постановка задачи, планирование и прогнозирование в структуре профессионального мышления». Здесь раскрывается специфика данных процессов. Характеризуются условия эффективного планирования, его способы и этапы. Рассматриваются уровни прогнозирования. Особое внимание уделяется решению профессиональных задач — необходимому условию формирования компонентов профессионального мышления. Учебная деятельность студентов строится как построение и решение системы профессиональных задач, представляющих собой ситуации профессиональной реальности. Решение системы профессиональных задач позволяет будущим специалистам овладеть основными компонентами теоретического мышления. Таким образом, спецкурс «Психология профессионального мышления» целиком направлен на формирование составляющих профессионального мышления, но его изучение не может в полной мере решить данную проблему. Другие дисциплины специализации «Психология развития» либо вообще не способствуют решению данной проблемы, либо развивают профессиональное мышление в целом.

При анализе программ учебных дисциплин специализации «Социальная психология» не выявлены спецкурсы, направленные на формирование планирования и прогнозирования. Однако в чéстй из них развитие психологического мышления выдвигается в качестве одной из основных задач. К этой категории можно отнести спецкурс «Психология межличностного познания». На занятиях по теме «Психологическая подготовка специалиста» предполагается изучение психологических особенностей мышления специалиста, теоретических и методических основ его формирования. Раскрывается проблема формирования психологического мышления в период педагогической практики и предлагается ряд соответствующих заданий. В задачи спецкурса «Психологическая культура личности» также входит формирование психологического мышления, подготовка студентов к профессиональной деятельности.

Анализ учебных планов, проведенный нами с целью выявления курсов по выбору, ориентированных на формирование планирования и прогнозирования, не дал положительных результатов. Данные курсы не предполагают формирование знаний по исследуемой нами проблеме и не содержат практических заданий, способствующих развитию планирования и прогнозирования.

Важнейшей частью профессиональной подготовки будущих психологов является практика. Она позволяет студентам познакомиться с особенностями профессиональной деятельности в реальных условиях, закрепить полученные теоретические знания и применить их к решению профессиональных задач. Государ-

ственным образовательным стандартом предусмотрено прохождение студентами-психологами следующих видов практик: учебно-ознакомительной, педагогической, производственной, научно-исследовательской и квалификационной. Среди обозначенных в ГОСТе целей практик можно выделить «освоение умений ставить цели, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности» и «обучение навыкам решения практических задач» [4].

Достижение указанных целей требует от будущего психолога высокого уровня развития профессионального мышления и его компонентов, в том числе планирования и прогнозирования. Для того чтобы выяснить, способствует ли решению данной проблемы прохождение студентами практик, нами был проведен анализ их программного содержания. В ходе анализа установлено, что формированию планирования, прогнозирования и профессионального мышления психолога в целом в большей мере способствует производственная (диагностическая и диагностико-коррекционная) практика. Она предполагает выполнение заданий на составление различных планов и прогнозов [5]. Программы других видов практик подобных заданий не содержат.

Проведенное исследование позволило выявить, что государственный образовательный стандарт не содержит конкретных требований к планированию и прогнозированию, но предполагает наличие у выпускника умения ставить цели, формулировать и решать исследовательские и практические задачи. Эффективное решение задач, по нашему мнению, возможно лишь при высоком уровне развития указанных компонентов профессионального мышления. Однако бо́льшая часть учебных предметов и практик не в полной мере способствует решению данной проблемы. Мы считаем необходимым включение в учебный процесс спецкурса, направленного на развитие планирования и прогнозирования. Он позволит студентам расширить имеющиеся теоретические знания о профессиональном мышлении и его отдельных составляющих, а также приобрести навыки планирования и прогнозирования при решении профессиональных задач.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Андронов В. П., Кутеева В. П., Романов К. М.** Программа курса «Общая психология». Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 36 с.

2. **Андронов В. П.** Психологические основы формирования профессионального мышления. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. 82 с.

3. **Андронов В. П.** Психология профессионального мышления. Саранск, 2000. 208 с.

4. ГОСТ высшего профессионального образования по специальности 020400 «Психология». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dvgu.ru/struct/institute/ipgsw/Gost2.html.

5. **Романов К. М.** Практика по психологии. Саранск : Тип. «Рузаевский печатник». 1999. 36 с.

6. **Романов К. М.** Психологический практикум. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. 164 с.

7. **Романов К. М.** Формирование психологического мышления учителя. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1994. 108 с.


*Поступила 19.06.08.*

# ВЛИЯНИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ПРОГНОЗА НА ХАРАКТЕР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**М. С. Ионова, Н. А. Ковалева**

Каждый акт общения с другими людьми включает антиципационные процессы, заключающиеся в предвосхищении, представлении его результата до восприятия. В связи с этим роль прогнозирования в межличностном взаимодействии переоценить сложно, но, несмотря на это, коммуникативная функция антиципации до сих пор недостаточно хорошо изучена в психологии [6]. В частности, одной из наименее разработанных остается проблема влияния отрицательного прогноза на характер и продолжительность межличностных отношений.

По определению В. П. Герасимова и О. А. Сычева, отрицательный прогноз проявляется в склонности к прогнозированию негативных событий. Бо́льшая выраженность данного прогноза «проявляется в склонности человека обращать больше внимания на возможные препятствия, предпринимать больше усилий, вследствие опережающей подготовки к встрече с возможными проблемами и, в итоге, переоценивать сложность цели и недооценивать будущий результат... Отрицательный прогноз является одной из обобщенных индивидуальных особенностей, придающих индивидуальную окрашенность всему поведению и деятельности человека» [3]. Именно поэтому мы считаем возможным рассматривать отрицательный прогноз в качестве одного из факторов разрыва отношений. Причина негативной окрашенности прогнозов заложена в неадекватно заниженной самооценке.

Наиболее активно эта проблема исследовалась в западной социальной психологии. Представители когнитивного подхода к одиночеству — Л. Э. Пепло, М. Мицели, Б. Мораш, Дж. Янг — отмечают, что данное явление в жизни человека вызвано определенным событием — разрывом значимых межличностных отношений (или расставанием) [4; 5; 7]. Учитывая факт изначального события, авторы говорят о трех типах одиночества — преходящем, ситуативном и хроническом. Д. Перлман и Л. Пепло отмечают: «Ситуативное и преходящее одиночество характеризует людей, у которых были удовлетворяющие их отношения, пока они не столкнулись или со специфическим кризисом — например, смертью или разводом, или с другими жизненными переменами наподобие отъезда из дома» [5, с. 153]. Согласно Дж. Янгу, если человек не приспосабливается к сложившейся ситуации в течение двух лет, его можно отнести к категории хронически одиноких. Именно ситуация хронического одиночества — долговременного дефицита отношений с другими людьми — связана с комплексом определенных когнитивных механизмов, препятствующих психологической реабилитации.

Л. Пепло особое значение придает субъективной интерпретации причин одиночества. Было установлено, что хронически одинокие люди «склонны приписывать неудачи в межличностном общении неизменным недостаткам характера (отсутствию способностей, личным качествам) в большей мере, нежели изменяющимся личностным факторам (недостатку усилий, использованию неэффективных способов и средств) или ситуативным факторам» [4, с. 180]. Очевидно, что данный способ объяснения одиночества ассоциируется с неэффективным поведением, преследующим цели межличностного общения.

Низкая самооценка выступает, таким образом, одной из существенных причин одиночества. Л. Пепло называет эту ситуацию «порочным кругом». Дело в том, что хроническое одиночество возникает в наиболее тяжелых случаях расставания, т. е. в случаях долговременной (если не окончательной) потери самых близких людей. Глубокие и продолжительные переживания, характерные для данного типа одиночества, снижают самооценку личности: «при разводе или вдовстве у индивида формируется новое самовосприятие — новое "социальное Я", замещающее

прежнее, утраченное... не иметь любимого, друзей или семьи — значит, потерпеть, по мнению общества и зачастую по своему собственному мнению, неудачу» [4, с. 186—187]. Признание собственной неполноценности представляет основное содержание Я-концепции одинокого человека.

Р. Бернс отмечает роль Я-концепции в формировании ожиданий индивида. Я-концепция, по мнению автора, выступает источником ожиданий, определяемых как «представление индивида о том, что должно произойти» [2, с. 46]. Ожидания ребенка и соответствующее им поведение определяются его представлениями о себе. Низкая самооценка как составляющая Я-концепции определяет отрицательный характер ожиданий, и в то же время отрицательные ожидания могут укрепить негативную самооценку, реализуясь по механизму «самореализующихся ожиданий».

Р. Бернс подчеркивает особое влияние ожиданий значимых других на формирование Я-концепции человека. Он пишет: «Обратная связь со стороны значимых других является важным средством трансформации образа Я индивида, поскольку он черпает из нее представления о себе и ожиданиях, способные служить ориентирами для его поведения» [2, с. 280]. Восприятие ребенком отношения к нему значимого другого коррелирует с его самовосприятием: низкие ожидания негативно влияют на уровень самооценки и достижений человека.

Представитель когнитивного подхода в психологии А. Бандура утверждает, что ожидание последствий определенных действий формируется в процессе приобретения опыта и способствует выработке предусмотрительного поведения, т. е. поведение выстраивается в соответствии со сформированными ожиданиями. Исключение не составляет защитное поведение. «Ожидание неприятностей, — отмечает А. Бандура, — ...может активизировать как страх, так и защитное поведение» [1, с. 92]. В этой связи автор выделяет так называемые «устрашающие ожидания». Не являясь совершенно беспочвенными, они трудно корректируются. Для избавления от них требуется мощный, опровергающий личный опыт.

Так, согласно идеям Р. Бернса и А. Бандуры, низкая самооценка не только определяет отрицательный характер ожиданий, но и подкрепляется ими. Это не противоречит утверждению Л. Пепло: сформировавшаяся в условиях хронического одиночества низкая самооценка становится одновременно причиной его продолжительности [4; 5]. Как разорвать этот порочный круг — один из актуальных вопросов психологической практики?

В рамках когнитивного подхода к одиночеству И. Бенгом, Дж. Янгом и другими исследователями разработаны определенные терапевтические методы, которые можно назвать когнитивными. Это название применяется в связи со склонностью указанных ученых рассматривать причины психических нарушений в ошибках мышления.

Подход к терапии когнитивными методами Дж. Янга основан на следующем положении: существуют определенные «кластеры» (или группы характеристик) сознания, поведения и эмоций, выявляющие предрасположенность человека к одиночеству. «Кластеры отличают одного одинокого клиента от другого и для каждого кластера разрабатываются соответствующие способы лечения» [7, с. 572]. Данные кластеры помогают систематизировать установки одинокого человека. Исследование переживания одиночества указанным способом позволило выявить несколько фундаментальных основополагающих допущений по поводу причин происхождения сопутствующих одиночеству событий. Например, переживание отверженности в сфере интимных отношений сопровождается следующими допущениями: «Если кто-то меня бросает, значит, у меня не все в порядке»; «Возможно, я не сумею исправить ошибки, которые допустил в прошлом»; «Лучше быть одному, чем рисковать снова испытать боль, причиненную разрывом отношений» [7, с. 575].

Дж. Янг отмечает, что одинокие клиенты часто проявляют образцы поведения, для которого характерно стремление избежать возможных интимных связей; им свойственны чувства никчемности, вины, горечи, безнадежности, ощущение потери. Здесь налицо взаимосвязь низкой самооценки — причины целого комплекса так называемых фундаментальных допущений — и хронического одиночества. (Доказываются положения, сформулированные Л. Пепло.)

Мы не будем заострять внимание на конкретных техниках когнитивной терапии; заметим только, что Дж. Янг выделил определенные стадии преодоления одиночества и разработал соответствующие им этапы терапии. На этих этапах решаются конкретные задачи достижения главной цели — «исправление производных индивидуального мышления, атрибуций и допущений» [7, с. 596].

Таким образом, формирование адекватной самооценки — важнейшего условия разрушения отрицательных ожиданий — одна из важнейших задач современной практической психологии. Ее решение может обеспечить разработка и внедрение специальной тренинговой программы. Упражнения данной программы должны быть ориентированы на приобретение участниками позитивного опыта межличностных взаимодействий.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Бандура А.** Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
2. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание. М. : Прогресс, 1986. 420 с.
3. **Герасимов В. П., Сычев О. А.** Индивидуальные особенности проявления отрицательного прогноза в зависимости от силы нервной системы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/sychev1.shtml.
4. **Пепло Л. Э., Мишелли М.** Одиночество и самооценка // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. С. 169—191.
5. **Перлман Д., Пепло Л.** Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. С. 152—158.
6. **Сычев О. А.** Исследование прогнозирования в психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://spl.kemsu.ru/portal/psy2004/1.9.htm.
7. **Янг Дж.** Одиночество, депрессия и когнитивная терапия : теория и ее применение // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989.


*Поступила 10.06.08.*

# КОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ

**И. О. Каменева**

Эффективный контроль знаний студентов является одной из главных проблем в дидактике, и неправильная организация этой существенной части учебного процесса негативно сказывается на успешности обучения. Без научно обоснованного, тщательно спланированного и организованного контроля за процессом и результатами учебно-познавательной деятельности невозможно педагогическое руководство и управление формированием личности студента.

Наряду с оценкой качества определенного этапа учебного процесса, контрольные процедуры должны способствовать формированию устойчивой положительной учебной мотивации. Уверенность в актуальности нашей научной работы подкрепляется мнением извест-ного отечественного психолога Н. Ф. Талызиной: «Усилия исследователей должны быть направлены на дальнейшее изучение условий, при которых обратная связь способствует развитию положительных мотивов учебной деятельности и закреплению получаемых знаний» [3, с. 304]. Мы считаем возможным и необходимым в ходе проведения контрольных процедур целенаправленно корректировать мотивацию учебной деятельности студентов. Важно не только то, что правильно организованный и своевременный контроль повышает мотивацию учения, но и то, что неправильная организация контроля ведет к потере интереса к учению. В исследованиях Н. Ф. Талызиной показано, что «обратная связь выполняет функцию подкрепления только в том случае, когда ее содержание имеет отношение к мотивам учебной деятельности обучаемого. Обратная связь способствует также положительной учебной мотивации, если осуществляется с учетом потребности учащегося в проверке правильности своих действий и с учетом объективной успешности его работы» [3, с. 303].

При организации учебной деятельности, как отмечает А. К. Маркова, изучение каждой темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного [1, с. 48].

Несмотря на то,что в названии только первого этапа очевидна связь с мотивацией, контроль и мотивация являются не просто необходимыми элементами всех этапов, между ними существует связь, и, по нашему мнению, преподаватель может грамотно использовать контроль как средство управления учебной мотивацией студентов. Опишем, каким образом контроль способен позитивно повлиять на учебную мотивацию студента на каждом из этапов.

Традиционно первый, мотивационный, этап понимается как сообщение, почему и для чего нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. Мы предлагаем вместо простого сообщения использовать специально сконструированные контрольные задания. В результате, во-первых, можно укрепить уверенность студента в своих силах, усилив тем самым мотивацию успеха. Это возможно сделать с помощью констатации наличия базовых для данной работы знаний, умений и навыков. Для такой констатации предлагается применить фронтальный контроль методом письменного опроса (в качестве средств контроля использовать тесты) и методом практической работы (в качестве средств контроля использовать задания на выполнение практической деятельности). Рассмотрим подробнее, как такой контроль влияет на мотивацию. У студента усиливается мотивация успеха, так как он либо сразу убеждается в том, что обладает «базой» для успешного выполнения работы, либо сначала видит «пробелы» в имеющихся у него знаниях, умениях и навыках и ликвидирует их. Естественно, проводить такой контроль надо с учетом второй ситуации: у студента должно быть достаточно времени до начала выполнения предстоящей работы.

Во-вторых, можно усилить интерес к предстоящей учебной деятельности, а ведь интерес вполне справедливо считается одним из самых действенных мотивов. Для этого предлагается применить фронтальный контроль с помощью метода практической работы (в качестве средства контроля использовать задание на выполнение практической деятельности).

При составлении задания следует учитывать следующее. Во время его выполнения студент должен заметить, что имеющихся у него базовых знаний и умений недостаточно для завершения решения (контрольные задания преподаватель может составить таким образом, чтобы студенту не хватало именно новых знаний, причем небольшого объема). Возникший интерес способствует повышению уровня мотивации деятельности по решению рассматриваемой проблемы. Степень самостоятельности студента в этом случае зависит от разных причин, в частности от его индивидуальных особенностей, от сложности проблемы. Студент либо самостоятельно формулирует решение, либо прибегает к помощи преподавателя, например на предстоящей лекции.

На втором, операционально-познавательном, этапе студенты овладевают учебными действиями и операциями, адекватными содержанию темы. Традиционный контроль предполагает использование заданий одинаковой для всех сложности. С этим можно согласиться, когда речь идет о предварительном и итоговом контроле. Поскольку контроль на втором этапе должен быть корректирующим, к его организации необходимо подходить иначе. Необходимо, чтобы у каждого студента была возможность внести в арсенал знаний соответствующие коррективы до момента получения новой порции информации.

Качества ума отдельного человека (глубина, скорость, точность, критичность, системность, многосторонность и т. д.) определяются как биологически наследуемыми особенностями нервной системы, так и социальными факторами, среди которых выделяются процессы обучения, умственного воспитания. Педагогами-практиками было установлено, что высокая позитивная мотивация может компенсировать недостаточно высокие способности, но высокий уровень способностей не может компенсировать низкий уровень мотива и, как следствие, не может привести к значительным успехам в учебе. Поскольку существенное положительное влияние на учебную мотивацию на данном этапе могут оказать положительные эмоции, вызванные процессом деятельности и достигнутым результатом, контрольные задания должны быть дифференцированы по сложности. Здесь возможны различные варианты, например, все студенты могут прийти к правильному решению задачи, но за разное число шагов: для более слабых предусмотрены промежуточные вспомогательные задачи. Все должны быть заняты делом и способны достигнуть положительных результатов.

Целесообразно создать своеобразные «точки контроля», и на каждой из них будет решаться задача мотивирования на выполнение следующей части текущей работы. Например, для этой цели можно использовать вопросы, которые помогут студентам актуализировать необходимые знания. Контроль должен быть дозированным, также необходимо учитывать: если студент может осуществлять контроль во внутренней форме, принуждение осуществлять его во внешней дает отрицательный результат [2, с. 8]. В связи с этим предлагается выбирать устный индивидуальный контроль (в качестве средства контроля использовать задания для устного опроса) или самоконтроль («контрольные листки» с вопросами). Разбивка работы на этапы с помощью «точек контроля» позволяет студенту одержать несколько маленьких побед. Это положительно влияет на мотивацию, так как известно, что формирование интересов обусловлено позитивным подкреплением, т. е. личность развивается «туда», где переживает успех.

Последний, рефлексивно-оценочный, этап связан с анализом проделанной работы, сопоставлением достигнутых результатов с поставленной задачей и оценкой деятельности. Целесообразно поддерживать у студента чувство уверенности в собственных силах в процессе оценки результата его работы. Подведение итогов, отражающих результаты, не может сводиться к простой констатации. Для формирования положительной мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным в оценке работы был качественный анализ, подчеркивание положительных моментов, продвижений в освоении, выявление не просто недостатков, а их причин, которые, в свою очередь, могут быть первого, второго или третьего порядка. При обосновании балльной оценки стоит подчеркнуть, что она является суммой баллов, назначенных за все положительные стороны работы. Это в бо́льшей степени, чем снижение оценки за недостатки в работе, способствует созданию устойчивой мотивации.

Качественный анализ результатов позволяет создавать определенные дидактические си-

туации, способствующие формированию мотивации учения. Например, можно сравнить разные пути, по которым студенты пришли к правильным ответам, и вместе со всеми выбрать наиболее оптимальный путь. Известно, что коллективное обсуждение с акцентированием внимания на индивидуальных достижениях поднимает дух здорового соревнования и подкрепляет желание работать лучше.

Правильно поставленный контроль позволяет преподавателю не только оценить получаемые знания, умения, навыки, эмоционально-ценностное отношение к изучаемому материалу, но и вовремя оказать необходимую помощь и добиться поставленных целей, увидеть собственные удачи и промахи. Умелое владение преподавателем различными методами, формами и приемами контроля и их возможными комбинациями может способствовать повышению заинтересованности студентов в изучении предмета, предупреждает отставание, обеспечивает активную работу каждого. Все это в совокупности создает благоприятные условия для развития познавательных способностей студентов и активизации их самостоятельной работы на занятиях. Плохая организация контроля знаний может оказать негативное влияние на характер и результаты обучения, формирование личностных качеств. Все попытки улучшения качества образования, не подкрепленные адекватной системой контроля, не принесут желаемых результатов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Маркова А. К.** Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопр. психологии. 1990. № 5. С. 47—60.

2. **Талызина Н. Ф.** Теоретические основы контроля в учебном процессе. М. : Знание. 1983. 96 с.

3. **Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М. : МГУ. 1975. 343 с.

*Поступила 10.06.08.*

# КРЕДИТНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА И ОПЫТ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В РОССИИ

**Е. В. Кваскова**

Понятие «кредит» в образовательной системе не является абсолютно новым. В Америке оно известно уже более ста лет. В 90-х гг. прошлого столетия кредитные системы появились в странах Европы в связи с особенностями и потребностями развития этих стран. В 1989 г. была разработана Европей-ская система перевода и накопления кредитов ECTS, которая с 1999 г. используется странами, подписавшими Болонскую декларацию.

К тому времени во многих европейских государствах уже существовали давно сложившиеся образовательные системы и действовали национальные кредитные системы. В одних странах они основывались на общей трудоемкости (Австрия, Дания, Финляндия и др.), в других — на контактных часах с преподавателем (Чехия, Кипр, Дания, Швеция, Великобритания). В некоторых странах кредитная система использовалась как накопительная, например в Эстонии, Финляндии, Швеции, Великобритании, а в Бельгии, Болгарии, Чехии — не использовалась. Количество кредитов в год колеблется от 30 (Кипр) до 120 (Великобритания), количество часов в год — от 1 200 (Великобритания) до 1 800 (Бельгия), а в некоторых странах вообще официально не принято.

Интеграция в таких сложных условиях невозможна: инновации работают в любой цивилизации в той мере, в какой эта цивилизация способна их принять. Необходим период, который в литературе называют периодом «организуемой диверсификации». Европейская система перевода кредитов (European Credit Transfer System) обеспечивает мобильность в сфере образования и используется как накопительная система. Образование, полученное в одной из стран, подписавших Болонское соглашение, признается во всех ос-

тальных и может быть продолжено в любой из этих стран.

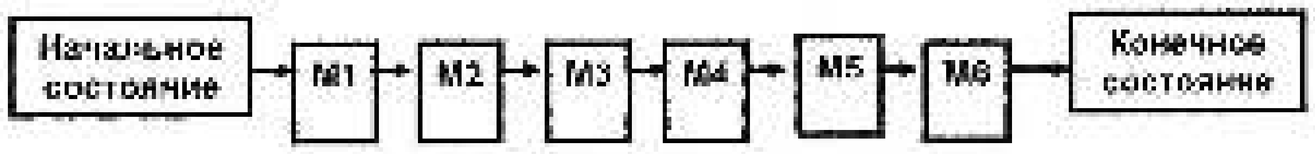
В кредитах ECTS учитываются не только контактные часы с преподавателем, но и самостоятельная работа студента, связанная с образованием. Студент сам выбирает траекторию обучения. Она может быть линейной или разветвленной (рис.). В первом случае студент будет изучать только те предметы, которые определяются программой как обязательные. Разветвленную траекторию обучения он будет выстраивать в зависимости от интересов и возможностей. Что-то может исключить, а что-то включить дополнительно. Здесь как нельзя лучше работает модульная система. В линейной схеме от начала и до конечного результата идет последовательное продвижение от модуля к модулю. В разветвленной схеме к модулю М3 можно прийти или через модуль М2 или, минуя его, непосредственно. От модуля М3 к модулю М6 можно прийти либо через М4, либо через модуль М5. Таким образом, фундаментальность образования поддерживается модулями М1, М3, М6. Каким образом это будет достигнуто, зависит от возможностей, способностей, от выбора студента. Фундаментальность образования сохраняется, но при этом открываются разные пути для раннего раскрытия личности. Правильно выбрать траекторию обучения может помочь тьютор (советник), должность которого предусматривается при переходе на новую систему образования. Обычно это один из самых авторитетных и уважаемых преподавателей, хорошо знакомый с системой кредитов и баллов, что тоже немаловажно для студента.

В целом это и есть переход от *teaching* к *learning* и к LLL (Life Long Learning). Развитие любой области знаний сейчас идет так быстро, что даже самое лучшее образование устаревает. Чтобы не отстать, есть только один путь: научиться учиться, повышать рейтинг.

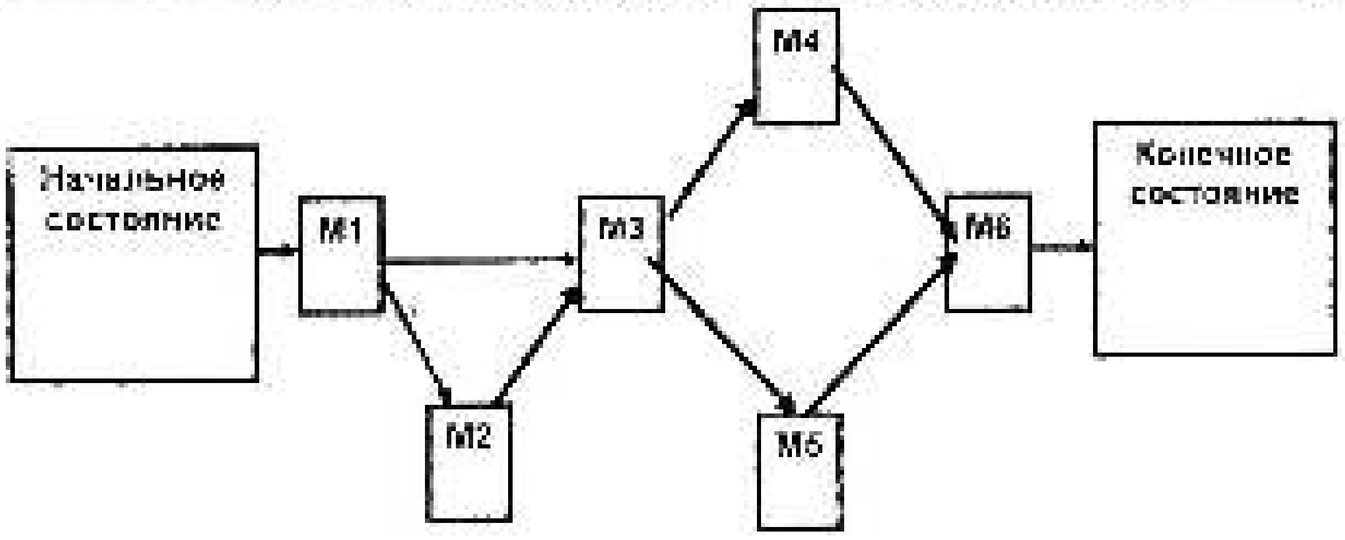
В России есть некоторый опыт использования в обучении кредитно-рейтинговой системы. Такая работа проводилась в РУДН (Москва), в Московском государственном гуманитарном университете, в Историко-архивном институте, в Уральском государственном педагогическом университете, в Екатеринбурге, в Воронежском университете. В описании академических курсов Уральского государственного педагогического университета представлены как часы, так и зачетные единицы (кредиты). В Красноярске был разработан модульно-рейтинговый комплекс по курсу «Деловой английский язык».

На основе анализа имеющихся была принята система, позволяющая определить рейтинг при прохождении этого курса. Обучение начинается с определения стартового рейтинга (СР). Это показатель готовности студента к изучению нового материала. Форма — письменный тест, который проводится в первую неделю обучения. По данным стартового контроля, в рейтинг-лист выставляется оценка от 0 до 50 баллов из расчета: один балл пятибалльной шкалы приравнивается к десяти. Текущий рейтинг (ТР) — это результат проведения разового контроля знаний (самостоятельная, контрольная работа, практическая работа). За каждый текущий рейтинг (ТР1, ТР2, ТР3, ТР4) студент получает от 0 до 50 баллов.

Рубежный рейтинг (РР) проводится дважды в течение курса после изучения отдель-




Линейная программа обучения




Разветвленная программа обучения

*Рисунок*
*Траектория обучения*

ных разделов в форме, установленной преподавателем с обязательной возможностью выбора сложности заданий: нормальной (от 0 до 50 баллов), повышенной сложности (0—100 баллов) и высшей сложности (0—150 баллов). Итоговый рейтинг складывается из СР + ТР + РР + Ка (коэффициент активности: на занятиях — 15 баллов; участие в конкурсах, конференциях, олимпиадах — 20 баллов; самостоятельная работа с учебной и дополнительной литературой — 10 баллов). Набравший минимум баллов к концу семестра допускается к сдаче экзамена или зачета. Сумма минимума и максимума баллов сообщается студенту в начале семестра.

*Таблица*

*Модель универсальной рейтинговой формулы*

| Вид работы | Весовой коэффициент | Штрафные баллы | Дополнительные баллы |
|---|---|---|---|
| Чтение дополнительной литературы | 1,5 * N | – | +2 * N (за предоставление аутентичного комментария) |
| Поиск информации в Интернете по определенной теме с последующей презентацией | 2 * N | –3 * N | +1 * N (за качество представления) |
| Проведение микроисследования | 3 * оценку | – | |
| Разработка проекта | 5 * оценку | – | |
| Выполнение тестовых заданий | 2 * оценку | – 5 * количество пропусков | |
| Итоговая контрольная работа | 4 * оценку | – 10 * за пропуск | |

На основе опыта разработки блочно-модульного курса факультет компьютерных наук Воронежского университета предлагает модель универсальной рейтинговой формулы (факультет компьютерных наук) для учета основных достижений студентов и перевода информации в баллы (табл.). Таблица состоит из следующих разделов: перечень основных видов деятельности; весовой коэффициент, который используется для перерасчета объемных и количественных показателей выполненной работы в рейтинговый балл; штрафные баллы за невыполнение работы, если она обязательная; дополнительные баллы за особое качество или за работу сверх программы. Если общее количество баллов больше, чем максимальный рейтинговый балл, это значит, что трудоемкость всех запланированных работ превышает уровень максимальных требований. Авторы разработки считают, что в этом случае студентов нужно поощрять дополнительно. Основной вывод: при такой форме работы студенты могут выбирать направления деятельности, а у преподавателя появляется возможность дифференциации образовательного процесса.

Большое значение придается работе с портфолио: это модель аутентичного оценивания, будь то дневник-отчет, дневник достижений, дневник-самооценка. В любом случае она развивает «Я-концепцию», так как основана на принятии самостоятельных решений и ответственности за результат, который планируется заранее: сам решаю, сам ставлю цель, сам выбираю путь к ее достижению. Этого особенно не хватает выпускникам российских СОШ: опыт учебы в средней школе мало учит подобному, а жизненного опыта в 16—17 лет у них еще нет. Развитию Я-концепции способствует также определяемый самостоятельно рейтинг.

Итак, кредитно-рейтинговая система оказывается достаточно гибкой, легко приспосабливаемой к конкретным условиям. Она заставляет работать ритмично в течение всего периода обучения, так как является накопительной и может применяться не только в пределах одного вуза, но и при продолжении образования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Морозов А. В., Чернилевский Д. В.** Креативная педагогика и психология. М. : Академический проект, 2004.

2. Проектирование учебных курсов на основе модульного подхода. СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2004.

*Поступила 10.06.08.*

# КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

**Г. Н. Кораблева**

Культурология, как известно, делится на фундаментальную и прикладную. Фундаментальная культурология изучает культурные явления, возникающие и существующие на основе общих закономерностей общественной жизни людей. К ней относят теорию культуры и историческую культурологию. Целью прикладной культурологии является планирование, разработка методики прогнозирования и управления культурными процессами в рамках государственной культурной политики и деятельности специальных учреждений культуры. В вузах преподают основы фундаментальной культурологии. В культурологии под словом «культура» понимают идеи, обычаи, нормы, ценности, определенные исторические эпохи, общества, духовную жизнь людей, искусственную среду, созданную человеком, а также какую-либо отрасль знания или деятельность людей и индивидуальное развитие человека.

Как учебная дисциплина культурология призвана решать образовательные и воспитательные задачи. Она изучает культуру как общественное явление, как необходимое условие существования человека, как продукт его творческой деятельности и в то же время как творец самого человека и его человеческих качеств. Культура формирует, развивает, социализирует человека. «Преобразуя природу, общество, следуя нормам культуры, человек изменяет свою собственную "природу" Культура становится при этом внутренним содержанием личности, "второй природой" человека», — отмечает Э. В. Соколов [3, с. 6].

Понятие «личность» соотносится с понятием «культура». С одной стороны, от человека зависит, какую культуру он создает, с другой — каждая культура формирует определенный тип личности, соответствующий сложившимся в обществе взглядам, представлениям, нормам, ценностям. В личности интегрируются социальные, культурные, психологические, биологические компоненты. Человек является личностью в той степени, в какой он приобщен к социокультурной жизни.

Культурологическая подготовка не только раздвигает границы представлений о культуре, но и оказывает влияние на развитие личностных качеств студентов, решает сложные задачи становления образованного и культурного человека. Употребляемое в повседневной жизни слово «культурный» в сочетании со слово «человек» понимается по-разному. Одни подразумевают наличие у человека разносторонних интересов и духовных потребностей, другие — нравственных принципов, третьи считают культурным вежливого и т. д. Культуролог И. Ф. Кефели относит к культурным тех, у кого «знание этических принципов, моральных норм, принятых в данном обществе, превратилось во внутреннее убеждение, вылилось в нравственное чувство. Критерием культурности, воспитанности выступает соотношение поступка как проявление нравственного чувства с интересами другого человека» [1, с. 200]. В культурном человеке должны гармонично сочетаться общие свойства, ценимые в обществе, и индивидуальные особенности отдельного человека. Поэтому в обществах, имеющих различное социальное устройство, тип и уровень культуры, представления о культурном человеке неодинаковые. Культурным, на наш взгляд, следует считать прежде всего человека гуманного, достигшего высокого духовно-нравственного развития, обладающего культурой мышления, речи, поведения. Каждый из перечисленных компонентов находит свое выражение в профессиональной этике.

Культурология, исследуя образ человека, акцентирует внимание на отдельных чертах его социального и духовно-нравственного облика. Средствами искусства она выявляет глубинные слои человеческой психики. Как справедливо заметил известный отечественный художник и педагог Б. М. Неменский, «...пора осознать, что самая квалифицированная научно-техническая подготовка без соответствующего нравственно-эстетического развития не может не привести к профессиональной узос-

ти, прагматизму, нравственному цинизму...» [2, с. 9]. Кроме того, не может не привести к бездуховности и бездушию, к пассивности и жестокости. Только культура сможет избавить человека от многих бед, потому что она несет в себе ценный опыт многих поколений, соединяет все самое хорошее, что есть в мире — красоту, добро, милосердие, истину. Культура поможет студентам осмыслить будущую профессиональную деятельность как область морально-нравственного самоопределения.

Отношение студентов к будущей профессии нельзя рассматривать в отрыве от всей системы общечеловеческих ценностей и ценностных ориентаций. Ценностные ориентации человека выражают личную значимость культурных ценностей. Их можно назвать образцом, на который человек ориентируется в своей деятельности и поведении. Каждый студент должен не только хорошо понимать общественную значимость ценностей, но и прочувствовать, воспринять их. Не только знания, но и личностные характеристики человека являются главными в нем. От развития человеческих качеств зависят и профессиональные качества будущего специалиста, поэтому сформированность ценностных ориентаций считается одним из самых высоких уровней личностного развития. Восприятие общечеловеческих культурных ценностей и формирование собственных ценностных ориентаций происходит на когнитивном и эмоциональном уровнях. Это значит, что культурные ценности воспринимаются не только сознанием, мышлением, но и чувствами. Через эмоциональное переживание человек открывает для себя истину, нравственные нормы, идеалы. Именно на уровне чувств происходит не только понимание, но и восприятие ценностей. Хотя система ценностных ориентаций каждого студента вырабатывается на основе социально значимых ценностей, сами ценности усваивается конкретным человеком избирательно, индивидуально. О сформированности ценностных ориентаций студента говорят лишь в том случае, если ценности стали его потребностью, мотивом поведения.

На процесс формирования ценностных ориентаций оказывает влияние семейное, педагогическое, художественное воспитание, а также самовоспитание. Культурология делает акцент на художественное воспитание, приобщая студентов к культуре — сокровищнице общечеловеческих ценностей. Именно через художественную культуру осуществляется переход общечеловеческих ценностей в индивидуальное сознание человека. Художественная культура помогает познать реальность через художественный образ и художественную действительность. Освоение произведений художественной культуры происходит через личностное переживание. Осмысливая произведение, студент тем самым приобщается к ценному культурному опыту человечества, который переходит в личный опыт и формирует способность к оценочному восприятию действительности.

Психологи и педагоги едины во мнении, что знания станут личностно развивающими, включатся в систему ценностных ориентаций студентов только в том случае, если цели культурологической подготовки будут личностно значимыми. Тогда появится внутренний мотив, побуждающий к активной учебной деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кефели И. Ф.** Культурология. Основы теории и истории культуры. СПб. : Специальная литература, 1996. 586 с.

2. **Немецкий Б. М.** Мудрость красоты : о проблемах эстетического воспитания. М. : Просвещение, 1987. 255 с.

3. **Соколов Э. В.** Культура и личность. Л. : Наука, 1972. 228 с.

*Поступила 10.06.05.*

# О КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

**Г. Н. Кораблева**

Известный немецкий педагог XIX з. А. Дистервег разработал принцип культуросообразности в педагогике. Он утверждал, что нельзя решать вопросы обучения и воспитания без постоянного обращения к культуре. Принцип культуросообразности предполагает тесные взаимоотношения между образованием и культурной средой, в которой растет и развивается личность.

Ребенок входит в мир культуры, постигает ее сущность в процессе образования. Педагог Е. В. Бондаревская предложила культурологическую концепцию личностно-ориентированного образования. Она понимает образование как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде. Культурологическим оно называется потому, что ориентировано на культуру, обращено к человеку, свободно проявляющему индивидуальность.

Современная общеобразовательная школа должна стать целостным культурно-образовательным пространством, где осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры. Задача школы — создать условия для полноценного развития способностей ребенка, нужных ему и обществу. В такой школе основная функция учителя — человекообразующая. Учитель оказывает помощь в становлении личности ребенка, в формировании у школьника ценностных приоритетов, в самоопределении детской личности в мире культурных ценностей. Таким образом, учитель должен быть посредником между учеником и культурой, вводить ребенка в мир культуры.

Элементом культуры народа, его национальным достоянием является родной язык (в нашем случае — русский). С помощью языка сохраняются культурные ценности, традиции и передаются следующему поколению. Благодаря русскому языку ребенок познает мир культуры, учится в нем жить, формирует культурные основы поведения. Учитель русского языка, как отмечает Л. В. Юлдашева, должен осознать другой взгляд на свой предмет, заключающийся в том, чтобы «радикально изменить соотношение в школьном изучении содержательной и формальной сторон языка», чтобы «научить воспринимать язык не как чистую грамматическую схему... но как спрессованные веками феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры в целом» [5, с. 42].

В настоящее время «знаниецентрическую» школу заменяет «культуросообразная». В связи с этим изменяется содержание образования, структура учебных предметов, методы и приемы. Значительно углубляется и содержание учебного предмета «Русский язык» в общеобразовательной школе, меняются цели, задачи. Главными становятся задачи развития и воспитания учащихся, формирования не только языковой и речевой компетенции школьников, но и культуроведческой. В методической литературе встречается термин «культурологическая компетенция» (знание закономерностей развития и функционирования культуры). В энциклопедическом словаре «Культурология» К. М. Хоруженко под культурологией понимается «гуманитарная наука, изучающая закономерности развития и функционирования культуры, ее структуру и динамику, взаимосвязи и взаимодействия с другими сферами материальной и духовной жизни» [4, с. 261], а культуроведение — это «одно из культурологических направлений, основной задачей которого является широкая осведомленность, глубокие знания о таком сложном общественном феномене, каким является культура» [4, с. 260]. Опираясь на данные определения, мы будем говорить о формировании на уроках русского языка не культурологической, а культуроведческой компетенции, под которой следует понимать широкую осведомленность о культуре как общественном явлении.

Проблему формирования культуроведческой компетенции помогут частично решить учебники нового поколения, содержащие материал о русском языке как средстве выражения культуры народа. Методика уроков, глав-

ной целью которых является формирование культуроведческой компетенции, только начала разрабатываться и чаще всего представлена в виде отдельных уроков или их фрагментов. Такие занятия требуют включения новых приемов и форм работы со словом.

Информацию культуроведческого характера следует давать учащимся в течение всего периода обучения русскому языку в школе. Всегда можно найти несколько минут на изучение речевого этикета, происхождения пословиц и поговорок, слов и выражений, обратить внимание на изменение значений некоторых слов. Помощь в этом окажут книги Л. Успенского «Почему не иначе», Б. В. Казанского «Приключения слов», В. В. Колесова «Гордый наш язык...», А. С. Пасхалова «Удивительная этимология», а также этимологический словарь русского языка для школьников и журнал «Русская речь». Обращение к этимологическому анализу, справкам, комментариям различных слов и выражений позволяет ученикам посмотреть на привычные слова с непривычной стороны. Например, в русском языке часто встречается слово *позор*. Оно означает «бесчестье, постыдное, унизительное для кого-нибудь положение, вызывающее презрение». Раньше это слово означало «зрелище». У Г. Р. Державина в стихотворении «Евгению. Жизнь званская» читаем:

Восстав от сна...
Благодарю, что вновь чудес, красот позор
Открыл мне в жизни толь блаженной.

Современное значение это слово приобрело от позорного столба, к которому приковывали когда-то преступников на всеобщее обозрение, на позор. Тогда это слово и переосмыслилось, превратившись в современный позор — постыдное положение привязанного к столбу преступника. В «Полтаве» А. С. Пушкина Кочубей узнает о бегстве дочери со стариком — изменником Мазепой.

Она забыла стыд и честь,
Она в объятиях злодея!
Какой позор!

Многие слова, заимствованные из других языков, не принимались сразу, а некоторые даже запрещались. Так, Павел I запретил слово *революция*. В. Г. Белинский ввел в употребление, а Александр II запретил слово *прогресс*. Демократическое движение второй половины XIX в. особым содержанием наполнило слово *интеллигенция*, которое Николай II приказал Академии наук навсегда «вычеркнуть из русского языка». Но, несмотря на запреты, эти и многие другие слова остались в употреблении.

Огромный интерес в культуроведческом плане представляют фразеологизмы, крылатые слова и выражения (литературные цитаты, исторические фразы, расхожие слова — образы, бытующие в русской литературе и в современной речи). Последние, в отличие от фразеологизмов, имеют автора. Школьники часто слышат и используют в речи такие, например, выражения: «Командовать парадом буду я», «Краткость — сестра таланта», «Спешите делать добро», «Человек — это звучит гордо» и многие другие. Часто они не задумываются, что за каждым высказыванием стоит автор. Кто это сказал? Когда? Что автор имел в виду? Ответы на эти вопросы позволят не только узнать происхождение крылатых слов и выражений, но и научат отличать их от фразеологизмов.

Культуроведческую направленность уроку русского языка придают упражнения, основанные на толковании русских слов, называющих предметы и детали русского быта, фольклора, истории. Для сбора и анализа информации краеведческого характера можно проводить «лингвистические экскурсии» по городу, улице, дому. В Саранске много улиц, носящих имена известных деятелей прошлого: Огарева, Полежаева, Сущинского, Войнова, Гагарина, Титова, Терешковой. Они внесли определенный вклад в культурное развитие нашей страны, и ученики должны знать об этом.

Задачи формирования культуроведческой компетенции школьников могут решаться в процессе их творческой деятельности. Это могут быть небольшие исследования на тему «Что я узнал о слове», сообщения о пословицах и поговорках, о фразеологизмах, конкурс рисунков или плакатов «История одного слова» и др.

Учитель русского языка, показывая ученикам связь слов с культурным развитием страны, объединяя в преподавании язык и культуру, внесет неоценимый вклад в решение проблемы формирования культуроведческой компетенции школьников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бондаревская Е. В.** Ценностные основания личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1998. № 4. С. 29—36.

2. **Доманский В. А.** Литература и культура : культуроведческий подход к изучению словесности в школе. М. : ВЛАДОС, 2002. 368 с.

3. **Казанский Б. В.** Приключения слов. Спб. : Авалон : Азбука-классика, 2007. 256 с.

4. **Хоруженко К. М.** Культурология : энциклопедический словарь. Ростов н/Д : Феникс, 1997. 640 с.

5. **Юлдашева Л. В.** Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // РЯШ. 1990. № 4. С. 41—43.


*Поступила 10.06.08.*

# ИССЛЕДОВАНИЕ РЕПРОДУКТИВНЫХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Т. В. Кузьменко, Я. С. Сазанов**

Начало 1990-х гг. в России ознаменовалось демографической катастрофой, которая на графике изображается как пересечение двух кривых: резкого возрастания смертности и столь же резкого падения рождаемости (рис. 1). Эта конфигурация, получившая символическое наименование «русский крест» [3, с. 47], характеризует и современные демографические тенденции в стране. Согласно статистическим данным, с 1986 по 1994 г. смертность выросла с не слишком благоприятного уровня в 10,4 ‰ до 15,7 ‰ — цифры поистине катастрофической. К июню 2005 г. смертность составила 16,8 ‰. На этом фоне рождаемость с 1987 по 1993 г. сократилась с 17,2 до 9,4 ‰ (с 2 до 1,3 ребенка на женщину). В 2004 г. превышение численности смертей над численностью рождений, то есть естественная убыль населения, составила 790 тыс. чел. [1, с. 15].

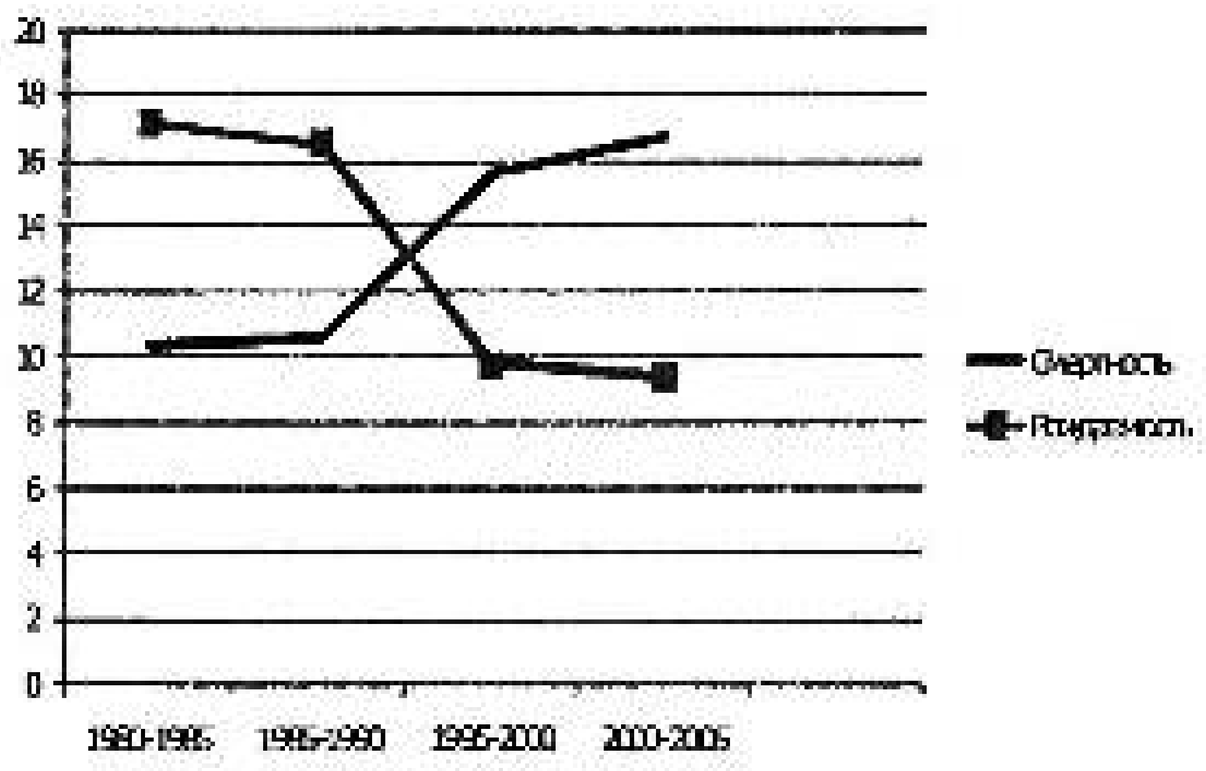



*Рисунок 1*

***Рождаемость и смертность в России в 1980—2004 гг.***

Существующие статистические данные о демографических процессах могут быть очень наглядно представлены с помощью современного программного обеспечения. Оно позволяет показать статистический материал в виде таблиц, графиков, диаграмм, гистограмм и т. д. и в дальнейшем перенести его на различные виды носителей. Для работы с информацией можно использовать такие программные пакеты, как Microsoft Office, Open Office pro и другие.

Подобные информационные технологии использовались при обработке и представлении результатов пилотажного исследования. В октябре 2007 г. проводилось исследование по выявлению репродуктивных установок молодежи в современных условиях. Количество опрошенных составило 100 чел. в возрасте от 18 до 30 лет, при этом средний возраст в целом по выборке составил 24 года. Выборка

был случайный. Среди респондентов женщины составили 52 %, мужчины — 48 %; работающие респонденты составили 56 %, неработающие — 44 %. В браке состоят 35 % опрошенных женского пола, не состоят 10 %, сожительствуют лишь 9 %; мужчин в браке — 25 %, не состоящих в браке — 15 %, сожительствуют 6%. На вопрос о числе детей в семье (задавался только тем, кто состоял в браке) респонденты ответили следующим образом: 60 % опрошенных имеют одного ребенка, 34 % — двоих детей, 1 % — троих. В среднем получается 0,95 ребенка на одну семью.

Аналогично этому исследованию репродуктивных установок молодых людей было проведено и пилотажное анкетирование молодежи в октябре 2006 г. [2, с. 108—112]. В ходе обоих исследований выяснялись установки молодых людей относительно рождения детей в будущем. Полученные данные можно представить в виде таблицы, которая облегчает сравнительный анализ результатов сразу по двум исследованиям (табл. 1). Анализ таблицы показывает, что сократились число желающих завести более 2—3 детей в семье в будущем. Большинство опрошенных имеют или хотят иметь только одного ребенка.

На вопрос об оптимальном числе детей в многодетной семье 90 % опрошенных в 2007 г. ответили, что достаточно и троих детей, 5 % — что четверых, оставшиеся 5 % молодых людей заявили о пятерых детях в семье.

*Таблица 1*

***Мнение молодых людей об идеальном числе детей для семьи в будущем, 2006—2007 гг., %***

| Количество детей в семье | Данные исследования | |
|---|---|---|
| | 2006 г. | 2007 г. |
| Один ребенок | 29,7 | 40 |
| Два ребенка | 62,2 | 50 |
| Три ребенка и более | 8,1 | 10 |

С утверждением, что для рождения ребенка обязателен зарегистрированный брак, согласны 60 % женщин и 15 % мужчин; не согласны 15 % женщин и 10 % мужчин. Считают брак необходимым 63 % опрошенных до 24 лет, 37 % не придерживаются этой точки зрения. Среди молодых людей старше 24 лет 77 % полагают, что брак обязателен, 23 % опровергают это утверждение.

Вопрос об оптимальном доходе для рождения ребенка показал: 29 % опрошенных считают, что им хватило бы 7—15 тыс. руб. на одного человека, доход в 15—30 тыс. устроил бы 48 % респондентов, заработок в 30—50 тыс. руб. вполне удовлетворил бы 23 % молодых людей. По поводу размеров жилой площади, необходимой для рождения ребенка, 10 % опрошенных женщин ответили, что их устроило бы жилье с двумя комнатами, 80 % — 3-комнатная квартира, 10 % — 4-комнатная квартира. На этот же вопрос 15 % мужчин ответили, что им достаточно и 2-комнатного жилья, 60 % — 3-комнатной квартиры и 25 % — жилья с четырьмя комнатами. О перечне внешних условий, способствующих рождению ребенка, мнения опрошенных разделились. Результаты ответов для большей наглядности показаны на рис. 2. На вопрос о том, кто должен нести ответственность за создание указанных внешних факторов (условий), способствующих рождению ребенка, 70 % женщин и 85 % мужчин ответили, что сам человек; 10 % и тех и других уверены, что семья и родственники; 20 % женщин и 15 % мужчин считают, что государство и социальные учреждения (табл. 2).

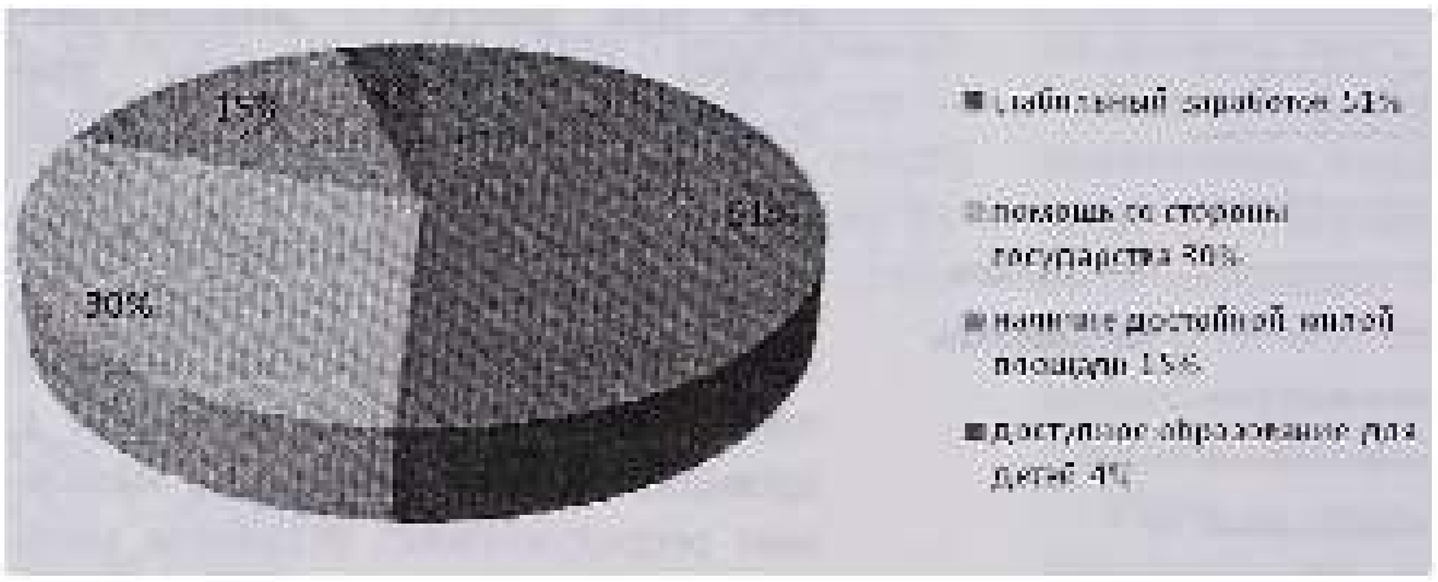



*Рисунок 2*

***Мнение респондентов о необходимых внешних условиях для рождения ребенка, 2007 г., %***

В ходе опроса 2007 г. среди молодых людей были выявлены социально-психологические факторы, стимулирующие желание родить ребенка. Среди данных внутренних факторов 90 % женщин и 100 % мужчин выделили любовь к ребенку, 10 % женщин — любовь к мужу (жене); 32 % мужчин считают, что необходимо также бесконфликтное отношение с партнером, 10 % — устойчивость собственной психики (табл. 3).

Таким образом, в ходе исследования была получена информация, которая показывает, что действительно влияет на формирование ре-продуктивных установок. Еще один важный момент, влияющий на данные установки, — наличие достойной жилой площади исходя из количества членов семьи. Исследования показывают, что жилье должно иметь 2—4 комнаты. Любовь к ребенку, к партнеру, бесконфликтные отношения между ними и многое другое также необходимы для улучшения репродуктивных установок среди молодых людей. На желание иметь ребенка может повлиять среднедушевой доход на одного человека в семье, который, по мнению респондентов, должен составлять 10—30 тыс. руб.

Данные проведенных исследований показаны в виде разнообразных таблиц, графиков и диаграмм. Они наглядным образом предоставляют возможность оценить результаты анкетирования, выделить наиболее важные факторы, влияющие на репродуктивные установки у различных категорий молодежи.

*Таблица 2*

***Мнение респондентов о субъектах, обладающих нести ответственность за создание условий, способствующих рождению ребенка, %***

| Вариант ответа | Женщины | Мужчины | До 24 лет | После 24 лет |
|---|---|---|---|---|
| Сам человек | 70 | 85 | 88 | 91 |
| Его семья, родственники | 10 | 10 | 9 | 8 |
| Государство, социальные учреждения | 20 | 15 | 3 | 1 |
| Общественные организации | — | — | — | — |

*Таблица 3*

***Социально-психологические факторы, стимулирующие желание родить ребенка***

| Фактор | Женщины | Мужчины | До 24 лет | После 24 лет |
|---|---|---|---|---|
| Любовь к ребенку | 90 | 100 | 100 | 100 |
| Любовь к мужу (жене) | 10 | 58 | 44 | 60 |
| Бесконфликтные отношения с партнером | — | 32 | 40 | 40 |
| Устойчивость психики | — | 10 | 10 | — |
| Психологическая готовность к родительству | — | — | 6 | — |

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Госкомстат РФ. Информация о социально-экономическом положении России. М., 2005. 645 с.

2. **Кузьменко Т. В., Жогина Ю. Н.** Репродуктивные установки молодежи в условиях реформирования материальной поддержки материнства и детства // Семья в современном обществе : м-лы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Ф. А. Мустаевой. Магнитогорск, 2007. С. 108—112.

3. **Римашевская Н. М.** «Русский крест» // Природа. 1999. № 6. С. 47.

*Поступила 10.06.08.*

# ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

**Н. А. Маланкина**

Человечество всегда интересовало, что такое интеллект, какой человек может считаться умным, а какой — глупым. Интеллект в переводе с латинского означает «ум, рассудок», а *intellectum* — «разум». Первые упоминания о возможности определения интеллекта у детей встречаются в книге испанского ученого Хуана Хуарта (1530—1589) о выявлении детских дарований и относятся к XVI в. Известны также имена французских врачей Жана Эскироля (1772—1840) и Эдуарда Сегена (1812—1880), внесших значительный вклад в теорию умственной недостаточности у детей и практику ее изучения. Многие ученые по-разному подходили к определению интеллекта. Векслер определял интеллект как способность к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Ганс Айзенк, в свою очередь, говорил о различных видах интеллекта: биологическом (особенности функционирования головного мозга), психометрическом (показатели IQ), социальном (адаптация к социуму). Фундаментальным для психологии Айзенк считал генетически детерминированный биологический интеллект [4, с. 12—16]. Основным показателем интеллекта, по мнению этого ученого, является скорость выполнения различных заданий, особенно скорость реакции выбора.

В отечественной психологии большой вклад в разработку проблемы детского интеллекта внес Б. М. Теплов, проводивший исследования в рамках теории способностей и считавший, что чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет определенную деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, к которой у него отсутствуют способности [9, с. 78].

Выделяются две крайние точки зрения в вопросе биологического и социального в развитии интеллекта. Сторонники биологизаторского подхода исходят из того, что все психические особенности, в том числе интеллектуальные способности, врожденные. Представители этой точки зрения — З. Фрейд и его последователи, которые считают, что движущей силой развития являются биологические врожденные влечения. Бессознательное («Ид»), независимое от социальных влияний, управляет поведением человека [10, с. 802]. Современные биологизаторские подходы основаны на существовании у человека генов. Некоторые психологи соглашаются с определенной ролью среды и воспитания в развитии человека, но рассматривают их лишь как условие реализации генетической предрасположенности. Например, Г. Айзенк считает, что умственное развитие на 80 % обусловлено генетикой и только на 20 % — средой. Согласно другим исследованиям, наследуемость IQ оценивается в 0,50, вклад общей среды — в 0,20—0,30, а остальная часть фенотипической дисперсии приходится на индивидуальные средовые воздействия и ошибку измерения. Ярким представителем социологизаторского направления является Д. Локк, который представлял человека в момент рождения как «чистую доску». Эта концепция была главенствующей и в отечественной психологии 1920—1930-х гг.

Оба подхода рассматривают человека в рамках механистической концепции развития. Человек в ней всегда пассивен: в одном случае влияет среда, в другом — наследственность [2, с. 83]. В реальности же и биологические, и социальные факторы действуют совместно, образуя некоторый сплав. Особенно же ярко это понятие находит свое подтверждение в таком негативном социальном явлении, как сиротство. Сирота — ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя. Сиротство — состояние сироты: одиночество. В своих исследованиях П. Сорокин доказал прямую зависимость биологического и умственного развития детей, состояния их здоровья от количества энергии любви со стороны родителей и воспитателей [8, с. 497—498].

В своих работах В. И. Козакова и Л. М. Шипицина приходят к выводу о том, что наиболее тяжелый след сиротство оставляет в психической сфере ребенка. У малыша, отторванного от родителей и помещенного в условия интерната, снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение. У большинства детей развиваются чувства тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру. Ухудшаются эмоционально-познавательные взаимодействия и как результат — замедляется интеллектуальное развитие. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям психического развития. Основным приобретенным дефектом при этом оказывается задержка и искажение интеллектуального и личностного развития. Во многих случаях (85—92 %) выпускники детских домов не способны к обучению по программе общеобразовательной школы, тогда как в общей детской популяции доля лиц с задержанным умственным развитием не превышает 8—10 % [11, с. 112].

Исследователи данной проблемы единодушны в том, что уровень отставания в умственном развитии у детей-сирот значительно варьирует в зависимости от типа учреждения, контингента детей, характера проводимой воспитательной работы и ряда других факторов. Таким образом, невозможно, по-видимому, говорить о каком-либо уровне интеллекта, характерном для детей, растущих без родителей. Существенным фактором является возраст ребенка, попавшего в детский дом, и длительность его пребывания в нем. И. Лангмейер и З. Матейчек, проводя исследование интеллекта, заметили: чем раньше дети поступали в учреждение, тем заметнее было запаздывание развития их интеллекта. Важное значение имеют депривационные факторы, а именно — недостаток сенсорного, в особенности эмоционального, стимулирования ребенка в чрезвычайных жизненных условиях, какие приносит постоянное пребывание в детском учреждении [5, с. 91].

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, проводя исследования, отметили следующие особенности интеллектуального развития детей-сирот:

1. «Неиспользование» интеллекта при наличии необходимых умственных возможностей и знаний. Л. И. Божович называет это «формализмом первого рода». Основной характерной чертой такого рода формализма является заучивание. Здесь обычно присутствует довольно точное знание правил, знание словесных формулировок, приведенных в учебнике примеров, но все это лишено для ученика действительного содержания. У школьников наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мысли. Ученики отличаются полным равнодушием к сути того, что изучают. Часто они относятся к знаниям как к чему-то чуждому жизни, навязанному извне, а не как к результату обобщения явлений и фактов действительности [3, с. 157]. Такой формализм в усвоении знаний проявляется у детей, растущих вне семьи, чрезвычайно рано, уже на стадии овладения речью.

2. Подростки из детского дома не проявляют никакого интереса к выявлению сообразительности, пассивно выбирая задачу за задачей начиная с первой, совершенно не интересуясь, правильно ли их решали [6, с. 153—160].

3. У воспитанников школы-интерната чрезвычайно слабо выражена познавательная потребность, даже в таких ее примитивных формах, как интерес к новым фактам, к ярким жизненным примерам, к необыкновенным явлениям и т. д. Это явление получило название «интеллектуальная пассивность». Этот термин был введен известным отечественным психологом Л. С. Славиной для обозначения отношений к учебе, когда собственно интеллектуальная задача не побуждает мыслительной активности. Воспитанники интернатов не хотят и не любят думать. Обычно в начальной школе интеллектуально пассивные дети очень старательны — они положительно относятся к школе и к учебе, что проявляется в аккуратном ведении тетради, старательном переписывании с доски, желании получить похвалу учителя и т. п. Интеллект таких детей также сохранен, но он не используется при решении теоретических учебных задач [7, с. 127].

Подводя итог, можно сделать вывод, что интеллект при нормальном в целом уровне полностью не используется воспитанниками школ-интернатов ни в учебе, ни в жизни. Это может быть объяснено тем, что интеллект в

определенной степени оторван от мотивации и в целом от личности детей-сирот.

Чешские исследователи Й. Лангмейер и З. Матейчек используют для обозначения подобных отклонений термин «депривационная ретардация». На наш взгляд, ее первоисточником в условиях отечественных детских домов и школ-интернатов в сфере интеллектуального развития является материнская депривация, в результате которой и происходит дисгармоничное развитие интеллекта (преобладание вербального интеллекта над невербальным), формальный характер усваемых знаний, неспособность использовать их при решении теоретических и практических задач, в отсутствии познавательной мотивации, в интеллектуальной пассивности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Айзенк Г., Кэмил Л.** Природа интеллекта. Битвы за разум. М., 2002. С. 38.
2. **Александров А. А.** Психогенетика. СПб., 2004. С. 83.
3. **Божович Е. Д.** Психологические особенности развития личности подростка. М., 1979. С. 157.
4. **Ильина М. Н.** Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб., 2006. С. 12—16
5. **Лангмейер Й., Матейчек З.** Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. С. 91.
6. **Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Психология сиротства ; 3-е изд. СПб., 2007. С. 153—160.
7. **Славина Л. С.** Трудные дети. М., 1998. С. 127.
8. **Сорокин П. А.** Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. М., 1992. С. 497—498.
9. **Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 78.
10. **Фрейд З.** Я и оно : сочинения. М., 1998. С. 802.
11. **Шипицина Л. М., Козакова Е. И.** Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. СПб., 1997. С. 112.


*Поступила 16.06.08*

# ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ А. С. МАКАРЕНКО В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Л. В. Митякина**

Становление и развитие социальной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки в нашей стране требует осмысления теоретических достижений выдающихся отечественных педагогов. Особое значение для разработки общих основ современной социально-педагогической теории и практики имеет внимательное, вдумчивое и непредвзятое изучение наследия одного из наиболее ярких педагогов 20—30-х гг. XX столетия — А. С. Макаренко. Его активная теоретическая и практическая деятельность приходила в период, когда в России существовала особая государственная система социального воспитание, основы которой были заложены принятой в 1920 г. «Декларацией о социальном воспитании детей». В это же время активно разрабатывались и теоретические аспекты социального воспитания. Взгляды А. С. Макаренко на сущность воспитания, его социальную природу и как специальную деятельность, с нашей точки зрения, не потеряли значения и в настоящее время.

В современном научно-педагогическом и общественном сознании воспитание чаще всего рассматривается как специальная деятельность, направленная в основном на детей и взрослых из так называемых «групп риска»,

цель и результат которой — формирование личности в соответствии с необходимым государственным социальным заказом.

Остановимся на вопросе воспитания как социальной деятельности. Воспитание как специальная деятельность педагога, кроме как осознанностью, целенаправленностью, целостностью и противоречивостью, характеризуется еще и такими особенностями, как духовность, комплексность, дифференциация и динамичность.

Отметим, что духовное направление имеет в основе ценности и идеалы, его целью является стимулирование процессов самоопределения, самосовершенствования путем приобщения к этим ценностям. Такое воспитание не только формирует ценностную иерархию потребностей личности, но и поддерживает его социальные и идеальные потребности.

Комплексное воспитание обусловлено взаимозависимостью педагогической деятельности воспитателя и активности воспитанника. Такое воспитание направлено и на сознание, и на подсознание, самосознание, волю и чувства человека. Оно стимулирует развитие и индивидуальных интересов (гедонизма), и чувства долга (обязательности), и пользы определенных усилий (прагматизма). Осуществляется одновременно через материальную, инструментальную и духовную деятельность. Формы могут быть массовые, групповые и индивидуальные.

Дифференциация обусловлена возрастными и половыми характеристиками детей, различиями их способностей и жизненного опыта и индивидуальными особенностями каждого ребенка и отражается педагогикой в ее принципах индивидуального, дифференцированного и возрастного подходов.

Динамика обусловлена объективным изменением частных задач, содержания и набора методов и средств воспитания как в истории человечества, так и в течение жизни отдельного субъекта. Как правило, она обнаруживается в выделении возрастного подхода как педагогического принципа и вычленении социализации как отдельного педагогического процесса. Данные особенности воспитания как специальной деятельности всегда объективно присутствуют в педагогическом процессе.

Анализ теоретических работ А. С. Макаренко позволяет утверждать, что он обосновал целый ряд своеобразных показателей социальности воспитания.

Во-первых, выдающийся педагог предложил отказаться от традиционных взглядов на воспитание как явление, существующее в пространстве отношений воспитателя и воспитуемого. Он говорит о широкой стихии воспитания, «которая производится не только воспитателями, но и всей нашей жизнью — каждым из нас над каждым из нас» [1, с. 28]. Макаренко уверен, что два человека, проживающие вместе хотя бы неделю, уже воспитывают один другого. Этим он аргументирует мысль о том, что воспитание — чрезвычайно широкое явление. Его трудно понимать как явление только детское, в особенности в Советском Союзе, где оно стало одним из широчайших общественных дел.

Во-вторых, критикуя педагогов, А. С. Макаренко резко возражал против превращения воспитания подрастающих поколений в игрушку возрастных биологических, психологических и других симпатий. С другой стороны, он не принимал и пустой коммунистической фразеологии на этот счет, сводившейся к призывам следовать «коммунистической направленности воспитания», разговорам о «политической бдительности» и т. д. Макаренко, следуя логике политического дискурса того времени, полагал, что цели воспитания должны быть социально обусловленными, а, стало быть, коммунистическими. Однако, развивая эту общую цель, Макаренко говорил о необходимости создания такого метода, который, будучи общим и единым, «в то же время даст возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [2, с. 46—47]. Мнение исследователя относительно цели воспитания интерпретируется чаще всего как игнорирование интересов и потребностей ребенка. С нашей точки зрения, известный педагог пытался учесть в целях, содержании, методах воспитания как позицию человека, так и позицию общества, отдавая предпочтение последнему.

В-третьих, общественный характер воспитания обнаруживается в том, что оно является коллективистским. В связи с этим Макаренко подчеркивал: «Наш воспитанник, кто бы он ни был, никогда не может выступать в жизни как носитель некоего личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен выступать, прежде всего, как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за

поступки не только свои, но и своих товарищей» [2, с. 48]. В этом, по нынешним меркам, «старомодном» высказывании содержится мысль, которую нельзя игнорировать и сегодня: воспитание призвано формировать человека, ответственного перед другими людьми, способного следовать общественному долгу. Вместе с тем сомнительны утверждения Макаренко о безусловном подчинении личности коллективу.

В-четвертых, заслуживает внимания замечание исследователя о контроле общественного мнения над воспитанием. Именно оно закаляет характер ученика, воспитывает волю, прививает общественно полезные навыки личного поведения. Как следствие, в ребенке рождается твердость, несгибаемость закаленного характера, воспитывается чувство гражданской чести, долга, сознание обязанности по отношению к другим людям [3, с. 205].

В-пятых, показателем социальности воспитания, по Макаренко, выступает то обстоятельство, что воспитание осуществляется не только в государственном учреждении — школе, но и в основной ячейке общества — семье. Именно в семье, по его мнению, закладываются основы характера человека, создается фундамент его воспитанности. Семейное воспитание должно найти меру «между нашей большой, отдающей себя обществу работой и нашим счастьем, тем, что мы берем от общества» [4, с. 214]. Обществу сегодня необходим педагог, стремящийся и способный к целостному самосовершенствованию, а также к совершенствованию своего педагогического мировоззрения в направлении его антропологизации. Несмотря на актуальность антропологического мировоззрения, оно еще не свойственно подавляющему большинству современных российских педагогов.

Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих. Оно включает в себя следующее:

— органичную ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности;

— признание антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье ребенка, соблюдение его прав и свобод и т. д.) в качестве приоритетных;

— формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни, к детству как самоценной поре развития человека;

— глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания: целостного развития ребенка как человека, становления детской (и своей) индивидуальности, гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой, создания комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях;

— установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также как на взаимодействие, диалог, взаимное движение взрослого и ребенка навстречу друг другу;

— признание того факта, что успешно воспитывать можно только при совпадении представлений взрослого и ребенка о совершенном человеке; что анализ состояния и проблем воспитанника (объекта воспитания) всегда является предметом самоанализа его субъекта (воспитателя).

Антропологическое мировоззрение достигается в процессе овладения гуманитарной информацией, прежде всего интегрированным знанием о человеке, его природе, закономерностях развития, роли в мире. Высокий профессионализм современного педагога, с одной стороны, предполагает его открытость миру, культуре, людям, высокий уровень самоанализа, исследовательской и технологической культуры, с другой — обусловливается этими качествами. Остановимся подробнее на технологической культуре педагога.

Среди современных технологий, реализующих антропологическую направленность педагогического мировоззрения, на первый план выходят следующие:

— умение создавать возможности для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий;

— владение методами организации групповой деятельности, в том числе демократическими процедурами принятия решений, способами делегирования определенных воспитательных функций детям, введения традиций смены организационных лидеров, совместного планирования, коллективной рефлексии в воспитательном сообществе и т. д.;

— умение занять игровую позицию во взаимодействии с детьми;

— насыщение воспитательного пространства импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством;

— создание и поддержание атмосферы взаимного уважения, взаимной терпимости, принятия друг друга, атмосферы доверительного общения и открытости (критике, чужому опыту, нововведениям);

— интеграция разнообразных педагогических позиций: защитника, опекуна, старшего друга, консультанта, эксперта, исповедника, исследователя и т. д. (А. В. Мудрик);

— овладение логикой сотрудничества: движения от совместных (взрослого и ребенка) актов поведения к самостоятельному, автономному поведению ребенка;

— умение преобразовывать индифферентную для ребенка среду в актуальное и оптимальное пространство его развития;

— владение временем как значимым фактором воспитания и самовоспитания: осуществление своевременных, адекватных возрасту педагогических действий;

— разумная экономия и уплотнение педагогически организованного времени; установление для себя и детей разумного режима труда и отдыха; учет колебания индивидуальных и коллективных биоритмов;

— осуществление педагогической поддержки ребенка (О. С. Газман, И. Ю. Шустова, С. М. Юсфин) в процессе осознания им потребностей и интересов, овладения способами самоанализа, целеполагания, планирования жизни, а также продуктивного решения внутриличностных конфликтов, проблемных ситуаций в социуме.

Итак, воспитание — это специфически человеческий способ бытия и специальная человеческая деятельность, суть которой — духовное взаимодействие людей друг с другом в целях самосовершенствования. Потребность и способность к воспитанию — врожденные и изменяются с возрастом. Эффективность воспитательного процесса зависит и от социокультурной ситуации, и от антропологического мировоззрения и педагогического (технологического) мастерства взрослых, и от желания и возможности ребенка быть воспитанным.

В заключение хотелось бы обратить особое внимание на то, что теоретические положения А. С. Макаренко, касающиеся социальной сущности воспитания, его общественного характера, не потеряли актуальности и в нынешних условиях. Они позволяют уточнить категориальный аппарат современной социальной педагогики и, на наш взгляд, смогут благотворно повлиять на процесс накопления достоверного знания в этой относительно новой научной дисциплине.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Макаренко А. С.** Выступление на заводе «Шарикоподшипник» 24 октября 1936 г. // Пед. сочинения : в 8 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984.

2. **Макаренко А. С.** Цель воспитания // Пед. сочинения : в 8 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984.

3. **Макаренко А. С.** Проблемы воспитания в советской школе // Пед. сочинения : в 8 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984.

4. **Макаренко А. С.** Семья и воспитание детей // Пед. сочинения : в 8 т. Т. 4. М. : Педагогика, 1984.

*Поступила 10.06.05.*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. В. Соколов**

В условиях современного общества происходит неуклонное возрастание роли психологических факторов во всех сферах социального бытия: в производстве, в политике, в образовании, в бизнесе, в спорте и т. д. Человек все чаще становится объектом всевозможных психологических манипуляций со стороны отдельных лиц, общественных организаций, религиозных сект, политических партий и т. д. В этой связи возникает необходимость в повышении психологической культуры специалистов различной трудовой деятельности и в вооружении их эффективными средствами психологической защиты. Одним из них может быть умение быстро и адекватно прогнозировать поведение и психологические состояния людей.

От других направлений прогнозирования поведения (технических, математических систем) прогнозирование поведения человека отличается сложностью человеческой психики. Даже поведение знакомого человека нельзя спрогнозировать так же точно, как технические устройства (человек может что-то вспомнить, испугаться, передумать и т. д.). Для простого человека точность прогноза поведения важна, но ему обычно хватает житейского опыта и мышления. Иная ситуация с людьми, которым необходимо уметь прогнозировать поведение в связи с деятельностью. К ним относятся психологи, педагоги, управленцы, люди сферы «человек — человек». В работе им помогают жизненный опыт, повторяемость ситуаций, профессионализм и знание людей, но этого, как правило, недостаточно. Важно учитывать разнообразие типов личности, индивидуальные качества людей, особенности жизненной ситуации. Развитию способности к прогнозированию способствует расширение круга знаний, обогащение опыта, пополнение словарного запаса и осмысление связей между явлениями окружающего мира.

Прогноз поведения человека у каждого особый, но трудовая деятельность и сфера профессиональных интересов определяют некую прогностическую модель. Целенаправленность является общим признаком любой деятельности, соответственно, в любой деятельности, в том числе и трудовой, есть опережающее начало. Прогнозирование имеет специфические проявления в зависимости от целей и деятельности человека.

В ряде профессий важным является познание другого человека, предполагающее постижение его внутренней психологической сущности как субъекта какой-либо деятельности, как личности и как индивидуальности. Этот процесс невозможен без участия мышления, которое занимает здесь ведущее место. При всей его специфике оно все же остается мышлением. Поэтому плодотворное изучение этого психологического процесса вряд ли возможно вне контекста существующих в науки подходов. Проблема мышления относится к числу классических в психологии, а вопрос психологического прогнозирования важен в изучении мышления.

Что касается психологического прогнозирования в трудовой деятельности педагога, то здесь возникает необходимость в прогнозах будущего состояния ученика, класса. При составлении такого прогноза важен не только анализ прошлых ориентиров и ситуаций, но и психология ученика, в отношении которого строится прогноз. Анализируя опыт педагогов, достигших больших результатов, таких как А. С. Макаренко [7], С. Н. Лысенкова [5], отметим, что они обращают внимание на перспективный подход в процессе обучения и воспитания, а в прогностических способностях видят возможности для повышения эффективности труда. Перспективный подход в разных аспектах трудовой деятельности учителя А. С. Макаренко считал основополагающим. «Хорошее в человеке всегда приходится проектировать, и педагог обязан это делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться» [6].

Известные педагоги используют перспективный подход, дающий возможность создавать, моделировать условия, в которых будет раскрываться индивидуальность каждого ученика. Методические приемы учителя строятся на опережающем воздействии: планируется будущий урок, определяются перспективы развития ученика,

предвосхищаются ответы учеников. Прогноз применяется в дальнейшей работе на уроке. Опытные учителя используют прогностический подход в проведении урока и проверке знаний ученика.

Педагогическая деятельность предполагает способность учителя к прогнозированию. Передача информации без прогноза особенностей ее усвоения, возникающих у школьников ошибок и трудностей, без прогноза эффективности способов передачи информации малопродуктивна. Педагог, изучая класс исходя из возможностей, прогнозирует предстоящее общение, определяет цель общения, представляет образец ситуации общения, моделирует результат, полученный после общения с учеником, и т. д. Важными являются прогноз действий учащихся после общения, ответные реакции ученика в момент общения. Большой плюс от умения учителя видеть отдаленные во времени последствия результатов общения, от умения видеть ученика в перспективе его развития в будущем. Труд учителя включает прогнозирование, составляющее необходимый и обязательный компонент.

Прогнозирование в трудовой деятельности учителя может быть оперативным, краткосрочным и перспективным [9]. Перспективное прогнозирование может относиться к профессиональной переподготовке и усовершенствованию учителя, предположению результатов окончания учебного года, вопросов, касающихся деятельности учеников после окончания школы, и т. д. Краткосрочные прогнозы применяются в подготовке плана-конспекта урока, семинара, родительского собрания и т. д. Оперативное прогнозирование в деятельности учителя работает в коротких временных рамках. Оно проявляется непосредственно во время урока.

**Психологическое прогнозирование в деятельности управленца.** Управление какой-либо системой всегда связано с прогнозированием. «Управление — функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание ритма деятельности». «Социальное управление — воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качеств специфики, совершенствования и развития» [2].

«Управление как процесс представляет собой систему действий, необходимых для достижения поставленных целей. Решению вопроса об организации действий предшествует принятие решения» [9, с. 132]. В процессе принятия решения определены некоторые этапы [3; 4]. Первый — подготовка решения (формулирование проблемы, уточнение ситуации, определение возможных решений, оценка последствий). Второй — выбор решения, объяснение такого выбора. Третий — извлечение уроков из принятых решений [8].

По Л. А. Регуш, психологическое содержание трудовой деятельности по управлению состоит из: 1) сбора и анализа информации, получения общей картины в управляемой организации; 2) построения прогноза о перспективах развития в соответствии с имеющимися целями; 3) принятия решения с опорой на обоснованные с точки зрения целесообразности гипотезы, планирование действий по достижению целей [9]. Управленческая трудовая деятельность имеет особые требования к людям, ее осуществляющим. К ним относятся руководители организаций и подразделений. К. А. Абульханова-Славская указывает: «Руководителю нужна способность видеть людей в перспективе их общественного роста (а не только в совокупности данных качеств, проявляющихся на сегодняшний день), способность принимать решения, связанные с их судьбами с их расстановкой по деловым принципам» [1].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Абульханова-Славская К. А.** Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981.
2. Большая советская энциклопедия. М., 1977. Т. 27. С. 87.
3. **Келли Г., Армстронг Р.** Тренинг принятия решений. СПб., 2001.
4. **Козелецкий Ю.** Психологическая теория решений. М., 1979.
5. **Лысенкова С. Н.** Когда учиться легко. Из опыта работы учителя. М., 1981.
6. **Макаренко А. С.** Избранные педагогические произведения. М., 1946.
7. **Макаренко А. С.** Методика организации воспитательного процесса : соч. : в 7 т. Т. 5. М., 1958.
8. **Науман Э.** Принять решения — но как? М., 1987.
9. **Регуш Л. А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб. : Речь, 2003.


*Поступила 19.06.08.*

# МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

**И. В. Харитонова**

Под методом обучения в дидактике понимают упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение учебно-воспитательных задач. Нет четких критериев, позволяющих отделить методы от приемов, поэтому на практике между этими понятиями трудно провести резкую границу. Бессмысленно делить методы и приемы обучения на «новые», т. е. более прогрессивные, и традиционные, якобы изжившие себя. Только комбинируя различные методы — и традиционные, и «новые» — учитель может добиться серьезных успехов в работе. Для этого ему нужно отчетливо представлять достоинства и недостатки каждого метода, условия его применения.

В обучении математике используются и общедидактические методы, и разработанные в специфических условиях преподавания данной дисциплины. Основой многих из них являются научные методы: индукция, дедукция, аналогия и т. д. Последние используются как прямо, так и косвенно посредством методов обучения. Рассмотрим сущность некоторых из перечисленных методов и основные направления их применения. Индукцией называется такой метод рассуждений, при котором общий вывод (гипотеза) основывается на изучении отдельных частных фактов. Если рассматриваются все частные факты (случаи) без исключения, то индукция называется полной, в противном случае — неполной. Неполная индукция может привести к ошибочному выводу (ошибочной гипотезе). Вывод, сделанный на основе полной индукции, всегда является достоверным, если не допущены ошибки в рассуждениях.

Дедукция — форма мышления, при которой утверждение логически выводится из некоторых данных утверждений. Чтобы доказать какую-либо теорему, следует свести ее к аксиомам или ранее доказанным теоремам. Полная индукция также может служить примером дедуктивного доказательства. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратить внимание на характерное для полной индукции умозаключение: «Так как рассмотрены все возможные случаи, то доказываемое утверждение справедливо».

Аналогией называется рассуждение, имеющее следующую схему:

$A$ имеет свойства $a$, $b$, $c$, $d$;

$B$ имеет свойства $a$, $b$, $c$.

Вероятно, $B$ обладает свойством $d$.

В творчестве ученых аналогия играет важную роль. Она может подсказывать существование еще не известной теоремы, способ ее доказательства, путь решения задачи. Самое широкое применение аналогия находит и в преподавании математики, являясь основой одного из важнейших методов обучения — обучения по образцу. Учитель должен показывать образец выполнения того или иного действия, например изложение доказательства теоремы, решения задачи и т. д.

Рассмотрим некоторые специфические методы, которые применяются в преподавании математики. Сущность метода целесообразных задач сводится к тому, что для лучшего понимания изучаемого материала учащимся предлагают подготовительные задачи. Они могут готовить учащихся к пониманию нового определения, к «открытию» теоремы, к пониманию ее доказательства, к самостоятельному решению задачи. Иногда с помощью целесообразно подобранных задач излагается вся тема.

Метод целесообразных задач разрабатывался известным русским методистом С. И. Шохор-Троцким, хотя идея была известна ранее. В настоящее время этот метод широко используется авторами учебников и учителями, однако во многих случаях его применение неоправданно широко. Рассмотрим условия применимости данного метода. При изложении новой темы с использованием метода целесообразных задач желательно подбирать минимальное число подготовительных задач, причем одна и та же задача может быть рассмотрена несколько раз, помогая оттенить отдельные детали темы. Следует отметить, что в основе метода целесообразных задач лежит неполная индукция. В случаях, когда мы под-

готавливаем учащихся к пониманию доказательства теорем, чаще всего выступает другой научный метод — дедуктивный. В свою очередь, метод целесообразных задач является разновидностью более общего метода обучения — эвристического.

В дидактике наиболее распространены два подхода к классификации методов обучения. Один из них исходит из источников знаний (словесные, наглядные, практические методы). В основе другой классификации лежат цели, содержание и характер познавательной деятельности учащихся (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный методы, метод проблемного изложения знаний, эвристический, исследовательский методы). Если первая классификация методов обучения отражает в основном форму деятельности учителя и ученика, то вторая исходит из содержания этой деятельности. Однако содержание и форма неразрывны, поэтому понять сущность явления можно лишь с учетом его содержания и формы. Исходя из этого представляется целесообразным описание методов обучения. Одновременно учитываются и содержание деятельности учителя и ученика (внутренняя сторона методов), и ее форма (внешняя сторона методов).

Остановимся подробнее на группах репродуктивного, эвристического и исследовательского методов ввиду их широкого использования в обучении математике.

**Репродуктивный метод.** Его сущность заключается в том, что учитель организует деятельность учащихся по воспроизведению переданных им знаний и показанных способов деятельности. Важное место в реализации этого метода занимают упражнения.

В рамках системы методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся одной из форм репродуктивного метода обучения является алгоритмизация. Ее суть состоит в том, что ученику дается алгоритм (система предписаний), следуя которому он овладевает определенными умениями. Алгоритмизация эффективна тогда, когда учащимся нужно овладеть сложным понятием, имеющим несколько признаков, или сложным умением. Здесь необходимо давать учащимся четкие последовательные предписания выполнения тех или иных действий. Данный метод используется довольно широко, однако не весь учебный материал можно разделить на определенные шаги, последовательно предъявляемые учащимся для проработки.

**Эвристический метод.** Сущность заключается в том, что учитель вовлекает учащихся в процесс «открытия» различных фактов, самостоятельной формулировки теорем, выполнения отдельных этапов исследования. Учитель конструирует упражнение, расчленяет его на вспомогательные, намечает шаги поиска, а ученик делает шаги. Посредством упражнений учащиеся подводятся к ознакомлению с фактами, к усвоению понятий, умений.

Упражнения используются при усвоении различных приемов, при поэлементном овладении умением. Например, выделив компоненты умения применять геометрические преобразования в конкретных ситуациях, мы предлагаем учащимся упражнения, формирующие выделенные умения, а вместе с тем обеспечивающие и поэлементное формирование метода. С помощью упражнений легко осуществляется разбивка математического текста на небольшие фрагменты, их самостоятельное изучение учащимися, контроль за усвоением материала.

Одним из вариантов рассматриваемого метода является эвристическая беседа. Сущность ее в том, что учитель разрабатывает систему вопросов к учащимся, использование которой приводит к достижению поставленной цели. Этот вид эвристического метода в сочетании с другими целесообразен при обобщении, систематизации учебного материала.

**Исследовательский метод.** Призван обеспечить овладение методами научного познания, формирование черт творческой деятельности и потребности в ней. Сущность заключается в способе организации поисковой творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем, возникших в процессе обучения. Решение этих проблем предполагает осуществление всех этапов научного исследования: определение целей и задач, наблюдение, эксперимент, выдвижение гипотезы, построение плана исследования, его реализация и т. д. В обучении математике проблемные ситуации, как правило, возникают при выполнении упражнений. Рационально построенная совокупность упражнений может позволить организовать самосто-

ятельное доказательство теорем учащимися и овладение ими различными приемами доказательства.

Следует постепенно готовить учащихся к выполнению исследовательских работ. Этому способствует привлечение эвристического метода. Ученикам предлагают провести эксперимент, сформулировать выводы, обосновать их. Приведем пример, доказывающий возможность применения исследовательского метода в обучении геометрии. Предположим, что учащиеся знакомы с понятием параллелограмма, его свойствами и признаками. Выполняя перегибание различных моделей параллелограмма, ребята приходят к выводу, что некоторые из них имеют оси симметрии. Исследуются свойства параллелограмма, имеющего ось симметрии. Учащиеся видят, что частные случаи параллелограмма (прямоугольник, ромб, квадрат) определяются расположением и числом его осей симметрии. Затем изучаются эти виды параллелограмма: выделяются их общие свойства, различия, рассматривается практическое применение полученных результатов.

Таким образом, можно сделать основные выводы:

— знание о методах обучения и правильный их подбор играют существенную, а возможно, главную и определяющую роль в обучении математике;

— выбор методов обучения математике не может быть произвольным: учителю необходимо каждый раз учитывать многие зависимости. Прежде всего определяются главная цель и конкретные задачи, которые будут решаться на уроке. Они «задают» группу методов, в общих чертах применимых для достижения намеченных задач. Далее следует целенаправленный выбор оптимальных путей, позволяющих наилучшим образом осуществить познавательный процесс;

— задача оптимизации методов обучения заключается в том, что в имеющихся условиях из множества методов необходимо выделить обеспечивающие наивысшую эффективность обучения;

— для эффективности процесса обучения используют совокупность методов обучения математике, так как их взаимное дополнение усиливает совместное действие;

— эвристика обеспечивает самостоятельное движение к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений, но вместе с тем она требует усилий и времени для достижения этих результатов;

— варьирование заданий в зависимости от типа урока дает учителю возможность конструировать содержание познавательной и практической деятельности обучаемых.

*Поступила 10.06.08.*

# ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Г. В. Шакина**

Учебно-коммуникативные умения рассматриваются нами как одна из групп общеучебных умений наряду с учебно-интеллектуальными, учебно-деятельностными, учебно-организационными, учебно-информационными умениями. Их специфика заключается в том, что они являются определенным инструментом учения, формируются и развиваются в процессе обучения любой дисциплине, применяются во всех предметных областях.

В наиболее широком значении коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия. Коммуникация предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности — установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание партнера.

В современной западной концепции «шести ключевых умений» среди наиболее важных и широких умений (general transferable skills), которые должны осваивать учащиеся, два непосредственно относятся к сфере коммуникативных действий [4, с. 481]:

— общение и взаимодействие: умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции.

— работа в группе: умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

В соответствии с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского коммуникативная деятельность определяется как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» (М. И. Лисина, 1986).

Психологические аспекты формирования коммуникативных действий разносторонне исследовались в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина и др., а также в концепции совместных форм учебных действий и учебного сотрудничества (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и других исследователей). В частности, необходимость организации совместной деятельности учащихся обоснована требованием «передавать в обучении обобщенные способы действия с объектом и полноценную ориентацию в решении того или иного класса задач» [2, с. 79]. При этом справедливо подчеркивается, что традиционное понимание обучения как усвоения некоторой совокупности знаний, умений и навыков, по сути, не требовало выхода за рамки индивидуальной организации обучения (пусть и в присутствии целого класса учеников). Но вопрос о совместной деятельности как основной форме обучения оказался неизбежным, когда содержание обучения стали связывать с усвоением действий.

Важной вехой в развитии коммуникативной деятельности является формирование у детей «способности к согласованным действиям с учетом позиции другого», которая рассматривается в качестве основного новообразования дошкольного возраста в сфере сотрудничества [4, с. 68]. Дальнейшее овладение коммуникативными умениями происходит в учебной деятельности, которая становится ведущей для младшего школьника.

Нами проводилось исследование с целью выявления возможностей формирования учебно-коммуникативных умений младших школьников в учебном процессе. Были выделены два направления работы: формирование умений, необходимых для устного взаимодействия и формирование письменных коммуникативных умений.

Анализ опыта педагогической деятельности показывает, что проблемами трудностей общения школьников, выявлением причин нежелания некоторых из них участвовать в уроке занимаются педагоги-психологи образовательных учреждений. Но, по нашему мнению, этого не всегда бывает достаточно, так как ученику нужно преодолеть коммуникативный барьер, возникающий в учебном общении на уроке.

Среди основных форм учебной коммуникации, которые могут развиваться на уроке в начальной школе и вызывать трудности у младших школьников, мы выделили:

— монологические: выступать с заранее подготовленной речью, выступать с неподготовленной речью, рассказывать, пересказывать, спрашивать и задавать вопросы, сообщать, докладывать, отвечать на вопросы, доказывать и опровергать;

— диалогические: учебная беседа учителя и ученика, учебная беседа в парах, в группах, дискуссия, ответы на вопросы, защита проекта.

Для преодоления учащимися трудностей в освоении данных форм учебной коммуникации мы предложили учителям начальных классов, участвующим в исследовании, использовать следующие средства: проблемно-диалогическое обучение, организацию поисково-исследовательской деятельности школьников, организацию деятельности на уроке в парной и групповой формах, поощрение рефлексивных действий учеников.

Наблюдая за деятельностью учителей и учащихся экспериментальных групп, мы пришли к выводу, что успешность и интенсивность формирования коммуникативных умений зависят от того, насколько они осознаются школьником, в какой степени школьник способствует их развитию, целенаправленно участвуя в этом процессе; от роли учителя в создании условий для этого процесса.

Если учитель, осознавая проблему, использует средства урока, возможности учебных пред-

*Таблица*

***Целевые подходы программ курсов русского языка для начальной школы***

| Автор | Система | Цель программы |
|---|---|---|
| А. В. Полякова | *Л. В. Занкова* | Раскрытие коммуникативной функции языка, средством осуществления которой является речь |
| Н. В. Нечаева | *Л. В. Занкова* | Освоение коммуникативной функции языка (адекватного его восприятия и использования). Задача курса: развитие речи школьников (внешней — устной, письменной и внутренней) |
| Н. А. Чуракова | *Традиционная система, УМК «Перспективная начальная школа»* | Программой предусматриваются две линии работы: первая, поможет школьникам усвоить важнейшие коммуникативные формулы устной речи, регулирующие общение детей и взрослых, детей между собой; вторая позволит освоить основные жанры письменной речи, доступные возрасту |
| Е. В. Восторгова | *Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова* | В условиях развивающего обучения важнейшие изменения речи связаны со становлением учебной деятельности. ...Коллективный учебный диалог ставит каждого из его участников в ситуацию конкретной коммуникативной задачи, успешное решение которой требует учета и адекватной оценки всей совокупности условий общения, выбора соответствующих средств, умения правильно использовать их... |

метов, помогает преодолевать учащимся проблемы в общении, с течением времени у младших школьников формируются коммуникативные умения на оптимальном уровне. Это подтвердилось, когда нами оценивался результат адаптационного периода учащихся-пятиклассников экспериментальных и контрольных групп. Переход на следующую ступень обучения мы рассматриваем как новую социальную ситуацию в жизни детей, осложненную многими факторами. Одним из них является необходимость взаимодействия учащихся с учителями-предметниками, каждый из которых предъявляет свои требования.

Согласно результатам обследования психолога образовательного учреждения, уровень тревожности у учащихся экспериментальных классов гораздо ниже, чем в контрольных классах, а уровень сформированности познавательного интереса выше. По наблюдениям учителей-предметников, ученики экспериментальных классов отличаются умениями ставить вопрос, давать обоснованный ответ, решать учебные задачи различными способами. Это достижения учителей-экспериментаторов, реализующих подходы личностно-ориентированного обучения, деятельностного метода. Таким образом, нормальный уровень тревожности и наличие высокого познавательного интереса — результат сформированности общеучебных умений в начальной школе и успешной социализации в среднем звене.

Другая задача нашего исследования — выявление возможности формирования культуры письменной речи младших школьников. Для этого мы проанализировали программы курсов русского языка для начальной школы авторов вариативных систем, выделили их целевые подходы (табл.). В ходе анализа мы подчеркнули сходства в постановке и решении авторами задач развития речи, напрямую связанных с формированием учебно-коммуникативных умений школьников: овладение навыками письма, составление собственного

текста сочинения и передача содержания чужого текста посредством устного пересказа или письменного изложения.

Таким образом, в ходе исследования нами выявлены средства формирования коммуникативных умений младших школьников: технологии проблемно-диалогического обучения, поисково-исследовательской деятельности, формирования рефлексивных действий учащихся, а так же формы организации деятельности на уроке (парная, групповая, коллективно-распределенная) и содержание учебных программ по русскому языку.

В заключение следует отметить, что развивающий потенциал коммуникативных действий не ограничивается сферой непосредственного приложения — общением и сотрудничеством, напрямую затрагивая познавательные процессы, а также личностную сферу школьников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кабардов М. К., Арцишевская Е. В.** Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций // Вопр. психологии. 1996. № 1. С. 34—50.

2. **Рубцов В. В.** Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987. 160 с.

3. **Цукерман Г. А.** Виды общения в обучении. Томск, 1989.

4. **Taylor H., Francis J.** Reflections on key skills: implementing change in a traditional university // J. Education Policy. 2003. Vol. 18, № 5. P. 481—498.

*Поступила 10.06.08.*

# ФАКТОРЫ РИСКА, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ПРОБЛЕМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У АМЕРИКАНСКИХ ПОДРОСТКОВ

**И. А. Винтин, Е. Рыскина**

С 20 октября по 6 ноября 2007 г. в Историко-социологическом институте Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева работал директор Департамента по делам несовершеннолетних г. Хилсборо (штат Орегон, США) Джозеф Томас Кристи. Целью его пребывания в МГУ им. Н. П. Огарева было чтение лекций студентам Историко-социологического института специальности «Социальная работа» на темы, связанные с девиантным поведением молодежи в США.

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед американским обществом сегодня, является поиск путей снижения роста преступлений среди несовершеннолетних и повышение эффективности их профилактики. Джозеф Кристи считает, что необходимо постоянно изучать факторы риска, основные причины, источники, вызывающие проблемное поведение, приводящее детей и подростков к преступлениям, и на этой основе спланировать и организовать такую деятельность, которая обеспечила бы постепенное сокращение преступности в молодежной среде.

Американские социальные работники и психологи выделяют главные причины девиантного поведения молодых людей:

— дисфункциональность семьи;

— личностные особенности подростка (характерологические особенности, темперамент, психические отклонения и т. д.);

— школьная дезадаптация;

— окружающая среда;

— причины социально-демографического характера.

По мнению социальных работников США, семья является основным институтом социализации подрастающего поколения. Неблагоприятные условия жизни, обучения и воспитания в семье, как правило, отражаются на детях и на их поведении. Нередко несовершеннолетние преступники в США являются выходцами из неблагополучных семей, где один или оба родителя ведут асоциальный образ жизни. Отсутствие надзора и надлежащего контроля со стороны родителей, вседозволенность, слабая дисциплина толкают американских подростков на преступления. Многие молодые американцы с девиантным поведением проживают в полных, внешне благополучных семьях, где родители, однако, проявляют неумение, а подчас и нежелание воспитывать детей, демонстрируя полную педагогическую несостоятельность. Семейные конфликты, частые ссоры родителей, уход из семьи одного из родителей приводят к тому, что воспитание подростка в американской семье не на первом месте, а это напрямую влияет на поведение молодого человека.

Второй причиной девиантного и делинквентного поведения американских подростков, по мнению Джозефа Кристи, являются личностные особенности молодых людей. Личностные особенности ребенка, подростка, юноши часто становятся причиной их асоциального поведения. Тип темперамента, особенности высшей нервной деятельности и черты характера (непоседливость, непокорность подростка) вызывают у американских родителей неправильную реакцию. Они пытаются бороться с индивидуальными качествами молодого человека, с его неповторимыми особенностями, начинают ломать его как личность. В результате в семье происходят постоянные конфликты, и подросток всегда остается виноватым. Как следствие, он уходит в себя, замыкается или находит признание в асоциальной среде. Авторитет сверстников в подобных ситуациях растет, а мнение взрослых перестает быть для подростка значимым. Помочь молодому человеку найти свое место в жизни, понять его стремления, интересы, дать возможность развиваться его индивидуально-типологическим особенностям, значит, по мнению Джозефа Кристи, предотвратить преступления.

Еще одной из важных причин проблемного поведения молодых американцев, по мнению Джозефа Кристи, является школьная дезадаптация. В настоящее время учебные заведения Америки практически отказались от воспитательной функции и чаще всего используют репрессивные меры воздействия на учащихся. Недостаток специалистов в этой отрасли, их низкий профессиональный уровень приводит к увеличению количества конфликтов между учителями и учениками. Нередко в американских школах успеваемость ученика по тому или иному предмету зависит от отношения учителя. Это приводит к снижению авторитета школы и значимости обучения вообще. Неуспеваемость, постоянные конфликты с учителями вызывают у американских подростков желание не посещать школу, что в конечном счете ведет к антиобщественному поведению.

Одной из причин отклоняющегося поведения, по мнению Джозефа Кристи, является окружающая среда. Рост преступности среди несовершеннолетних, доступность алкоголя и наркотиков, отрицательное влияние средств массовой информации на мировоззрение, сознание и культуру поведения подростков, нейтральное отношение американского общества к девиантному и делинквентному образу жизни напрямую влияют на формирование и развитие проблемного поведения у молодых американцев и, как следствие, отрицательно сказываются на морально-нравственном становлении личности. Значительное влияние на развитие, воспитание и социализацию подростка, согласно Джозефу Кристи, оказывают люди, непосредственно взаимодействующие с ним. Их авторитет, способность внушать, оказывать влияние на волю молодого человека в значительной степени определяют, как они будут его воспитывать. Уже в детском саду ребенок взаимодействует с определенным кругом лиц. Впоследствии он становится членом коллектива, различных сообществ, каждому из которых присущи свои традиции, обычаи, социально-воспитательные возможности. Но далеко не каждая личность и группа в социально-воспитательном отношении оказывает положительное влияние на подростка. Поэтому общество должно стремиться оградить подрастающее поколение от влияния асоциальных лиц и сообществ.

К причинам социально-демографического характера, способствующим формированию отклоняющего поведения, Джозеф Кристи относит низкий материальный уровень, социальное неравенство, неполные семьи, безработицу, общественное положение семьи, недостаточный материально-бытовой и жизненный уровень, прежде всего у одиноких и малообеспеченных многодетных матерей, а также чрезмерную занятость женщин-матерей, работающих на производстве и вынужденных одновременно нести тяготы бытового устройства семьи и воспитания детей.

По мнению директора Департамента по делам несовершеннолетних г. Хилсборо (США) Джозефа Томаса Кристи, перечисленные факторы увеличивают вероятность формирование и развития асоциального поведения у американских подростков. Необходимо учитывать, что на девиантное поведение молодых американцев влияет сочетание нескольких факторов риска, поэтому в социальной работе должен использоваться комплексный подход к решению проблем несовершеннолетних. Только в этом случае работа может дать стабильный положительный результат.

*Поступила 10.06.08.*

# РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЗНАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

**О. Н. Тюлякова**

В последние десятилетия резко возрос интерес к сфере средств массовой информации в целом. Все чаще выделение этапов развития человеческого общества связывается с преобладанием на каждом из них социальных коммуникаций определенных видов. Особенно это заметно при изучении молодежной аудитории. Представление о том, что человечество вступает в принципиально новый этап развития, сформировалось еще в 1960—1970-е гг., когда были сформулированы тезисы о наступлении общества информационного, с одной стороны, и постиндустриального — с другой. Несмотря на несовпадения и взаимную критику авторов многочисленных концепций, можно выделить ряд черт, рассматриваемых как присущие или неизбежно развивающиеся на современном этапе (в обществе постидустриализма, постмодерна, радикализованного модерна, техноэлектронном и т. п.):

— качественно расширяется автоматизация и компьютеризация разных видов деятельности, перераспределяются центры тяжести — от создания вещей к оказанию услуг. На первое место выходит производство знания и информации, возникают новые и расширяются старые наукоемкие отрасли;

— главной подсистемой общества становится не экономика, а информация; повышается ее роль как одного из важнейших видов ресурсов, которыми располагает человечество для своей жизнедеятельности (наряду с материальной собственностью, экономическим капиталом и др.). Знание и информация превращаются в основные источники получения и увеличения стоимости;

— с изменением роли информации перестраивается иерархия социальных институтов: на первое место среди элементов, необходимых для поддержания целостности общества, выходят средства массовой информации;

— за счет развития информационных технологий расширяется доступ к информации для индивидов и групп;

— повышение роли информации и знания приводит к формированию новой элиты, чья роль основывается на квалификации, а не на обладании собственностью. Соответственно,

главной областью социальных конфликтов становятся образование и контроль над информацией. Недоступность последней приводит к отчуждению (личности от общества, одних групп от других, государства от общества):

— учет способа производства информации выдвигается как определяющий при выделении стадий развития общества.

Появление Интернета открыло невиданное разнообразие вариантов организации информационного общения между людьми: электронные почта и коммерция; библиотеки, конференции и многое другое — все это, не отходя от одного и того же средства индивидуального пользования — персонального компьютера.

В последней четверти прошедшего века многое было сказано и по поводу медиатизации — возрастания объема и роли процессов распространения и получения опосредованной информации, замещающей непосредственный опыт людей; усиления роли фокусирования СМИ на молодом поколении, явлениях и персонах, зависимость их статуса от внимания медиа.

Объективной закономерностью развития современного информационного общества стала интенсификация информационных процессов: возросли скорости передачи сообщений, увеличился объем передаваемой информации, ускорилась ее обработка. Данный процесс может напрямую оказывать негативное влияние на человека, приводя к информационным перегрузкам, что в свою очередь ослабляет способность человека думать, размышлять.

Особое беспокойство вызывает факт воздействия современных СМИ на молодое поколение. Это подтверждается и существующими социологическими исследованиями, и ситуацией в обществе. Общество в XXI в. характеризуется как информационное. Поток всепоглощающей информации оказывает огромное влияние на развитие российской молодежи. Сегодня в большинстве случаев в молодежной среде преобладают процессы дифференциации, причем дифференцирующие факторы проявляются более зримо, чем интегрирующие. Это связано с прежде всего с тем, что в условиях информационного преобразования российского общества происходят глубокие изменения его социальной стратификации.

В социальной структуре современного общества появились новые группы: бизнесмены, предприниматели, банкиры. Возникли новые тенденции в среде рабочих и крестьян, связанные с отношениями к той или иной форме собственности.

К каждой страте, социальной группе в большей или меньшей степени принадлежит молодежь. Именно поэтому фундаментальными критериями социальной дифференциации общества выступают социальное происхождение и собственное социальное положение молодых людей. Обладая социальными признаками разных общностей, они различаются по материальным возможностям, ценностным ориентациям, уровню образования, образу и стилю жизни.

Как отмечает Д. Л. Масловская в работе «Молодежь зависит от СМИ», «влияние средств массовой информации на людей весьма велико, воздействие же их на молодые, неформировавшиеся умы просто огромно. Все это заставляет задуматься и усомниться в правильности того, что несут и внедряют в массы, радиовещание, публицистика.

Естественно, СМИ важны для общества, но они обладают весьма настораживающими, вредными свойствами. Во-первых, вызывают зависимость, потребность в информации становится слишком высокой. Современный человек не может представить свою жизнь без телевизора, радио, газет и журналов» [2].

Как правило, СМИ навязывают собственное суждение. Каждое печатное издание или телеканал имеют свое лицо, свой взгляд на происходящее и свой способ преподнесения новостей. Соответственно, по ходу освещения информации тому или иному событию придается светлая или темная окраска. К тому же за всеми сложными системами СМИ находятся люди, преследующие свои цели и рассчитывающие на определенную публику, преимущественно на молодежную аудиторию.

Таким образом, переоценка ценностей, переосмысление происходящего сейчас и происходившего в прошлом вызваны во многом СМИ, пропагандирующими новые веяния в современном обществе. Многие ученые констатируют, что деградация детей начинается тогда, когда ребенок становится способным самостоятельно включать телевизор, откуда подчас поступает «нефильтрованная» информация.

Детям абсолютно ни к чему знать обо всех ужасах, страданиях и бедах, происходящих на Земле. Поток информации оглушает детский мозг, и вскоре он начинает воспринимать лишь то, что вещают СМИ.

Роль СМИ в формировании сознания людей огромна, а тем более в формировании и становлении сознания молодого человека. В результате влияния СМИ человек попадает в искусственную среду. Изменить что-либо в сознании зрелого человека трудно, а легче и быстрее всего завладеть умами молодежи. Это та часть населения, которая должна обнадеживать старшее поколение, созидать и смело идти в будущее. Сегодня СМИ — неотъемлемый компонент полной, насыщенной жизни, но вместе с тем это уникальное явление, контролирующее сознание миллионов людей, может нести в себе разрушающие последствия. Во избежание грядущей катастрофы необходимо знать цену информации, поступающей в мир людей, не злоупотреблять способами ее познания и иметь собственный, не зависящий от СМИ, взгляд на вещи.

В последнее время все ведущие державы мира интенсивно используют огромные возможности современных СМИ для усиления своего влияния в других странах. Манипуляция сознанием молодого поколения с использованием СМИ и Интернета на современном этапе развития нашего государства приобрела невиданные прежде масштабы, широко используется совокупность всех средств духовного манипулирования, идейного воздействия на сознание подростков. Информационная «обработка» молодежи России уже принесла свои плоды в виде всевозрастающей разобщенности поколений, незнания или абсолютно искаженного представления молодежи об истории своей страны и мировой истории, утраты чувства патриотизма, любви к Родине, понимания долга и ответственности. В современном обществе происходят замена общинных традиций позициями крайнего индивидуализма, утрата морально-нравственных традиций во взаимоотношениях между людьми.

Информацию деструктивного характера уместно сравнивать с самым жестким, самым динамичным средством воздействия на общество. Как правило, если всеобъемлющей информации не оказывать соответствующего противодействия, она может разрушить целые государства, спровоцировать войны и другие негативные процессы.

Как отмечает Светлана Кузина в работе «Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи», сейчас практически ни у кого из исследователей не возникает сомнений в том, что одним из способов воздействия на массовое сознание со стороны СМИ является манипулирование мыслями и поведением людей [1].

Мы считаем, что СМИ напрямую влияют на формирование подрастающего поколения не только через информацию об окружающем мире, но и путем изменения самого человека: его сознания, ценностных ориентаций, потребностей и интересов, нравов и морали. Они создают ценностные магнитные полюса, которые структурируют поведение молодежи в нужных для государства направлениях. Таким образом, наша страна живет в условиях информационного общества, где информация становится средством социального прогресса, цивилизованного развития, социального управления.

Нередко информация позитивного характера может служить средством приобщения человека к общественно-политической жизни, способствовать его возвышению, социальной защищенности, понимаемой в самом широком плане, обогащению духовного мира человека, его общению с другими людьми. Однако есть и информация другого рода: в СМИ нередко встречаются низкопробные материалы, сцены жестокости насилия, публикации, разжигающие ненависть к другим народам.

Сегодняшнее развитие СМИ и коммуникации породило феномен «дефицита от изобилия»: при огромном объеме информации, из которого намеренно убирают сущностные аспекты, причинно-следственные связи, молодежь перестает ее воспринимать и приходит к выводу, что ничему нельзя верить. Таким образом, при всеобъемлющем информационном потоке в результате утраты доверия к подаваемой информации молодой человек оказывается как бы в информационном вакууме.

Несомненно, механизм влияния СМИ на формирование сознания и поведения молодежи является достаточно сложным феноменом. С одной стороны, он сохраняет об-

шие закономерности воздействия на сознание и психику молодого человека. С другой — общество, качественно изменившееся в условиях перехода к рыночной экономике, часто не воспринимает нравственно-гуманистическую составляющую информации, ее нравственную направленность. Учитывая, что СМИ являются управляемой сферой и имеются влиятельные силы, прежде всего за рубежом, заинтересованные в деструктурировании российского социума и насаждении гедонистического эгоцентризма, эти механизмы стали использоваться в разрушительных целях и прежде всего — для внесения разрушительных тенденций в сознание подрастающего поколения. Цель достигается путем негативного воздействия механизмов подражания, скрытого воздействия негативной информации СМИ на неустойчивую психику и ценностные представления молодежи. Это приводит к значительному расширению в молодежном и образовательном социуме негативных поведенческих действий, к скептическому отношению молодежи к идейным и нравственным ценностям родителей, в своем абсолютном большинстве родителей, в основном родившихся при советском строе.

СМИ занимают в развитии общества особое место. Их воздействие на человека начинается в самом раннем возрасте и продолжается всю жизнь. По сути дела, в современном мире СМИ взяли на себя значительную часть функций по формированию сознания людей, воспитанию их вкусов, взглядов, привычек, предпочтений.

Важнейшей является проблема оптимального использования СМИ в формировании политической культуры молодежи. Учитывая современные условия, образ жизни, когда радио, телевидение, пресса — носители общественного сознания, социально-политического воспитания масс, постоянно и по доброй воле реципиентов приходят в каждый дом, в государственной информационной политике необходимо усилить внимание к важнейшим вопросам противодействия негативному влиянию СМИ на молодое поколение.

Понятия «массовая коммуникация», «средства массовой коммуникации», «средства массовой информации» особо хорошо знакомы молодому поколению, и их значение кажется очевидным. Но часто считается, что массовое синонимично множественному. Во многих случаях это действительно так: когда говорят о массовом увлечении чем-либо, то скорее всего имеют в виду множество поклонников, приверженцев. Однако социологи, говоря о массе как субъекте социальной жизни, более всего обращают внимание на качественные (структура, происхождение, формирование, виды массы) аспекты понятия.

Таким образом, роль СМИ в формировании сознания молодого человека постоянно растет. При помощи СМИ происходит формирование личности молодого человека в рамках широких представлений о формировании личности в процессе «массовой культуры». Как правило, данный аспект измеряется соотношением общества и отдельной личности. Немаловажную роль здесь играет фактор общения. Роль общения также определяется соотношением общества и личности в процессе ее формирования как представителя человече-ского рода, так и каждого отдельного индивидуума: общество воспроизводит себя в личности. В процессе жизнедеятельности личность воспроизводит общество. Следовательно, двумя конституирующими составляющими жизнедеятельности являются деятельность и общение. Во взаимодействии со СМИ отсутствуют актуальная обратная связь и способы контроля за процессом формирования сознания и личности молодежной аудитории во всем объеме. Как следствие, СМИ как социальный институт берут на себя достаточно ограниченные, но весьма важные воспитательные функции. При воздействии на сознание молодежи СМИ с целью ее формирования субъект воздействия должен опираться на уже существующие знания, умения, установки, потребности, мотивы молодежи. Как правило, задачами СМИ являются изменение знаний, мнений, установок, уже ранее сформированных у объекта воздействия. Отсюда следует, что проблема формирования сознания молодежи средствами массовой информации — корее проблема корректировочного воздействия на человека, участвующего в деятельности и общении в основном за пределами действия СМИ. Такое понимание возможностей СМИ формируется в широко распространенное представление о них как об инструменте регулирова-

ния актуального и потенциального поведения человека. В связи с этим разработка новых стратегий воздействия посредством СМИ приводит к достаточно тонким дифференцировкам в номенклатуре их целей. Различают регуляцию выбора цели деятельности при альтернативных выборах, формирование новых образцов деятельности, разрушение имеющихся установок совершения деятельности.

Если обратиться к текстам, описывающим деятельность и общение, можно отметить, что в СМИ фигурируют в основном тексты, истинность и правдивость которых жестко не контролируется, а порой не контролируется вовсе. Поэтому при формировании образцов общения при помощи СМИ придается огромное значение внушающим и убеждающим элементам воздействия, что нередко ведет к сознательному вкраплению созданных современными СМИ образов в мыслительную деятельность молодых людей. Таким образом, в формировании сознания молодежной аудитории СМИ выполняют роль корректировочного средства, что позволяет молодому человеку выбрать нужную информацию.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Кузина С. В.** Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи // Власть. 2007. № 8. С. 53—56.

2. **Масловская Д. Л.** Молодежь зависит от СМИ // Философия хозяйства. 2006. № 2. С. 135—136.

*Поступила 10.06.08.*

# ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ*

**И. Г. Напалкова, А. А. Напалков**

Одним из важных направлений модернизации высшей школы России является информатизация, которая невозможна без создания информационной образовательной среды (ИОС). Понятие информатизации вуза, как и его деятельность, многопрофильно. Управление вузом на основе информационных технологий (ИТ) является комплексной задачей, требующей решения организационных и технологических проблем, таких как создание надежной и эффективной инфраструктуры информатизации; своевременная модернизация технического парка; внедрение унифицированных способов доступа к корпоративным данным; повышение эффективности управляемости комплекса корпоративных информационных ресурсов; соответствие информационной инфраструктуры миссии и стратегическим целям вуза с учетом экономической целесообразности. Решение обозначенных проблем связано с развитием ИОС вуза (рис.). Правильно выстроенная система управления образовательным процессом в вузе на основе ИТ позволит создать преимущества в конкурентной среде и будет способствовать повышению качества образования и улучшению мобильности учащихся.

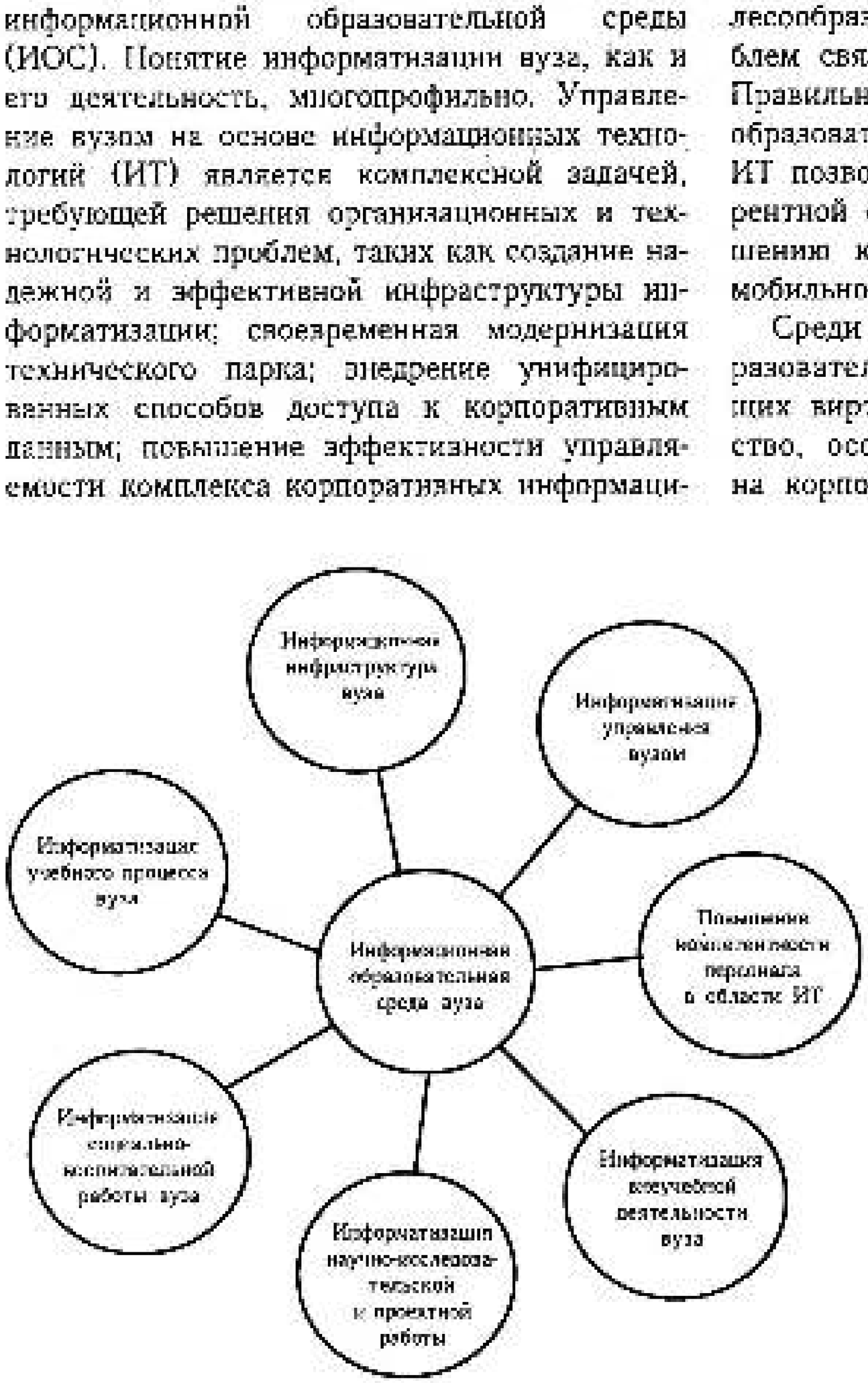



*Рисунок*
***Развитие ИОС вуза***

Среди новых средств, оптимизирующих образовательный процесс в вузе и формирующих виртуальное образовательное пространство, особое место занимают размещенные на корпоративных сайтах и интернет-порталах электронные ресурсы. К ним относят средства (возможности, источники), представленные в электронном виде, призванные обеспечивать научно-исследовательский и образовательный процесс, содержащие научную, учебную, методическую информацию и (или) методику обучения, а также ресурсы, находящиеся в различной стадии готовности (в том числе и на уровне технического задания, плана-проспекта и т. п.). К электронным учебным продуктам относят продукты, представленные в электронном виде, содержащие систематизированные сведения научного и прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения, и рассчитанные на пользователей разного возраста и степени обучения. Электронное издание — это электронный документ (группа электронных документов), прошедший редакционно-издатель-

* *Статья публикуется при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 08-06-23612 а/В*

скую обработку, предназначенный для распространения в неизменном виде, имеющий выходные сведения. Электронные ресурсы могут распространяться по сетям либо локально, либо комбинированным способом. При одном и том же содержании учебного продукта формы представления информации могут различаться в зависимости от способа распространения.

Классифицировать электронные ресурсы можно по следующим категориям:

— по функции, выполняемой в учебном процессе (УМК по дисциплине, учебная программа, конспект лекций, хрестоматия, словарь, справочник, практикумы, комплекты тестовых заданий, иллюстративный материал, аудиосопровождение, методические указания, УМП, научно-популярная публикация; научная публикация и т. д);

— по степени дидактического обеспечения (специальность, дисциплина, тема или раздел дисциплины, часть темы или раздела и т. д.);

— по виду образовательной деятельности, в которой используется учебный ресурс (лекционное сопровождение, сопровождение практикумов, самостоятельная работа, для дистанционного обучения, для системы e-learning, для самообразования, для краткосрочных курсов и системы повышения квалификации и т. д.);

— по характеру представления информации (мультимедийное, программный продукт, изобразительное, аудио, текстовое, электронный аналог печатного издания и т. д.);

— по степени интерактивности (активный, описательный, смешанный, неопределенный и т. д.) [1].

Формирование качественных электронных информационных ресурсов и их размещение в корпоративной сети вуза и региональном информационном пространстве позволит повысить качество образовательного процесса в вузе.

Сегодня во всем мире на смену текстографическим учебным продуктам приходят интерактивные, мультимедийно насыщенные электронные образовательные ресурсы. При этом первоочередной задачей становится повышение доступности электронных образовательных ресурсов на всей территории Российской Федерации путем применения передовых информационно-коммуникационных технологий.

Актуальность размещения электронных образовательных и научно-исследовательских ресурсов обусловлена возможностями, которые предоставляет глобальная сеть Интернет: широта охвата аудитории; удобство и оперативность информационного обмена; доступность информации; моделируемость содержания ресурсов и т. д.

При создании и использовании электронных образовательных ресурсов должны учитываться дидактические, организационные и технические требования:

1. Дидактические требования:

— педагогическая целесообразность использования информационного ресурса в высшем образовании;

— научность содержания ресурса, предъявление научно-достоверных сведений, объективных научных фактов, теорий, законов;

— доступность предъявляемого учебного ресурса средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) студентам (бакалаврам, специалистам, магистрантам), соответствие ранее приобретенному опыту в целях предотвращения интеллектуальных и физических перегрузок обучаемого;

— повышение информационной емкости обучения за счет использования альтернативных источников, уплотнения и структурирования учебной информации, перевода ее в активно функционирующий ресурс;

— осуществление индивидуализации обучения в условиях коллективного обучения (возможность выбора индивидуального маршрута, темпа, уровня сложности, режима работы, ориентированных на индивидуальные психофизиологические, интеллектуальные, мотивационные особенности студента);

— возможность сочетания групповых и индивидуальных форм обучения в зависимости от его задач, содержания и методов;

— развитие коммуникативных способностей студента в результате осуществления совместной учебной, исследовательской, научной деятельности.

2. Организационные требования:

— соответствие содержания учебного материала образовательным стандартам по специальности или направлению подготовки, учебным планам и учебно-методическим комплексам вуза;

— обеспечение комплексности и многофункциональности использования ИКТ как в обучении (на лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятиях, самостоятельной работе студента, в научно-исследовательской и внеучебной деятельности), так и в управлении образованием;

— адаптивность электронного образовательного ресурса, возможность внесения в него изменений и дополнений при изменении стандарта, учебного плана, в зависимости от дополнений и модернизации учебной программы;

— обеспечение эстетического восприятия и оформления ресурса, устанавливающих соответствие функциональному назначению, упорядоченности и выразительности их визуальных и звуковых элементов;

— разработка собственных методических рекомендаций как для работы с ресурсом, так и по видам занятий;

— сокращение затрат времени на организацию учебного, научно-исследовательского и воспитательного процесса как преподавателем, так и управляющим образовательным процессом в вузе, на факультете.

3. Технические требования: обеспечение устойчивой работы; защита от несанкционированных действий как непосредственного пользователя ресурса, так и внешнего воздействия Сети; высокая скорость обработки информации и выполнения всех процедур при работе с ресурсом в целях устранения негативных ощущений у пользователей, связанных с долгой загрузкой очередного фрагмента или ожиданием реакции компьютера на действия пользователя; возможности сетевых способов работы с ресурсом; простота инсталляции ресурса; соответствие основы ресурса современным операционным системам [2].

В настоящее время в научных учреждениях и вузах России активно ведутся работы по созданию электронных информационных ресурсов.

Одним из перспективных направлений развития электронных образовательных ресурсов является создание и развитие открытых образовательных модульных мультимедиасистем, означающее переход информатизации образования на качественно новый уровень: от производства отдельных мультимедийных изданий на оптических носителях и сетевых ресурсов к контент-индустрии на единой методической и технологической платформе.

В рамках реализации данного направления создан единый каталог учебников, учебно-методических пособий и ранее созданных электронных образовательных ресурсов, который объединит 15 гуманитарных вузов России, в том числе Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева. Его исполнителем, по результатам открытого конкурса, выбрана компания IBS на основе продукта IBS Catalog для описания представленных учебно-методических материалов. Важной характеристикой решения является его соответствие стандарту RUS_LOM (адаптированный к России международный стандарт LOM), описывающему классификацию учебных объектов. Ресурсы, описанные с помощью такой схемы, могут интегрироваться и восприниматься не только российскими, но и международными учебными системами. Немаловажен и аспект, связанный с авторским правом. Вуз, являясь владельцем всего контента, нередко определяет политику распространения знаний, которыми владеет. Возможен и такой вариант организации каталога; в его рамках публикуются только карточки ресурсов, а получить их можно по отдельному запросу. Чуть позже продукт получил дальнейшее развитие. Новая редакция IBS Catalog предназначена для хранения информационных ресурсов отдельных вузов. Также в данный продукт добавлен модуль ввода метаописаний, обеспечивающий ввод и проверку правильности ввода в соответствии с требованиями RUS_LOM, который завоевывает все большую популярность в российской образовательной среде.

Создание единого каталога позволяет улучшать взаимодействие между российскими гуманитарными университетами, значительно упрощает обмен учебно-методическими материалами, электронными образовательными ресурсами. Развернутая инфраструктура в дальнейшем может быть использована для создания сетевого сообщества гуманитарных университетов и развития информационных сервисов. Каталог учебно-методических материалов гуманитарных вузов будет размещен на портале федерального центра информационно-образовательных ресурсов. Преподаватели и

студенты из любой точки России смогут получить web-доступ к описанию программ и курсов, изучаемых в других университетах.

Основные задачи, которые решает система IBS Catalog: создание общей классификации для всего контента организации; возможность задавать произвольную структуру категорий для упорядочения информационных ресурсов на основании стандартов и методик, используемых экспертами предметной области; возможность навигации по категориям электронных информационных ресурсов для выбора и просмотра их содержимого; разделение доступа пользователям к категориям и объектам каталога с учетом их ролей, заданных администратором системы; возможность производить поиск информационных ресурсов по рубрикам из внешних поисковых систем. Программный продукт реализован на основе технологии Java, на платформе IBM. Решение масштабируемо и интероперабельно. Набор адаптеров и web-сервисов, входящих в состав продукта, обеспечивает взаимодействие каталога с различными хранилищами информационных ресурсов, поисковыми машинами и внешними приложениями, позволяет гибко настраивать решение под потребности заказчика.

Система IBS Catalog обладает специализированным модулем упаковки контента, который позволяет формировать образовательные информационные ресурсы из подготовленных учебных, научных и методических материалов различных форматов. Создаваемые образовательные информационные ресурсы соответствуют требованиям стандартов описания учебных объектов LOM, RUS_LOM, а также спецификации упаковки контента SCORM CAM 2004. Продукт IBS Catalog позволяет визуализировать структуру и обеспечить пользователям навигацию по каталогу. При этом происходит разделение доступа пользователей к категориям и объектам каталога с учетом привилегий, заданных администратором системы. Используя принадлежность к рубрике, пользователи каталога могут находить ИР и получать первичное представление об ИР по их атрибутам, не просматривая его содержимое.

Общие функциональные возможности IBS Catalog: создание, редактирование, изменение структуры категорий; возможность размещения информационных ресурсов в выбранной категории — автором ресурса либо администратором каталога; добавление, изменение атрибутов информационных ресурсов; управление доступом к информационным ресурсам — как на уровне пользователей, так и на уровне объектов каталога. Внедрение IBS Catalog позволяет упорядочить имеющиеся информационные ресурсы и организовать систему безопасного и персонифицированного доступа к данным.

Несмотря на создание и использование электронных образовательных ресурсов в вузовской практике, следует отметить ряд проблем:

— процесс информатизации в вузе часто не имеет системного характера;

— не всегда обеспечено качество и надежность электронной образовательной и научной информации;

— пользователи не достаточно мобильно информированы об имеющихся электронных образовательных ресурсах;

— уровень мотивации вузовских педагогических кадров к использованию электронных и цифровых ресурсов в профессиональной деятельности невысок;

— несогласованность между существующими учебными стандартами, программами, утвержденными УМК, и содержательными и функциональными возможностями электронных обучающих изданий и ресурсов;

— не соблюдается преемственность поколений пользователей;

— не достаточно развиты умения и навыки интеграции электронных образовательных ресурсов в учебную и внеучебную деятельность, научно-исследовательскую и социально-воспитательную работу со студентами и т. д.

Для преодоления данных негативных тенденций, на наш взгляд, необходимо:

— перейти к созданию интегрированных информационных ресурсов научных учреждений, ориентированных на системного пользователя, «школьник — абитуриент — студент (бакалавр, специалист, магистрант) — аспирант», построенных на основе согласованных стандартов с применением современных информационных технологий;

— проводить экспертизу качества электронных образовательных ресурсов на соответствие их требованиям образовательного про-

цесса, учебным стандартам и программам, а также нормативно-правовым аспектам использования;

— активно использовать возможности современных телекоммуникационных средств для организации многоканального и мобильного получения информации об имеющихся в наличии, вновь созданных и создаваемых ресурсах;

— повышать квалификацию педагогических кадров в области применения и использования информационных технологий в образовательном процессе;

— включать в процесс разработки электронных образовательных ресурсов не только отдельных преподавателей и инженерный состав, но и сотрудников, читающих лекции по профильным дисциплинам, и студентов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Классификация электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tspu.tula.ru; http://askoledu.ru/normdoc/_klassivikachia_ER.doc

2. **Персианов В. В., Санкина Т. В.** Электронный образовательный ресурс: разработка и применение. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.tspu.tula.ru

*Поступила 10.06.08.*

# НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПОТРЕБИТЕЛЯ

**Е. А. Кулева**

В современном мире реклама давно уже стала неотъемлемой частью жизни общества. Теле- и радиоролики, наружная реклама сопровождают человека в течение дня. Проявляясь во всем многообразии социальных связей (экономических, политических, культурных, религиозных), реклама оказывает влияние на мнение и поведение людей, на процесс формирования общественного сознания. Однако в настоящее время только нетривиальные решения и яркие, запоминающиеся образы способны удивить потребителя, заставить его обратить внимание на товар. Для усиления рекламного воздействия профессионалы дополнительно прибегают к использованию психологических инструментов манипулирования массовым сознанием, наиболее эффективным из которых сегодня является нейролингвистическое программирование. Это отрасль практической психологии, позволяющая с помощью определенных приемов программировать поведение людей. Следует отметить, что нейролингвистическое программирование основано на обратной связи. Это означает, что все основные приемы нейролингвистического программирования возможно применить только в такой ситуации, когда коммуникатор в состоянии видеть, слышать или чувствовать реакции человека, с которым общается. Если коммуникатор не будет видеть, слышать или воспринимать информацию о реакциях, возникающих в процессе общения, мы будем иметь дело с модификацией нейролингвистического программирования. Именно такие модели используют специалисты по рекламе.

Первой ценной находкой для рекламы в нейролингвистическом программировании стало понятие о стратегии мышления — определенной последовательности модальностей (обращений к зрительному, слуховому опыту и опыту ощущений), приводящей к заранее известному, прогнозируемому результату. Широко используется стратегия, представляющая собой чередование зрительного образа и ощущений, другими словами, стратегия «вижу — чувствую», когда эффектный зрительный ряд завершает чувственный слоган.

Например: «Представьте себе ваши ощущения в этой ванне»; «Посмотрите, как нежно это мыло ухаживает за вашей кожей»; «Представляешь себе, мне сразу стало легче». Нужную стратегию мышления можно внедрить посредством не только слогана, но и песни, стихотворения, чередования образов на экране, а если это будет сопровождаться еще и специально подобранной музыкой, эффект удивит даже специалистов.

Еще одна интересная стратегия мышления — это переход от диссоциированного образа к ассоциированному, т. е. от позиции наблюдателя к позиции участника. Сначала мы наблюдаем, как товаром пользуется персонаж рекламного ролика, затем видим товар крупным планом, как если бы пользовались им. Эта стратегия — основа подражательного поведения, которое наблюдается начиная с раннего детства. В последующем многие поведенческие шаблоны мы усваиваем с помощью подобной стратегии, поскольку именно так отражается в нашем мышлении главный принцип научения: «делай, как я».

Разделив человеческое мышление на простые составляющие — модальности, специалисты в области нейролингвистического программирования на этом не остановились и пошли дальше, разделив каждую модальность на субмодальности. Есть универсальные субмодальности, которые являются общими для любой модальности, — это интенсивность (яркость, громкость), распространенность (размер) и местоположение. Когда провели подобное дробление, оказалось, что поведение человека можно менять с не меньшей эффективностью, используя только субмодальности.

Таким образом, нейролингвистическое программирование дает рекламе возможность применять приемы, оказывающие воздействие на бессознательном уровне. Учитывая, что большинство решений о покупке принимается на уровне именно бессознательных механизмов психики, использование этих приемов делает рекламные обращения по-настоящему мощным инструментом, значительно повышая степень их воздействия на фоне других влияющих факторов.

*Поступила 10.06.08.*

# ПРЕДЕЛ В МАТЕМАТИКЕ И ИДЕАЛ В ЛИТЕРАТУРЕ

**Л. П. Мулянова, Л. В. Смоланова**

Окружающая нас реальность есть бесконечный поток перемен. Совокупность фактов, событий, причин и следствий. Они как-то связаны между собой, но как именно? Как отделить существенное от несущественного, достижимое от недостижимого? Человек обречен выбрать, выработать, найти для себя точку отсчета, создать собственные представления о жизни, мире и о своем месте в нем. Совпадение таких представлений для человека означает, что у него есть своя — отличная от других — культура, целостная картина мира. В настоящее время культурология все смелее завоевывает себе пространство, и мы хотим работать в контексте времени.

XXI век поставил перед обществом и государством важнейшую задачу — развивать не только активную, творческую, целеустремленную, но и коммуникативную, толерантную личность, способную разбираться в потоке информации. Для достижения этой благородной цели необходимы познания не в отдельных областях науки, а в их глубинном сопоставлении, в интеграции.

Россия на рубеже веков испытывает, на наш взгляд, идеологический голод: нет национальная идея, современный идеал. Проблема идеала в литературе и предела в математике, проблема достижения недостижимого особенно актуальна, что нас и заинтересовало. Мы

пытались исследовать, связать понятия идеалов в литературе и предела в математике.

На протяжении веков хронологически видоизменялось представление об идеальном. Существуют ли в чистом виде «чистое вещество», «чистый предел», «чистый идеал»? Почему возникает понятие предела? Есть ли возможность достижения недостижимого? Такие вопросы ставят перед собой авторы данной работы. Идеал есть ориентир, к которому надо стремиться, но это не конец пути, а шаги к его воплощению. Предполагается обращение ко всему богатству духовной культуры: к религиозным ценностям, искусству, мифологии, народному творчеству и в первую очередь — к художественной литературе.

Культура и литература всегда стремились к высоким целям, поэтому использование понятия «идеал» связывалось с осуществлением смысла жизни, ведущего человека к духовно-нравственным высотам. В точных науках понятию идеала соответствует важнейшее понятие математики — предел. К понятию предела вплотную подошли еще Архимед и Пифагор, вычислив площади и объемы некоторых фигур и тел с помощью исчерпывания метода. Новый этап в развитии понятия предела наступил в эпоху создания дифференциального и интегрального исчислений. Современная теория пределов начала формироваться в начале XIX в. в связи с изучением свойств различных классов функций, прежде всего непрерывных. Идеал недостижим? Как же раскрывался идеал в литературе на протяжении всей человеческой цивилизации? Достижимо ли недостижимое? Обратимся к истории литературы.

Идеал человека в пластических искусствах — высший образец духовной и физической красоты, истины и добра, воплощенный в человеке. Каждая эпоха выдвигает свой идеал — божества, святого, монарха, героя. Античная эпоха характеризуется многообразием идеалов человека. В эпоху раннего христианства появляются образы святых, апостолов. Идеал — Христос. В XX в. утверждение социального и национального идеала стало целью многих направлений неотрадиционализма, в первую очередь социалистического реализма. Это борец за торжество коммунистических идеалов.

Итак, представление об идеале в искусстве и о «чистом» числе, веществе, пределе в точных и естественных науках изменяется. Что же такое предел в математике в настоящее время? Говорят, что число $a$ есть предел переменной величины $x$, если в процессе своего изменения $x$ неограниченно приближается к $a$. Поясним это примерами. В равнобедренный треугольник впишем окружность, диаметр которой обозначим как $x_1$. К окружности параллельно основанию проведем касательную и получим треугольник, подобный данному. В этот треугольник снова впишем окружность, диаметр которой обозначим как $x_2$, проведем к ней касательную, параллельную основанию, в полученный меньший треугольник опять впишем окружность, и т. д. Такие построения можно продолжать бесконечно и в результате получить последовательность вписанных все уменьшающихся окружностей и соответствующую им последовательность длин их диаметров: $x_1; x_2; x_3; \ldots$ Эта последовательность длин диаметров дает пример переменной величины $x_n$, которая в процессе своего изменения, т. е. с возрастанием номера $n$, неограниченно приближается к нулю. Предел этой последовательности равен нулю: $a = 0$.

Постепенно накапливался опыт и вырабатывались приемы решения подобных задач в общей постановке, например, задач, когда требовалось определить мгновенную скорость не в данном конкретном движении, а в любом, если только была известна зависимость пути от времени. Это привело к формированию на основе понятия предела новых понятий интеграла и производной, к созданию математического анализа. В литературе так же постепенно накапливались традиции создания идеального образа. Так каковы же идеалы в литературе, становятся ли они образцами реальной жизни или остаются недостижимыми, манящими красивой сказкой и никуда?

Необходимость появления положительно прекрасного человека в мире меркантильности и ожесточенности, идеологических войн и гипертрофированного самолюбия остро осознавал «психолог из психологов» С. Цвейг. Ф. М. Достоевский создал образ князя Мышкина. Очень интересно, глубоко раскрывает тайны такого явления, как Лев Николаевич Мышкин, исследователь из Республики Корея Ху Сун Вха в статье «Положительно прекрасный человек» (тайна князя Мышкина). Он пишет, что главной чертой князя Мышкина, героя романа «Идиот», является его загадоч-

ность, таинственность, удивительная чистота души, прекрасные нравственные качества, но не совсем ясно, откуда взялась такая незаурядная духовная красота. Не будучи Христом, Мышкин тем не менее остается действительно «положительно прекрасным человеком». Крах не упразднил его красоты. Правда, его красота не спасла мир [3, с. 53].

В конце XIX века на историческую сцену выходит русская интеллигенция: А. П. Чехов с кодексом чести: «Выдавливать из себя по капле раба», А. И. Куприн, А. М. Горький, И. А. Бунин, Л. Андреев, плеяда поэтов Серебряного века, А. Блок и его предчувствие возмездия, Н. И. Лобачевский — Коперник нового мышления. Общего идеала нет [1, с. 45]. «Человек всегда нуждается в герое», — говорил М. Горький [3, с. 56]. «В жизни всегда есть место подвигу», — вторит автору его герой. Писатель создает образ Данко, образ Ниловны, образ Человека-творца, мыслителя. XX век связан с именами Сергея Лазо, Павки Корчагина, Любови Шевцовой... Их — сотни, они вели за собой, помогали выдержать нечеловеческие трудности и победить. Но, к сожалению, о них не упоминается в современных учебниках.

Исследуя научно-популярные статьи, монографии, тексты художественных произведений, критические материалы, мы пришли к выводу, что достижение недостижимого невозможно, что представление об идеале как о пределе возможностей постоянно видоизменяется, но стремление к идеалу присуще настоящему человеку. Создавая идеал, стремясь к этому воображаемому пределу, человек совершенствуется, эволюционизирует. Данная работа поможет осознать важность и математики, и литературы, и культурологии в целом для воспитания настоящего человека. Идеал недостижим, как недостижима красота мира, непостижима красота человеческой души. Как предел желаемого он должен жить в человеке, иначе человеческая мысль, человеческое стремление к лучшему иссякло бы. Пусть звезды светят и остаются недосягаемыми.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Горынь В. И.** Общественно-эстетический идеал. Киев : Наукова Думка, 1983. 139 с.
2. **Ермилова Г. Г.** Тайна князя Мышкина : о романе Достоевского «Идиот». Иваново, 1993. 96 с.
3. **Крутоус В. П.** Категория прекрасного и эстетический идеал. М. : Издательство Московского университета, 1985. 167 с.

*Поступила 10.06.05.*

# ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА НА МОЛОДЕЖНУЮ АУДИТОРИЮ

**С. К. Полутин, О. Н. Тюлякова**

Переступив порог третьего тысячелетия, мы незаметно для самих себя оказались погруженными в непрекращающийся поток информации и цифровых возможностей, динамично и кардинально меняющих нашу жизнь, прежде всего современное информационное общество. Каждый из нас является членом далеко уже не простого конкретного общества, а общества глобального — ИНФОРМАЦИОННОГО. Однако, построение и развитие информационного общества — задача не из простых. Цифровая и компьютерная революции уже преобразуют мир, нередко их влияние сразу определить нельзя, но по масштабам они, возможно, даже больше, чем революция индустриальная.

Несмотря на то что волна цифровой и компьютерной революций ворвалась в самые дальние уголки нашей планеты, подавляющее большинство людей остаются вдали от тех возможностей, которые предоставляют новые явления.

Как известно, история жизни на Земле начинается с возникновения биологических организмов, которые, для того чтобы выжить и воспроизвести себе подобных, нуждались в генетической, чисто рефлекторной информации, а также в информации новой, достаточно оперативной, для ориентации в окружающей среде. Даже животные, чье объединение в сообщества связано с реализацией функции защиты молодого поколения (стадия созревания которого по мере усложнения интеллектуальной организации становится все длительнее), в силу необходимости приходят к своеобразному разделению труда: поиску пищи и ее распределению, следовательно, к появлению роли лидера, способного регулировать отношения в сообществе для решения насущных задач. Таким образом, именно потому, что окружающая среда ставит перед особями не только те задачи, решение которых программируется генетически, растет значимость оперативной информации о ней.

На первом этапе развития человеческое общество не отличалось от стадных организаций, но задачи выживания и воспроизведения себе подобных усложнялись зависимостью от природы. Воспитание молодого поколения было продолжительнее и приводило к отчетливой специализации функций. Необходимо было также осуществлять заготовку пищи. Таким образом, отдельные физические умения становились все более технологичными и требовали обеспечения новой информацией. Условием выживания человеческой организации в большей степени стала необходимость оперирования новой, оперативной информацией.

Современная генерация молодых людей формируется в условиях глубокой трансформации политических, социально-экономических, мировоззренческих и духовных основ человеческой жизнедеятельности. Сегодняшняя российская молодежь поставлена во вдвойне экстремальные условия: переворот в социально-экономическом укладе сопровождается обвальным кризисом ценностного сознания. В отличие от старшего поколения, молодым терять нечего, но и приобретать нечего, так как старшие, не жившие в «капитализирующемся» обществе, ничем не могут им помочь. Мир молодого поколения, вступающего в жизнь в условиях межпоколенческого разрыва, характеризуется противоборством и даже хаосом конкурирующих ценностей.

Становление первой постсоветской генерации российской молодежи проходит в условиях ограничения политически контролируемого и направляемого компонента социализации, место которого занимают такие агенты неинституализированного воздействия, как телевидение и Интернет. Реформированные СМИ становятся каналами воздействия на молодежь образами массовой культуры, закрепляющими потребительские установки и имеющими своей целью осложнить интегра-

ционное поведение молодежи, что приводит ее к политическому отчуждению.

Складывающиеся сегодня перспективы развития молодежи как инновационной силы вызывают обоснованные опасения и нуждаются в существенной коррекции со стороны государства и общества.

В современном понятии информационное общество — концепция постиндустриального общества, новая историческая фаза развития цивилизаций, в которой главными продуктами производства являются информация и знания. Отличительными чертами информационного общества являются:

— увеличение роли информации и знаний в жизни общества;

— возрастание доли информационных коммуникаций, продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте;

— создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и в удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах.

Как правило, индикаторы развития информационного общества — перечень показателей, характеризующих развитие информационного общества в информационной, экономической и социальной сферах. Самое опасное — информационные войны — все целенаправленные действия, предпринятые для достижения информационного превосходства путем нанесения ущерба информации, информационным процессам и информационным системам противника при одновременной защите собственной информации, информационных процессов и информационных систем.

Информационные войны отрицательно влияют на психику молодого поколения. Молодежь наблюдает жестокость, агрессию, насилие и считает, что подобная модель человеческого поведения приемлема в сегодняшнем обществе. Тем не менее информация и коммуникация играют важнейшую роль в жизни человека. Авторы учебного издания «Основы теории коммуникации» отмечают: «Коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества. Общество — не столько совокупность индивидов, сколько те связи и отношения, в которых данные индивиды находятся друг с другом. Во многом именно этим и объясняется столь пристальный интерес со стороны представителей самых разных научных направлений, и, в первую очередь, обществоведов. История общественной мысли свидетельствует, что философы и социологи, политологи и культурологи, психологи и педагоги, лингвисты и журналисты всегда, в той или иной мере, обращались к проблемам человеческого общения. Однако каждый новый исследователь, столкнувшийся с ними, обнаруживал, что коммуникативная проблематика оказывается едва ли не самой запутанной» [1]. Следовательно, информационное общество неразрывно связано с коммуникационной системой, которая с помощью основной функцией — информационной — выполняет главную функцию для развития молодого поколения — познавательную.

Многие исследователи утверждают, что СМИ еще не вышли из затяжного кризиса, который можно назвать кризисом «всеобъемлющей» информации. Авторы учебного пособия «Социология журналистики» констатируют: «Как известно, реальное состояние СМИ выглядит плачевно: пресса потеряла аудиторный спрос и в массе своей не может существовать без дотаций в какой-либо форме. Значит, подавляющее большинство "эмпириков" в расчете на личную одаренность, интуицию, удачу, конъюнктуру ошиблись. Несмотря на отдельные яркие творческие открытия и "оживление" общего стиля деятельности, приходится признать, отечественная журналистика пребывает в затяжном кризисе» [2].

Также можно отметить, что под влиянием информационного общества на публицистическую информацию произошла «социологизация» журналистики. На наш взгляд, это весьма мощный толчок к появлению в прессе «корректированной», «рафинированной» информации. Под социологизацией журналистики понимается совокупность журналистских текстов, с одной стороны, включающих в себя социологические представления и факты, с другой — показывающих результаты журналистского познания действительности в качестве социологических выводов и фиксируемых явлений.

Определение, которое не претендует на исчерпывающее обобщение, следует рассматри-

вать в контексте практических результатов журналистской деятельности. Именно в таком аспекте особую значимость приобретают социологическое мышление, социологическая культура в целом как обязательные компоненты профессионализма творческого работника СМИ. Без этих составляющих не рождается сколько бы то ни было серьезное произведение в газете, журнале, теле- и радиоэфире. Социологическое мышление журналиста по своей сути объемно, многомерно, перспективно и в известном смысле слова ретроспективно, т. е. обладает предысторией, современным бытием и будущностью.

Сближение журналистики и социологии происходит по нескольким направлениям. Взятые по отдельности, они представляют собой хотя и разные, но родственные области познания. Между институциональными их проявлениями сложилось партнерское взаимодействие, следовательно:

— работники СМИ в том или ином виде распространяют по каналам массовой коммуникации новые социологические данные — так происходит социологическое информирование молодежной аудитории;

— в журналистских выступлениях в качестве аргументации используются, зримо или незримо, определенные результаты исследований социологов, тем самым осуществляется социологическое обеспечение доказательной базы журналистского текста;

— социологическое мышление журналиста способствует зарождению социологической публицистики — журналистского произведения особого качества, где осуществляется органичная «стыковка», синтез журналистики и социологии — родственных методов познания действительности.

В современном информационном обществе социологическая публицистика как высшее проявление социологической журналистики возникает, когда к непременным составляющим высокопрофессиональной деятельности творческого работника СМИ — социологическому мышлению и социологической культуре — прибавляются ярко выраженная способность автора к генерации свежих идей; предрасположенность к новому прочтению уже известного, мастерство исследователя в различении оригинального и банального и составлении еще непривычных композиций фактов социальной действительности. В этой связи уместно выделить два аспекта социологической публицистики — социологию публициста и публицистику социолога, различающиеся по профессиональному генезису и приобретаемому статусу.

На наш взгляд, очень важно, особенно молодым работникам СМИ, обладать социологическим мышлением. Как правило, социологическое мышление — концептуальное, основанное на способности к системному анализу и моделированию изучаемого объекта. Умение видеть его место в более широких общественных структурах и связях, представлять себе историю развития, функции, основные элементы функционирования, причинно-следственные связи — особенность социологического подхода. Базисные положения функционирования СМИ родственны социологическим, так как:

— в основе функционирования СМИ лежат общественные интересы и потребности;

— СМИ не изолированная система, а часть общественной структуры, многообразно связанная со сферами политики, экономики и культуры;

— СМИ имеют внутренние, специфические законы развития;

— взаимоотношения людей со средствами информации, потребление и восприятие ими массово-информационных текстов имеют свои особенности и закономерности.

Современное информационное общество оказывает разностороннее влияние на молодежную аудиторию. Молодые люди заинтересованы в достижении целей, так как именно они, являясь самыми активными пользователями информационно-коммуникационных технологий, составляют существенную часть населения планеты, могут обеспечить успешное решение задач по развитию информационного общества.

Каждая ступень в развитии современной цивилизации характеризуется увеличением роли информации и знаний в жизни общества, возрастанием доли инфокоммуникаций, информационных продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте, созданием глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение

их социальных и личностных потребностей в информационных продуктах и услугах.

Таким образом, развитие современного информационного общества напрямую связано с развитием молодого поколения. Молодежь — это новая, свежая, огромная сила, способная дать мощный импульс для развития информационного общества. Молодое поколение поддерживает в обществе стремление к переменам, к постоянному обновлению и движению вперед. Молодая аудитория — непрерывное развитие, смелость и решимость, не обремененными излишними условностями, свободомыслие, взгляд на проблемы под разными углами зрения. Как правило, молодежь лучше чувствует новые, открывающиеся перспективы, новые методы достижения высоких результатов, новаторство и нестандартный подход.

Молодое поколение, как правило, не склонно идти проторенным путем, предпочитая находить что-то новое, нередко эффективное и прогрессивное. Молодые всегда хотят найти одну-единственную, правильную цель и попытаться убедить или заставить всех остальных принять ее и следовать ей. Молодым свойственно желание вернуть идеалам былую силу и поддержать своими усилиями общечеловеческие ценности.

Тем не менее главным фактором формирования личности молодого человека является воспитание. Любое воспитание — это сознательная, целенаправленная, согласованная деятельность, возникающая в результате взаимодействия личности с обществом.

Молодой человек, будучи социальным существом, не может жить без общества. Сознание молодого человека подобно губке, которая с жадностью впитывает информацию. Многие исследования показывают, что современный молодой человек проводит львиную долю времени у телевизора. Он с верой и искренностью принимает все то, что в него вливается с экрана.

На наш взгляд, сфера влияния СМИ с каждым годом расширяется, при этом современное информационное общество получает информацию дозированно. Люди и факты часто бывают интересны не потому, что данное событие или роль человека в нем актуальны на сей момент, а потому, что о них написала пресса. СМИ сегодня берут несвойственные им ранее функции общественных институтов и органов государственного регулирования. При сложившейся ситуации в современном информационном обществе часто возникают заблуждения, вызванные как раз влиянием СМИ на людей и события.

Сегодня информация — это товар, который продается и покупается, но простому человеку трудно самому до нее добраться, поэтому СМИ выступают своего рода проводником.

СМИ играет решающую роль в формировании общественных ценностей. Общество, в свою очередь, воздействует на СМИ «своими» потребностями. На наш взгляд, СМИ нужно пропагандировать качественно свежие идеи, и по закону тесной взаимосвязи в обществе сформируются новые потребности. СМИ вполне могут ориентировать современное информационное общество на духовные ценности. Нет в мире чего-либо, что являлось бы злом или добром. Все зависит от того, как это использовать. Потому можно сказать, что все СМИ были развиты эгоизмом для того, чтобы мы поняли, что развивать их нужно в использовании на благо человечества. Любое воздействие СМИ зависит от способа их применения.

В сущности, СМИ должны налаживать связь между людьми, но вместо этого разъединяют их. Следовательно, сегодня они используются наихудшим образом.

Если СМИ начнут развиваться и держать общество в курсе дел лишь ради общего блага человечества (понимая, насколько они важны в построении нового альтруистичного мира), тогда они станут играть исключительно положительную роль.

Посредством СМИ общество должно получить знания о том, что все человечество тесно взаимосвязано, и сегодняшняя ситуация, безысходность и неопределенность изначально запрограммированы природой как отправная точка для развития общества и молодого поколения в целом, изменения природы человека с эгоистической направленности на альтруистическую. Это возможно, так как постоянное, целенаправленное формирование общественного мнения со стороны СМИ обеспечит каждому молодому человеку окружение, которое будет показывать выгоду заботы об обществе. Как следствие, в итоге в человеке постепенно формируется потребность в достижении этого свойства.

Таким образом, влияние информационного общества на молодое поколение велико, место в информационном обществе для каждого молодого человека так же велико, ведь общественные ценности формируются каждым из нас.

Результатом совместных усилий будет гармонично построенное общество, где найдется достойное место для каждого человека. Только цивилизованный разговор между СМИ, информационным обществом и молодым поколением способен объединить их в будущем и направить в нужное русло.

Мы считаем, что стоит вложить немного усилий сейчас, чтобы уже завтра обнаружить вокруг себя улыбающийся и заботящийся о нас мир.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Основы теории коммуникаций : учеб. / под ред. проф. М. А. Василика. М. : Гардарики, 2005. 615 с.

2. Социология журналистики : учеб. пособие для студентов вузов / И. Н. Блохин [и др.] ; под ред. С. Г. Корконосенко. М. : Аспект Пресс, 2004. 318 с.

*Поступила 10.06.09.*

# ПРИМЕНЕНИЕ БАЗ ДАННЫХ КАК ИННОВАЦИОННОГО МЕТОДА ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Л. Г. Скворцова**

Глобальные темы исторических исследований, одной из которых является изучение боевых потерь населения России в годы Великой Отечественной войны 1941—1945 гг., ставят множество источниковедческих задач. Мы решили выделить проблему построения базы данных, которая возникает перед исследователем, сталкивающимся с большим объемом разнородного источникового материала (даже если он работает на уровне микроисторического исследования).

Исторические источники являются носителями информации, на основе которой историки реконструируют изучаемую ими общественно-историческую реальность. Наиболее важная задача источниковедения — повышение информативной отдачи источников, вызванное расширением и усложнением круга исследуемых проблем и потребностью в сведениях, непосредственно не представленных в документе. Такие сведения можно получить в результате введения в научный оборот ранее не использовавшихся источников, а также путем разработки и совершенствования принципов, путей и методов исследования. Для нас понятие «новые компьютерные методологии в историческом исследовании» включает в себя совокупность методов, позволяющих создать комплексное научное описание исторического источника и на его основе обеспечивающих проведение необходимых научных исследований. Поэтому нами была предпринята попытка создания базы данных на конкретном историческом источнике:

— во-первых, для увеличения информативной отдачи источника;

— во-вторых, для создания возможности быстрого поиска информации по каждой персоналии, внесенной в базу данных, в режиме краткой и развернутой справки;

— в третьих, для проведения анализа безвозвратных потерь на основе использования количественных показателей и математических методов.

Квантификация позволила ввести в научный оборот большие массивы статистических источников, содержащие десятки разнообразных количественных показателей. В

связи с этим исторические исследования сопровождаются таблицами, математическими формулами и расчетами. Графическая интерпретация данных является важной частью современной культуры исторического исследования.

Однако историческая наука всегда зависела от идеологии и политики, что подтверждается всем предшествующим опытом историографии. Для советских историков единственной методологией был марксизм, трактующий исторический процесс с точки зрения формационного подхода и классовой борьбы и устанавливающий в качестве аксиомы зависимость исторических знаний от мировоззрения, убеждений, господствующих идей. Поэтому по выбранной теме исследовательская работа долгое время не проводилась. Были засекречены многие архивные данные. В советское время проблема боевых потерь как отдельная тема для изучения не поднималась. Во всех источниках фигурировала хрестоматийная цифра потерь Советского Союза в войне с фашистской Германией — 20 миллионов человек, которая была сообщена Л. И. Брежневым в одном из выступлений [6].

Основная масса многообразных исследований и публикаций по данной тематике появилась в перестроечное время. Именно в тот период в современной исторической науке происходил переход от одного общественного состояния к другому, а также шла разработка гибкого и адекватного современной эпохе теоретического и методологического инструментария. Это привело к расширению методологической базы отечественной исторической науки, созданию школы структурно-количественных методов [3].

Основная цель применения математического аппарата в исследованиях состоит в том, чтобы «в результате математической обработки и анализа исходных количественных показателей получить новую, непосредственно не выраженную в исходных данных информацию. Историко-содержательный анализ этой информации должен дать новые знания об изучаемых явлениях и процессах» [3, с. 154].

В одной из работ И. Д. Ковальченко справедливо отмечает, что «повышенное внимание к теоретико-методологическим аспектам научного исследования наряду с совершенствованием его методических приемов на современном этапе развития науки является основным путем углубления исследований и создания фундаментальных работ, итоги которых имеют идейно-теоретическое, научно-методологическое и практически-прикладное значение» [4, с. 281]. Применение структурно-количественных методов в историческом и любом другом виде исследований возможно лишь тогда, когда сформировалась система количественных данных, «характеризующих исследуемую реальность с точки зрения поставленной задачи» [4, с. 322]. Другими словами, речь идет о массовых источниках, в которых предметами исторического прошлого являются элементы случайности, а основные особенности поведения исследования представляются в виде групповых тенденций. Основными чертами массового источника являются однородность в структуре информации и наличие независимых случайных признаков.

Все эти черты свойственны книге «Память» как массовому источнику по безвозвратным потерям Республики Мордовия. Поэтому главными задачами исторической информатики как науки и нашего исследования являются поиск, хранение, и обработка определенных информационных ресурсов, имеющихся в памяти персонального компьютера и получивших название «база данных» (БД). Этот термин исследователи рассматривают исходя из двух аспектов:

1) целевой — направленность БД на информационное обеспечение интересов пользователей;

2) технологический — специфика способа хранения данных в БД по сравнению с другими подобными объектами.

Поэтому и определение БД дается двоякое. Если исходить из цели ее создания, то историческая база данных — это «структуризация данных источника на магнитном носителе с целью повышения информативности источника при следующей обработке, анализе, модификации и многократном использовании» [1].

И. М. Гарскова, исходя из технологичного аспекта создания БД, предлагает считать базой данных «направленную, целевую модель предметной области и поэтому в ней находят отражение только те сведения о предметной области, которые необходимы для этих целей... При определении предметной области

должны быть решены вопросы: о каких областях или явлениях реального мира требуется накапливать и обрабатывать информацию, какие их характеристики и какие взаимосвязи между ними будут учитываться» [2]. Это определение соответствует только одному наиболее распространенному типу баз данных реляционным. В рамках данной работы мы будем придерживаться именно такого понимания специфики баз данных, т. е. будем ориентироваться на реляционные БД.

База данных создается и уточняется не только для того, чтобы установить общую цифру потерь в годы войны, но и для того, чтобы увековечить память каждого погибшего. Общая цифра потерь в этом смысле — тот результат, который наиболее приближен к истине. Он может совпадать или не совпадать с логическими построениями, умозаключениями и экстраполяциями тех, кто занимается данной проблемой. Мы с глубоким уважением относимся к подобным исследованиям, но считаем, что более точных данных нельзя получить никаким иным путем.

В вводимых в БД записях содержатся фамилия, имя и отчество военнослужащего, дата и место рождения, сведения о дате и месте призыва в армию, воинском звании и должности, дате, месте и причине смерти, месте захоронения. Эта сконцентрированная в базе данных информация становится чрезвычайно ценной для изучения истории Великой Отечественной войны. В результате комбинаций записей можно получить следующие данные:

— география и хронология потерь;

— количество потерь по родам войск, фронтам, воинским частям и соединениям;

— количество погибших по воинским званиям и занимаемым должностям;

— причины безвозвратных потерь (количество убитых на поле боя, пропавших без вести, погибших в плену, умерших от ран в госпиталях);

— количество уроженцев той или иной местности, погибших на войне;

— возрастной состав погибших.

Этот перечень максимально обобщен и может быть дополнен и детализирован в ходе выполнения конкретных работ. Кроме того, из информационного массива БД можно выявить такие важные для исторической науки сведения, как материалы по истории административно-территориального деления и изменению географических наименований, историко-демографические данные и т. д.

В качестве исторического материала, основанного на данных ЦАМО РФ, ЦГА РМ и ЦДНИ РМ, районных и республиканских военкоматов, нами была выбрана книга «Память» Республики Мордовия [7]. Предметной областью рассматриваемой БД являются безвозвратные потери уроженцев Республики Мордовия, т. е. каждой фамилии погибшего соответствует одна запись. Занесены персональные данные на каждого: фамилия, имя, отчество, год и место рождения, год и место призыва в армию, национальность, воинское звание, год гибели или смерти и место захоронения. Списки напечатаны в алфавитном порядке по каждому району республики и г. Саранску. Подчеркнем, что структура базы данных является отражением формализации конкретного исторического источника, поэтому мы постарались сохранить ее структуру.

Основой для создания БД была выбрана СУБД Microsoft Access. Изначально Microsoft Access рассматривался как пакет, пользователями которого являются непрограммирующие специалисты. Их привлекает легкость изучения программы, возможность решить большое количество задач без программирования. Кроме того, Microsoft Access является частью пакета Microsoft Office, так как пользователи заинтересованы в тесной интеграции с другими пакетами (например Word и Excel) Microsoft Office. СУБД Access удобен и тем, что предоставляет возможность работы в локальной сети. Таким образом, Microsoft Access является достаточной для наших целей программой, где разумно сбалансированы все средства и возможности, типичные для современных СУБД. В нашем случае использование MS Access оправдано еще и тем, что в создании базы данных принимали участие студенты специальности «История» Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, поэтому доступность программного пакета является принципиально важной.

Структура БД реализована в соответствии с реляционной моделью данных, представленных в виде таблиц, в строках которых располагаются записи, различающиеся значениями уникального ключа, а в столбцах — элементы

данных, снабженные именами. Таблицы могут быть связаны между собой либо непосредственно (при обеспечении связи «один к одному»), либо через специальные таблицы связи (при обеспечении связи «один ко многим»). Общее число записей в базе данных составляет порядка 130 тыс.

В БД имеются 23 таблицы, однотипные по структуре. Название каждой таблицы соответствует названию одного из административных районов Республики Мордовия в современных границах.

В качестве примера рассмотрим таблицу «Атяшевский район» (ее структура представлена на рис. 1). Таблица включает в себя 17 полей с числовыми и текстовыми данными. В таблице хранится 8 337 записей погибших солдат, учтенных в республиканской книге «Память» [4]. Ввод данных в поля таблицы, кроме поля «фамилия», необязателен, так как не по всем полям имеются исходные сведения.

| | Имя поля | Тип данных |
|---|---|---|
| 🔑 | Код | Счетчик |
| | Фамилия | Текстовый |
| | Имя | Текстовый |
| | Отчество | Текстовый |
| | Год рождения | Числовой |
| | Место рождения | Текстовый |
| | Район рождения | Текстовый |
| | Национальность | Текстовый |
| | Год призыва | Числовой |
| | Звание | Текстовый |
| | Причина смерти | Текстовый |
| | месяц смерти | Числовой |
| | Год смерти | Числовой |
| | Место захоронения | Текстовый |
| ▶ | Район | Текстовый |

*Рисунок 1*
***Общая структура таблиц в БД***

Структура остальных таблиц БД повторяет структуру таблицы «Атяшевский район». Достоинством данного варианта структуры является простота выборки из таблиц информации по каждой фамилии, за счет чего ускоряются статистическая обработка данных и их выборка для построения запросов и отчетов.

В процессе проектирования были учтены следующие требования к БД и пользовательскому интерфейсу:

— интерфейс должен быть рассчитан на пользователей, не имеющих навыков работы с программным обеспечением; единственным требованием является умение работать в среде Windows и его приложений;

— интерфейс должен быть простым, надежным и по возможности исключающим введение неправильной информации, т. е. при заполнении таблиц необходимо осуществлять контроль вводимых данных;

— необходимо иметь возможность просмотра уже введенных записей; для специалистов и ответственных редакторов предусмотрена возможность корректировки и удаления записей при необходимости.

В соответствии с указанными требованиями был разработан интерфейс пользователя, реализованный в виде набора удобных для работы и достаточно простых форм. Внешний вид некоторых из них приведен ниже в качестве примера. При работе с формами постоянно осуществляется контроль правильности вводимой информации.

При запуске БД активизируется кнопочная форма — заставка (рис. 2).




*Рисунок 2*
***Заставка***

Данная форма является визитной карточкой базы данных. В нее входят основные рабочие кнопки: «Выход», позволяющая покинуть БД и выйти на рабочий стол Microsoft Windows, «Поиск по районам» и «Поиск по республике», продолжающие дальнейшую работу по поиску отдельных персоналий в БД как по отдельным районам, так и по республике в целом, и делаю-

щим возможным переход к следующим кнопочным формам.

Главная кнопочная форма предназначена для выбора одной из 23 рабочих таблиц БД и режима работы с ней. Она представлена на рис. 3. Каждая рабочая таблица в «Списке районов» хранит записи по одному из районов Республики Мордовия и при активизации той или иной записи с названием района представляет карту района с краткой его характеристикой.



*Рисунок 3*

***Главная кнопочная форма***

Для более быстрого поиска записи по заданному параметру была создана форма «Поиск по району». Она позволяет по неполным параметрам данных вывести на экран интересующую нас информацию. Например, в качестве критерия поиска в поле фамилия можно задать следующие варианты: «Давыдов», «Дав*», «*дов». Знак «*» заменяет любое количество символов в искомом слове. Заполнение всех полей в форме, кроме поля фамилии, не обязательно. Затем возможны открытие и просмотр формы с найденной по базе данных информацией и выбором интересующей нас записи.

В БД поиск организован как по отдельным районам республики, если исследователю известны данные о дате рождения, месте рождения, годе призыва в армию и дате смерти, так и по общему количеству записей, если точно известны только фамилия, имя и отчество искомой персоналии. Форма «Поиск по району» представлена на рис. 4.

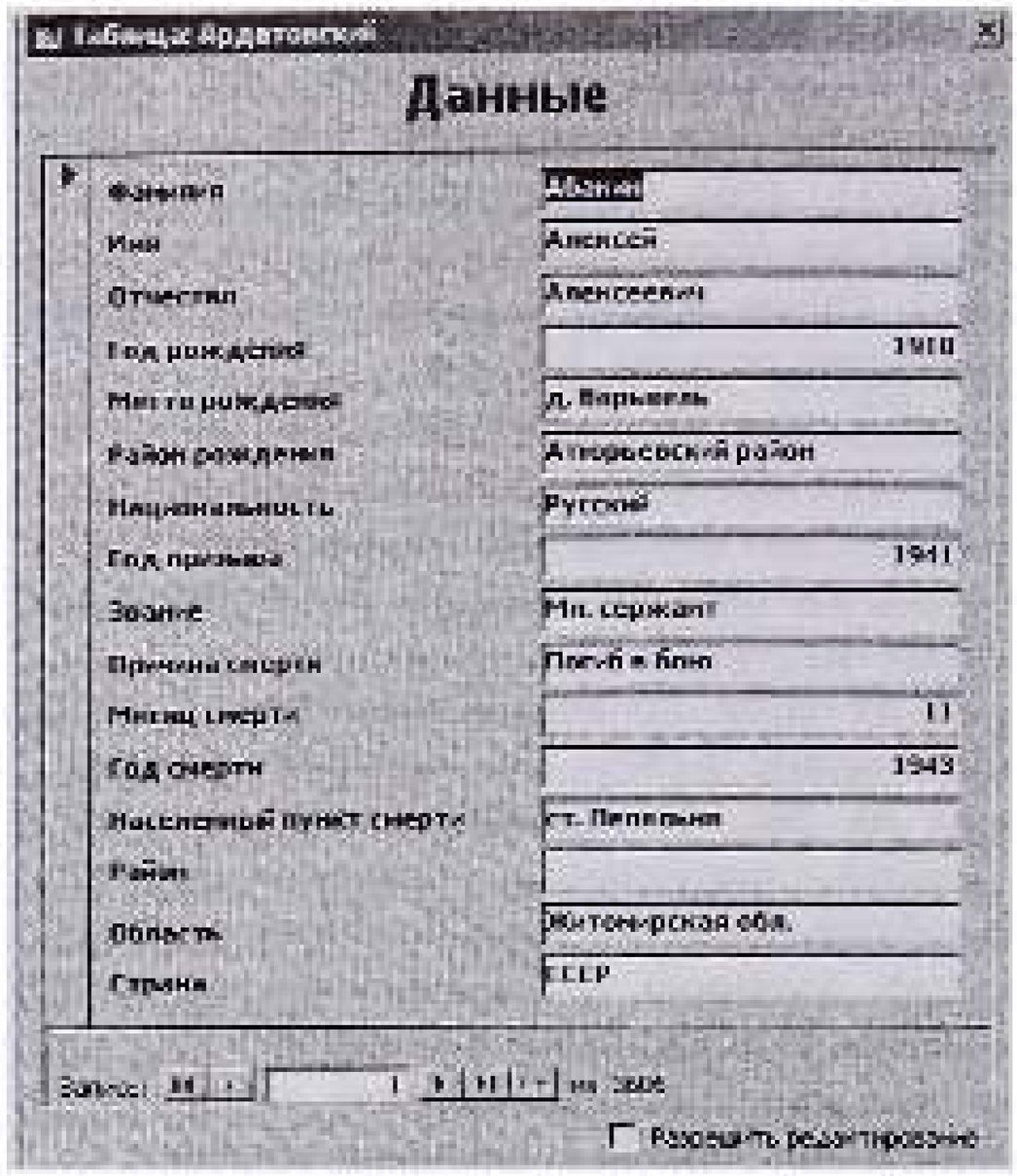



*Рисунок 4*

***Кнопочная форма «Поиск по району»***

В БД имеется возможность просмотра, корректировки и добавления новых данных, построения графиков по году рождения, призыва и гибели, определения места захоронения военнослужащего. При необходимости новые отчеты и запросы на выборку произвольного вида могут формироваться внутренними средствами СУБД Microsoft Access, а также с помощью добавления новых форм.

Разработанная база данных имеет также и практически-прикладной характер. Она используется в курсе «Базы и банки данных в исторических исследованиях». Курс входит в раздел дисциплин специализации по исторической информатике, читаемый студентам Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева. Это позволяет студентам-историкам не только познакомиться с современными технологиями работы с большими объемами статистической и текстовой информации, с основными понятиями и определениями, связанными с базами данных и технологиями их создания, но и освоить способы обработки и извлечения информации средствами новейших информационных технологий, а значит, повысить качество и конкурентоспособность специальности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Аханчи П.** Исторические базы данных как современное направление изучения массовых источников // Круг идей: развитие исторической информатики. М., 1995. С. 25—26.
2. **Гарскова И. М.** Базы и банки данных в исторических исследованиях. М., 1994. С. 55—56.
3. Историография Отечественной истории (1917 — начала 90-х гг.) : учеб. пособие. Саранск, 1994.
4. **Ковальченко И. Д.** Методы исторического исследования. М., 1987.
5. Память / сост. А. А. Карпов, И. М. Якимчук, В. Я. Волков [и др]. Саранск. 1995. Т. 2. С. 308— 550.
6. Полит. самообразование. 1988. № 17. С. 43.
7. Республиканская книга «Память» / сост. А. А. Карпов, И. М. Якимчук, В. Я. Волков [и др]. Т. 1—9. Саранск : Мордов. кн. изд-во. 1995—1997.


*Поступила 17.09.08.*

# РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ И НАУКИ

**М. Э. Рябова**

Собственно человек — homo sapiens — появился около 40 тыс. лет назад. Все более существенную сторону истории человечества составляет усложнение социальной реальности. Человек все чаще стоит перед лицом проблем, которые во многом несопоставимы как с историческим опытом предшествующих столетий, так и с социальной памятью ныне живущих поколений.

Сегодня личность ежедневно сталкивается с необходимостью сделать выбор, взять на себя ответственность, проявить компетентность и профессионализм, чтобы дать адекватный ответ на сложные проблемы. Рост сложности уже осмыслялся в научной литературе: «система может иметь сложное поведение вследствие простого нелинейного взаимодействия всего нескольких компонент, <...> сам человек, если можно так сказать, становится сложнее» [12, с. 46, 47]. Если это относится к человеку, то это не может не относиться к обществу в целом. Еще никогда в истории человек не становился настолько проблематичным для себя, как сегодня. В ответ на вызов усложнения общества возникает проблема философской рефлексии. Теоретическим выражением углубления обобщающего знания общества выступает задача использования методологического инструментария современной социальной философии и науки, способных проникнуть в многомерную сущность человека и призванных стимулировать раскрытие возможностей развития человека и общества.

В основу анализа может быть положена социокультурная теория А. С. Ахиезера, нацеленная «на реальное выявление возможностей формирования все более эффективных программ развития, повышение влияния в обществе более эффективных форм культуры» [2, с. 473].

**Человек как субъект развития общества.** Человек с глубокой древности стремился разобраться в сложном комплексе окружающих природных и социальных явлений, пытаясь найти первоначало всего существующего и вывести из него все многообразие предметного мира. Возникновение человека открыло путь к совершенствованию его способностей воспроизводить себя как субъекта процесса саморазвития, осмысление которого осуществляется через призму цивилизационного развития. При этом, как подчеркивают И. И. Ионов и В. М. Хачатурян, рождение теории цивилизаций и современных форм цивилизационно-

го самосознания «было подготовлено длительным развитием западноевропейской философской и исторической мысли, связавшей особым образом представления о разуме, природе человека, естественном праве и гуманном обществе, отличном от церковного общества, каким являлась средневековая Европа, что позволило создать секуляризованный, практически независимый от религии общественный идеал, способный помочь в решении многих социальных и личных проблем человека, на новой основе сплотить общество и дать ему исторические ориентиры, качественно отличные от прошлых» [4, с. 367]. Следовательно, фокусом последующего совершенствования человека можно считать тенденцию к формированию общества, цивилизации. Вместе с тем уровень развития человека лежит в основе дальнейшего становления общества. Люди, объединившиеся в соответствующие цивилизации, составляют базис их потенциального роста.

Динамические процессы, происходящие в обществе в различных формах, вплоть до глобальных изменений человечества, подводят к вопросу об их источнике, их субъекте, несущем в себе способность изменять общество в результате своей творческой деятельности.

Субъектность человека — интегральное, сложное и многогранное явление. Человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, состояний и свойств, обеспечивающая ему авторскую, преобразующую позицию к себе и окружающей действительности.

Каждая стадия человеческого развития включает в себя субъектную составляющую, которая усиливается в процессе восхождения от индивидуальности к универсальности, наращивая активность, выдвигая на первый план то одну, то другую форму ее проявления. Субъектность в целом образует ценностно-смысловое отношение человека к своей деятельности, направляет и организует его формирование. Развитие субъектности происходит внутри событийной общности, в процессе взаимоотношений диалога с другими субъектами, где образуются многообразные способности человека, позволяющие ему приобщаться к существующим формам культуры и самому творить новые формы, инновации. «Проблема динамики субъекта, развития способности накапливать культурный опыт, его специфику возрастающее по своей важности направление исследования человека, всех составляющих форм его деятельности в истории цивилизационного развития» [11, с. 136]. Любое изменение общества есть непосредственный результат решений, выносимых человеком, реализующего тем самым свой потенциал.

С точки зрения социокультурной теории и методологии изучения общества субъект рассматривается как социокультурная категория. В качестве субъекта могут трактоваться не только отдельные индивидуумы, но и сообщества людей. В. А. Лекторский отмечает, что коллективный субъект «понимается как носитель определенных норм деятельности познания и коллективного сознания, "коллективных представлений", как система взаимоотношений входящих в него индивидов» [5, с. 154]. Специфика такого субъекта заключается в том, что он как бы погружен в характерную для данного сообщества субкультуру, им воспроизводимую. Она представлена, прежде всего, личностной культурой, их множеством, что проявляется в многосмысленности, двойственности деятельности человека. С одной стороны, культура выступает как личностная, с другой — является субкультурой сообщества в целом. Человек пытается превратить свою культуру в субкультуру сообщества, в которое он входит, и одновременно субкультуру сообщества — в личностную культуру. Это объясняется реализацией метода дуальной оппозиции, т. е. представления о взаимопроникновении ее полюсов, их тождества и одновременно противоположности.

Дуальная оппозиция — важная характеристика логики мышления, перехода мысли из одного состояния в другое. Исходное содержание дуальной оппозиции является основой для ее дальнейшего развития, для превращения в концепцию. «Концепт, чтобы обрести смысл, должен состоять из нескольких составляющих, по меньшей мере, из двух» [8, с. 11].

Метод дуальных оппозиций все шире распространяется в общественных науках. Например, известный специалист по социальной философии В. Г. Федотова, формируя методологию изучения социального порядка, рассматривает под углом зрения решения этой задачи опыт концепций социальной философии, ис-

пользуя метод дуальных оппозиций. Автор указывает, например, на разделение на военные и промышленные способы организации в работах Г. Спенсера. Э. Дюркгейм выделяет два типа порядка — механическая и органическая солидарности на основе разделения труда, у М. Вебера порядки отличаются различием ценностной и целевой рациональности, у Ф. Тенниса — разделение общины и общества и т. д. Сама В. Г. Федотова развивает метод разделения порядка в обществе на анархический и апатический [14, с. 3—19]. В работах А. С. Ахиезера этот метод рекомендуется для изучения динамики общественных процессов [13].

Методологическое использование дуальной оппозиции позволяет выявить способность человека как субъекта постоянно наращивать потенциал обеспечения собственного воспроизводства.

**Способность человека к переходу между старым и новым.** Человек, ставший на путь интеллектуализации, развития культуры общества, уже обладает способностью расширять диапазон своих возможностей, осваивать растущее разнообразие жизни. Этот процесс возможен лишь через развитие способности к переходам между меняющимися условиями, средствами и целями. Человек-субъект возник как носитель развития способности к этим переходам, в чем и заключается его специфика.

Возникновение человека означает возникновение способностей судить о природных вещах, о самом себе. Такие способности формируются через Другого, Других, через общение с ними. Человеческая реальность существенно отличается от дочеловеческой реальности биологического мира. Специфика человеческой реальности состоит в реальности общения с Другим по поводу его отношений к условиям жизни, средствам, целям, отношений с ним, это реальность способности изменять данные отношения, обманывать, разоблачать обман. «Сущность человека, — заключает М. К. Мамардашвили, — не есть некий факт, который существовал бы сам по себе, а она есть в той мере, в какой человеческая личность поддерживает, воспроизводит и сохраняет общение. Если же этого постоянного поддерживания и воспроизводства общения нет, то нет и человека» [7, с. 142].

Развитие общества есть процесс, в ходе которого происходит непрерывное обновление культуры: вытесняются старые, отжившие и складываются новые формы. Н. Н. Моисеев называет этот процесс «диалектика рынка», которую следует понимать как постоянный отбор более совершенных, продуктивных, соответствующих сегодняшнему дню способов организации и кооперации систем и отбраковку «контрпродуктивных, утративших свой энергетический потенциал» [10, с. 269].

Появляется возможность пути к вещам, решениям, проектам через развитие культуры, через совершенствование способности преодолевать двойственность культуры, через вырабатывание личной ответственности за себя, за сообщество. Иными словами, сформировавшийся человек есть субъект культуры, языка, способности переводить элементы накопленной культуры в индивидуальный смысл, в личностную культуру и наоборот. Человек стал обладать способностью жить в цивилизованном обществе, в мире Других, воздействовать на них через смыслы, через слово. А. Маслоу называет такого человека «гераклитов человек», т. е. человек, который, подобно Гераклиту, смотрит на мир как на поток, движение, а не как на статичную вещь [9, с. 27].

Специфика цивилизованного человека — культура, разум в их двойственном характере, неоднозначности их содержания и вытекающем отсюда развитии способности человека постоянно, ежесекундно эту двойственность преодолевать и приходить к более или менее определенным решениям. Это возможно лишь при достижении субъектом способности постоянных переходов между противоположностями, между полюсами проблем, представленных в форме дуальных оппозиций, двойственности их систем. Такая закономерность давно сформулирована в диалектической философии как преодоление, снятие противоречия, как синтез противоположностей.

Двойственность человека, всех его функций можно увидеть в языке, каждое слово которого превращается в механизм перехода между смыслами. Эти переходы открывают возможность изменений в историческом масштабе. Специфика жизнедеятельности человека с самого возникновения заключалась в способности воспроизводить себя как целое, как сообщество, воспринимать это воспроиз-

водство как танец-ритуал, реализовывать внутреннюю потребность каждого члена сообщества в воспроизводстве целого. Такое состояние воспринималось как стремление слиться с божеством, не исключалось вмешательство враждебных духов. Смысл данного ритуала заключался в воспроизводстве себе подобного, сохранении его целостности и на этой основе воспроизводстве сообщества. В основе воспроизводства на первоначальном этапе лежат аффекты [6, с. 9], эмоциональные механизмы. Их содержание оценивается на основе дуальной оппозиции «полезное — вредное», «комфортное — дискомфортное». На человеческом уровне развития эти аффекты-сигналы интерпретируются одновременно через развивающуюся культуру соответствующей общности. Культурное, психологическое содержание субъекта было понимано представлением о Другом как некой силе, которая подает сигналы, определяет действия Я.

Слово возникло как противоречивое единство запрета (табу) и его преодоления. Слово — это переход между этими противоположностями, т. е. возможность изменения смысла на противоположный. Аффекты, которыми жил человек, пронизывались словами, которые постоянно интерпретировались через указанные дуальные оппозиции, а также через дуальную оппозицию «приказ Другого, например Бога, злых сил». Такие представления, по видимости, выступали как результат абсолютной заданности, что породило даже у современных исследователей представления о бессубъектности этих людей, как игрушек культурных ситуаций, сочетаний позитивных и негативных приказов Других.

Эта особенность слова в процессе развития культуры, формирования цивилизации переходит в письменность. Возникновение пиктографического письма требует знаков-детерминатов для решения все той же задачи преодоления неоднозначности в тексте, обеспечения переходов между абстракциями. Появляется используемое для такого рода переходов преодоление неоднозначности в тексте. Это не только некоторая особая форма перехода, но проявление всеобщего развития способности человека к переходу в двойственном, противоречивом социокультурном мире. Нельзя не отметить в связи с этим, что поворот от старого к новому происходит в мышлении и деятельности, лежит в основе диалектики анализа и синтеза, включающей логическое основание. Человек способен формулировать и воплощать абстракции, т. е. превращать абстракции мысли в абстракции своих отношений. Таким образом, появляется возможность формировать цивилизацию, осваивающую абстракции. Еще советский философ Э. В. Ильенков показал, что любая абстракция может стать содержанием человеческой деятельности. Абстракция реализуется не только в форме мысли, но и в формах создаваемых людьми отношений.

Историческое и логическое начало специфики языка и культуры в процессе развития общества пронизывает его во всех проявлениях. В этом смысле история человечества есть развитие, углубление способности к переходу, приобретающему различный смысл, форму. Развитие не сводится к монотонному повторению одного и того же, оно есть разомкнутый, устремленный в бесконечность процесс. Ученые утверждают, что мир, претерпевая непрерывные изменения, эволюционирует ко все более высоким формам сложности, наращивая внутреннее разнообразие элементов. Следовательно, суть перехода между сложившимися и новыми формами заключается в изменении сущности человеческого Я.

**Современный человек в проблемной ситуации.** Человек на протяжении своей истории волью или невольно проблематизирует свой мир, в результате чего происходит наращивание потенциала собственной деятельности, способностей теоретически и практически расширять и углублять проникновение в еще вчера неосвоенный мир. Степень способности человека обеспечить свою выживаемость зависит от меры преодоления отставания от усложнения мира.

Реакцией на проблематизацию общества является интенсификация коммуникаций, под которой понимаются возрастающие по масштабам и скорости изменения характера, содержания общения людей — носителей разных языков, разных культур, формирование более глубоких смыслов. Этот процесс реализуется через возникновение потребности человека в росте своей личной коммуникабельности, превращение этой потребности в личную ценность. Интенсификация комму-

никативных отношений вызывает рост напряженной проблемности мыслительной деятельности человека, в частности, увеличивая зазор между рассудком и разумом. Осмысляя этот зазор, преодолевая его, человек создает свои проекты, которые, будучи реализованы посредством деятельности, реально изменяют тот или иной аспект природного мира и создают на его месте мир культурный. При этом на всех этапах происходит развитие способности человека критически осваивать реальность, что усиливает разнообразие его деятельности. Возникает противоречие между вновь появившимися формами культуры и существующими социальными отношениями. Данное противоречие вызывает особое состояние, названное А. С. Ахиезером конструктивной напряженностью, «воплощение которого через воспроизводство, воспроизводственную деятельность субъекта направлено дезорганизации энтропийных процессов, на преодоление социокультурных противоречий, против превращения любого воспроизводства в деструктивное» [1, с. 230]. Конструктивную напряженность следует понимать как существенное напряжение между полюсами дуальной оппозиции, повышение этого напряжения, например, между негативным отношением к компьютерным технологиям и стремлением владеть ими в совершенстве, превращение этого напряжения в содержание сознания и деятельности личности, сообщества.

Говоря о коммуникации, следует выделить ее важный аспект как процесс распространения информации, под которым понимается соучастие коммуникантов, их совместная деятельность, их определенная организация. Такая коммуникация имеет диалогическую форму. Именно в этом смысле она вызывает интерес Ю. Хабермаса и рассматривается им как направленная на выработку новых целей. Следовательно, в процессе диалогической коммуникации не просто фиксируется в понятиях социальная реальность как таковая, но содержится конструктивная напряженность, которая характеризуется как особая деятельность, программа человеческой активности, когда требуется отойти от того, что есть, от устоявшихся ценностных смыслов, и осуществить прорыв к новым абстракциям, к новым ценностям.

Особенностью такого рода коммуникации, как формы созидательного общения, является то, что ее осуществляет коммуникативно-действующий субъект, постоянно осознающий себя в сфере реальности, состоящей из повседневных действий, и который сам совершает разного рода действия, ориентированные на Другого. В данном случае коммуникация является тем механизмом трансляции социального в логическое, тем институтом, который обеспечивает взаимоотношения людей в их совместной жизнедеятельности, в том числе и функционирование самих коммуникативных систем. В таком контексте коммуникация выступает как определяющий фактор конструктивной напряженности, создавая предпосылки для углубленного понимания движущих сил развития человека, цивилизации.

**Конструктивная напряженность как форма отношений к обществе.** Конструктивная напряженность встроена в любую (суб)культуру, в воспроизводственный процесс, в деятельность любого субъекта. Она представляет собой одновременно внешнее и внутреннее противоречивое единство личности, стремление воспроизводить это единство. Ее суть выражается оппозицией «позитивная ценность, которую следует воспроизводить, достигать, предохранять от деструкции — негативная ценность, от которой следует уходить, перестать воспроизводить». Первый полюс носит комфортный характер, второй — дискомфортный. Специфика конструктивной напряженности в том, что она существует, если становится внутренним вектором личности, напряженно ориентирующим его деятельность. Всякая конструктивная напряженность в тенденции выходит за рамки инверсии, формирует медиацию (терминология А. С. Ахиезера). Конструктивная напряженность методологически превращает реальность в пронизанное субъективностью, ценностями поле, где каждая точка несет на себе специфическую нравственную нагрузку, оценивается как точка притяжения или отталкивания. Развитие цивилизации возможно лишь в процессе формирования системы конструктивных напряженностей, несущей вектор сдвигов в ценностях, направленный на преодоление социокультурных противоречий.

Обычно, говоря о переходе человека из сферы влияния одной культуры в другую, люди рассматривают этот процесс как предпосылку адаптации человека, личности к новой ситуации, как смену факторов, влияющих на человека, например, при переезде из города в деревню. Это подход обычно развивается в социологических исследованиях. Однако в этом можно видеть лишь аспект проблемы. Личность, попадая в другие условия и получая доступ к иным возможностям, в сферу господства других целей, оказывается в потоке инноваций, потенциально стимулирующих изменения культуры. При этом, однако, нельзя думать, что это односторонний процесс, где человек выступает лишь как объект воздействия. Все такого рода изменения играют роль стимула субъекта, фактора проблематизации его мира, в конечном счете стимула изменений. Нельзя думать, что эти изменения обязательно должны следовать за средой. Данное воздействие не только может инициировать развитие личности, но и действовать в противоположном направлении, послужить фактором дезорганизации, подавления личности. Главной причиной перехода является человек, личность, которая в условиях роста проблематизации может существовать, лишь преодолевая эту двойственность, лишь продолжая развитие творческих способностей. Решение этой проблемы возможно на основе углубления конструктивной напряженности.

В обществе должна быть нормальная реакция на рост проблематизации через формирование соответствующих потоков инноваций, содержащих в себе проекты, решения, нацеленные на саморазвитие каждой личности, на совершенствование общества как системы конструктивных напряженностей. Человек активно преобразует социальную реальность с тем, чтобы сделать ее пригодной для реализации в ней своей сложившейся индивидуальности, осуществить в определенных пределах свои потенции.

Именно прогрессивная реализация индивидуальности является диалектическим движением общества в ситуации межкультурного перехода. Фактически, переходность означает очередной виток усложнения общества с неоднозначными последствиями.

**Преодоление проблемности общества.** Преодоление проблемности в усложняющемся обществе — непрерывный процесс, ведущий к синтезу противоположностей, возвышающий человека, приводящий его на новый виток развития. Возможность человека эффективно разрешать проблемы в сложившихся условиях представляет собой развитие самого человека, его качеств и одновременно его определения. Г. В. Ф. Гегель выдвинул идею, что мышление характеризуется имманентным развитием, которое может быть осмыслено через способность к рефлексии, через логику саморазвития. Для Г. В. Ф. Гегеля развертывание логики саморазвития происходит через синтез. Ставшая классической гегелевская формула синтеза гласит: тезис — антитезис — тезис, где последующий тезис есть синтез, преодоление противоречия между тезисом и антитезисом. Только таким образом человек может постоянно нормализировать свое мышление, т. е. обеспечивать его результативность, держать в определенных рамках дезорганизацию языка, культуры, общества, их отношений друг к другу, соответствующих взаимопереходов.

Механизм синтеза противоположностей осуществляется через логику протекающих между полюсами дуальной оппозиции процессов. Один ее полюс фиксирует способность субъекта принимать решения определенной конкретно-исторической эффективности. Противоположный полюс концентрирует опыт достижения определенного уровня выживаемости, воспроизводства, который минимально необходим для существования субъекта. Процесс, который протекает между этими полюсами, характеризуется постоянным изменением второго полюса под влиянием различных факторов, которые осваиваются, синтезируются субъектом. В синтез входят реальные и потенциальные потоки опасностей. Это означает, что под их давлением могут постоянно повышаться требования к развитию способности субъекта наращивать эффективность деятельности, обеспечивать все более сложные формы выживания, предотвращать, нейтрализовать все более грозные опасности.

Переход между полюсами происходит в форме развития мысли, ее диалектического, логического развертывания. Он включает развитие способности расчленять мир и синте-

зировать результат все более расчленяемого мира. Переход от одного качества к другому формируется через критику, интерпретацию противоположностей, полюсов дуальной оппозиции. На этой основе открывается возможность рассмотреть механизм интенсификации отношений полюсов дуальной оппозиции, процесс формирования новых значимых культурных и социальных факторов, инноваций в развитии личности. Эта интенсификация, происходящая между полюсами дуальной оппозиции, является логическим выражением развития личности, выражением ее внутреннего состояния.

Отсюда возникает первостепенная необходимость для субъекта постоянно развивать свои способности, осуществлять синтез существующих противоположностей. Неспособность решать эти проблемы — постоянная угроза любому обществу. Она носит характер «логической катастрофы» (В. Библер), может создать основу для ее перехода к «социокультурной катастрофе» (А. С. Ахиезер). Тем самым деятельность субъекта между полюсами указанной дуальной оппозиции есть поиск таких изменений каждого полюса, которые могут создавать основу для следующего синтеза, основанного на обновленных, переосмысленных полюсах оппозиции, на преодоление опасностей, повышения способности это делать.

Синтез — это постоянный имманентный процесс цивилизации, умение, способность обобщать, это новый смысл, получаемый в результате творческого поиска человека, что в свою очередь углубляет понимание сути человека.

**Механизм саморазвития человека.** Противоречия между человеком и цивилизацией, а также внутриязыковые, внутрикультурные противоречия постоянно амбивалентно переходят друг в друга. Эти сложные процессы можно игнорировать, лишь рассматривая человека и цивилизацию как статичные явления, что становится совершенно неоправданным в процессе познания динамичного мира.

Этот целостный комплекс амбивалентностей представляет собой механизм развития человека. Очевидно, для описания, познания этого сложного механизма необходимо выделение некоторых узловых пунктов, формирующих целую систему амбивалентных отношений. Хотелось бы в первую очередь указать на следующие ее элементы, оставляя на будущее реконструкцию всей полноты их связей, отношений.

Внутренние противоречия языка возникают в результате развития цивилизации, культуры как ответа человека на этот процесс, в рамках амбивалентного отношения языка и культуры. В культуре под влиянием жизненных противоречий возникает новый феномен, новый смысл, который создает напряжение, зазор между языком субъекта и культурой. Для понимания этого явления полезен следующий пример, заимствованный у академика Н. Я. Марра. Он писал, что когда индейцы впервые увидели лошадей, им потребовалось включить это новое явление в культуру, т. е. как-то его назвать, осмыслить. Ее назвали большой свиньей. Что же произошло? Появление лошади как значимого события в жизни индейцев привело к зазору (противоречию) между культурой и языком. Возникший дискомфорт, нефункциональная ситуация разрешилась напряженным творческим импульсом человека, т. е. попыткой преодолеть противоречие между сложившимся языком и потребностью в новом смысле, полученным в результате интеллектуального синтеза. Противоречие разрешилось порождением нового словосочетания, отвечающего потребности преодолеть противоречие. В семантическое поле мышления индейца было введено новое имя, и тем самым был легализирован в культуре новый смысл. Языковое сочетание «большая свинья» позволило ввести в культуру на соответствующем уровне мышления необходимый в новой ситуации смысл, новый синтез. Иначе говоря, импульс, идущий от каких-то цивилизационных процессов, воплотился в языке, в напряженном творческом синтетическом акте, в реализации заложенной в соответствующей конструктивной напряженности потенции. Этот пример иллюстрирует один из возможных путей преодолевать проблемность Другого посредством способности человека переходить к обобщениям, синтезу.

По сути, амбивалентность полюсов дуальной оппозиции «культура — язык» является механизмом инноваций, порождаемых человеком. Инноваций в языке и культуре постоянно переходят друг в друга, создавая ситуацию выбора между сохранением господства сло-

жившихся представлений к господством ценностей саморазвития в медленном пути развития цивилизации.

Тем самым становление человека осуществляется как постоянный процесс логической амбивалентности. С одной стороны, как результат противоречия между нечто значимо новым и сложившимся. С другой — через развитие культурного богатства языка, предлагающего свой потенциал для новых смыслов. Возникающая амбивалентность протекает как двусторонний процесс, который, в свою очередь, можно описать как одновременное стремление к культурному и языковому синтезу и культурной и языковой дифференциации. Это составляет важнейший элемент механизма саморазвития человека, главного детерминанта социокультурного процесса развития общества.

***

Изучение реальной логики проблемности общества есть изучение логики человеческого мышления, его способности к саморазвитию. Человеческая деятельность выступает как логика самоизменения, которая раскрывается через изучение законов ее развития, через развитие способностей человека к обобщению благодаря синтезу качественного богатства языка, культуры, что является, в сущности, динамичным определением самого человека, движущим фактором качественных сдвигов в обществе. Осмысление вышеизложенного требует формулирования методологического основания изучения общественной жизни с точки зрения центральной роли в ней развития способностей людей, прежде всего способностей повышать эффективность воспроизводства общества на всех уровнях, воспроизводства общественных отношений. С точки зрения А. С. Ахиезера, «предмет философии органически связан со способностью человека судить о своей специфике» [3, с. 15]. В связи с этим существует потребность в дальнейшем развитии методологического инструментария социальной философии. Разработка адекватного методологического инструментария представляет ценность не только для социально-философского знания, она откроет возможность для широких междисциплинарных исследований антропологического характера.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ахиезер А. С.** Россия: критика исторического опыта : в 2 т. Новосибирск, 1998. Т. 2.
2. **Ахиезер А. С.** Труды. М., 2006.
3. **Ахиезер А. С.** Труды ; 2-е изд. М., 2008. Т. 2.
4. **Ионов И. Н., Хачатурян К. М.** Теория цивилизаций от античности до конца XIX века. М., 2002.
5. **Лекторский В. А.** Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2004.
6. **Маковский М. М.** Феномен Табу в традициях и в языке индоевропейцев. Сущность — формы — развитие. М., 2006.
7. **Мамардашвили М. К.** Как я понимаю философию. М., 1990.
8. **Маркова Л. А.** Философия из хаоса. М., 2004.
9. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.
10. **Моисеев Н. Н.** Современный рационализм. М., 1995.
11. **Рябова М. Э.** Инонязычие как психологический фактор формирования субъекта усложняющегося общества (дуальная оппозиция и ситуация конфликта) // Мир психологии. 2005. № 2.
12. **Рябова М. Э.** Социализация личности и текст: методологический и социально-философский аспекты. Саранск, 2003.
13. Социокультурные основания и смысл большевизма / А. С. Ахиезер, А. П. Давыдов, М. А. Шуровский, И. Г. Яковенко, Е. Н. Яркова. Новосибирск, 2002.
14. **Федотова В. Г.** Апатия на Западе и в России // Вопр. философии. 2005. № 3.


*Поступила 17.09.08.*

# ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ В РОМАНЕ Дж. ИРВИНГА «ПРАВИЛА ДОМА СИДРА»

**Е. М. Загарина**

Роман Дж. Ирвинга «Правила Дома сидра» (The Cider House Rules, 1985) — одно из самых известных произведений писателя. В нем воплощены традиции романа воспитания, что является характерной особенностью романов Ирвинга 1960-х — конца 1980-х гг. Роман воспитания, основой которого является процесс становления личности, всегда, начиная со времени возникновения, был актуален благодаря своей направленности на главную проблему бытия — проблему человека в окружающем его мире, цели и смысле его существования. По определению Н. Я. Дьяконовой, роман воспитания — это повествование, «сосредоточенное на личных проблемах определенного индивида и на его эволюции в течение длительного периода времени, а не на особенностях его окружения. Или, точнее, повествование, в котором окружение имеет значение лишь постольку, поскольку оно влияет на характер» [4, p. 341]. Цель романа воспитания — показ становления героя к его стремлению «реализовать свои возможности, совершенствоваться через свой опыт» [5, p. 30], поэтому в «Правилах Дома сидра» Дж. Ирвинга внимание также притягивается к процессу изменения основного действующего персонажа, к постепенному усложнению его духовной организации. Автор исследует врожденные и приобретенные качества души, динамику жизненного пути главного героя, поэтому плавно описывает этапы его становления. Структура романа «Правила Дома сидра» подчинена одному: показать внутреннее развитие и формирование основного действующего персонажа, поэтому в этом произведении есть описание детских, юношеских лет героя и периода его зрелости. Все действующие лица романа и события рассматриваются с точки зрения их влияния на внутренний мир героя.

В центре романа — доктор сиротского приюта в тихом местечке Сент-Облако, штат Мэн, Уилбур Кедр, и его воспитанник, Гомер Бур, живущий в этом приюте. Доктор Кедр и медсестры трогательно заботятся об обитателях приюта. Зная, как тяжело, несмотря на его старания, приходится брошенным детям, доктор выполняет одновременно и «работу бога» и «работу дьявола» (помогает женщинам родить или избавиться от нежеланной беременности). «Он распоряжается нашими жизнями», — так говорит о нем Мелони, воспитанница Сент-Облака. Автор отмечал, что «хотел написать роман о сироте, потому как тема сирот является общей для всех и той областью, которая мало исследована» [цит. по: 3, p. 13]. Главный герой Ирвинга — сирота, который не знает родителей. О его происхождении мало что известно: он появляется и получает свое звучное имя в Сент-Облаке так же, как и другие дети, живущие здесь после рождения. Происхождением имени он обязан медсестре Анджеле. Она называет его Гомером, а не Джоном или Робертом, потому что так звали одного из котов, живших в ее семье.

Несмотря на специфические особенности отдельно взятых романов воспитания, можно выделить нечто общее в сюжетах произведений подобного рода — это несколько этапов развития героя. Первый этап, как правило, связан с показом воспитания героя вдали от «мира» и его нравов. Следующая ступень — это формирование личности, которое начинается со знакомства героя с различными областями жизни и слоями общества. Наконец, следует отметить не менее важную фазу, ил-

люстрирующую его «созревание», «протрезвление с той или иной степенью резиньяции» [1, с. 201].

Эти основные переходные этапы становления героя можно проследить в «Правилах Дома сидра» Дж. Ирвинга. Повествование условно можно поделить на три части: первая — это детство и отрочество Гомера в приюте, где доктор Кедр обучает его медицине; вторая часть начинается с того момента, когда он покидает Сент-Облако и уезжает с Кенди и Уолли в «Океанские дали»; третья часть — это его возвращение в приют после смерти Кедра.

Впервые мы видим Гомера, когда он находится в начале жизненного пути, не зная окружающего мира, не ведая разницы между добром и злом. Ирвинг так описывает его: «У Гомера было приветливое, открытое лицо; оно отражало любое чувство, любую мысль, как поверхность равнинного озера малейшее изменение погоды. У него была сильная рука, на которую можно опереться, и глаза, которым не боишься довериться» [2, с. 112]. Все его попытки вырваться в «иной» мир, обрести семью заканчиваются неудачно. Хотя Гомера пытаются усыновить несколько семей, он снова и снова возвращается в приют. Первая семья отдает его назад, потому что он никогда не плачет; вторая семья из Порогов-на-третьей-миле скучает по плачу ребенка и «выбивает» из него плач всевозможными способами; от Дрейперов, которые заставляют повторять странную молитву: «Я грешен, я сам себе омерзителен...», он сбегает сам; семья Винклей, которая решает взять его в путешествие, погибает. Так Гомер сохраняет имя, данное при рождении, а приют становится ему домом. Сначала доктор Кедр обеспокоен и видит в этом проблему, потому что, как он отмечает в хрониках, приют для сирот — это «всего лишь пересадочный пункт на пути к лучшей жизни. И нельзя превращать его в монстра — начальную и конечную станцию, представляющуюся сироте единственным надежным на земле пристанищем» [2, с. 34—35]. После всех неудачных попыток усыновления Гомера «сестра Анджела, сестра Эдна и в конце концов сам доктор Кедр были вынуждены согласиться, что Гомер Бур неотторжим от Сент-Облака. И оставили всякие попытки подыскать упрямцу семью» [2, с. 9].

Субъективным фактором формирования героя является влияние на него окружающих людей, представленное читателю в особых ситуациях. Для ощущения собственной значимости Гомеру необходима авторитетная личность, идеал, опора. В облике отца он может найти подобный образ. Однако у него никого нет, поэтому авторитетного человека он находит в лице доктора Кедра, «отца» и для других сирот. Но Гомер занимает особое место в его душе. Доктор является наставником, учителем, ментором главного героя, ведет его по жизни и решает его судьбу. В «Правилах Дома сидра» Кедр изображается подобным Богу. Он ищет сиротам подходящие семьи и уничтожает сведения о настоящих родителях, считая, что никакой пользы это не принесет ни тем, ни другим. Доктор объясняет свои действия в хрониках: «...передо мной встал выбор: взять на себя прерогативу бога распоряжаться судьбами других людей или просто плыть по течению. Жизненный опыт подсказывает — всем или почти всем управляет случай. Так что люди, уповающие на победу добра над злом, должны по возможности вмешиваться в ход событий. Играть роль бога. Такие случаи редко выпадают» [2, с. 130]. Все последующие действия доктора направлены на то, чтобы Гомер навсегда остался в Сент-Облаке. Кедр переписывает историю рождения главного героя, приписывает порок сердца и готовит все необходимые документы на имя Фаззи Бука, молодого доктора, который сможет заменить его самого и возглавить приют. Ничто не может помешать осуществлению планов доктора, даже то, что его воспитанник до последнего пытается оспорить свою, связанную навсегда с приютом судьбу. Кедр наблюдает за взрослением Гомера, и все находится под его контролем. В том эпизоде, где Гомер практикуется на трупе, контроль Кедра за тем, что делает его ассистент, можно сравнить с контролем сверхчеловека: «Во время операции взгляд д-ра Кедра был как прикован к его рукам, отчего Гомер не ощущал их своими: они двигались с такой плавной точностью, что Гомеру невольно думалось, уж не открыл ли д-р Кедр способ делать идеальный разрез силой своей мысли, так что руки были как бы ни при чем» [2, с. 166].

Однако Кедр осознает, что в Сент-Облаке выбирать не из чего, так как выбор «раз навсегда сделан». Все, что здесь ждет Гомера, —

это «Мелони и профессия акушера». Он уверен: придет время, когда его воспитаннику захочется общества, «какого угодно, с пересудами, интригами, чем больше, тем лучше», и если выпадет случай, то он «нырнет в общество с головой». И такой момент настает. Гомер покидает Сент-Облако вместе с Уолли и Кенди. Но даже после этого Кедра не оставляет мечта о его возвращении: «...потолчется Гомер среди людей и вернется обратно» [2, с. 154].

За пределами приюта у Гомера начинается новый этап становления, который сопровождается познанием окружающего мира в отношениях с другими людьми. Рамки наблюдения героя за миром, который был ограничен Сент-Облаком, постепенно расширяются. Теперь он живет у Уортингтонов, пробует себя в новой профессии, и это открывает ему новых людей и новые стороны жизни. По мере развития действия перед Гомером открывается удивительный мир, где он чувствует себя уютно: «Сидя с друзьями в темной тесноте машины, Гомер испытал незнакомое ему доселе чувство защищенности. А какое ощущение свободы давал мчащийся в неизвестное автомобиль! Путешествия, перемены сопрягались в его представлении с величайшими усилиями; и эта поездка, не требующая от него усилий, казалась ему чудом» [2, с. 298—299].

Следующим «сильным, неведомым дотоле чувством», которое испытывает главный герой, является его любовь к Кенди: «Это чувство грянуло как гром среди ясного неба, и, глядя на доброе, красивое, честное лицо Уолли, Гомер понял, у этого чувства нет будущего. Так вот что такое любовь, вот как она приходит, и ей все равно, есть ли надежда» [2, с. 331]. Кенди испытывает к Гомеру лишь симпатию. Они дают волю своему чувству, когда узнают о смерти Уолли: «Их переполняла сейчас любовь и боль, потому что они никогда бы не позволили себе этой близости, если бы в глубине души не были уверены, что Уолли погиб» [2, с. 512]. Вернувшийся Уолли, узнав об отношениях Гомера и Кенди и об их сыне Анджеле, ждет, кого выберет Кенди. Она, руководствуясь чувством долга, выбирает Уолли. Образуется любовный треугольник: Кенди, Уолли и Гомер. Однако не о такой семье всю жизнь мечтает главный герой, и этот обман себя и других он уже больше не в силах вынести. Гомер и Кенди решают рассказать всю правду Уолли и Анджелу.

Гомер Бур как герой классического романа воспитания живет в мире иллюзий, мечтает, но в итоге утрачивает идеальные представления о жизни. Он имеет склонность к самоанализу. Читая детям в приюте «Давида Коперфильда», герой вспоминает все, что с ним произошло до этого, и рассуждает сам с собой: «Эти страницы покажут, стану ли я главным героем собственной жизни, или им будет кто-то другой» [2, с. 98]. Малейший повод выводит его из душевного равновесия. Слезы текут по щекам Гомера, когда Кедр впервые целует его: «Гомер Бур плакал, потому что только в тот вечер узнал, как сладок отцовский поцелуй, плакал, потому что думал, вряд ли еще когда-нибудь Уилбур Кедр поцелует его, да и вряд ли поцеловал бы, знай, что Гомер не спит» [2, с. 177]. Гомер также размышляет о различных несоответствиях бытия. Так, он думает о правилах, составляющих основу бытия: «А какие правила регламентируют жизнь Сент-Облака? Какими правилами руководствуется д-р Кедр? Какие нарушает, какие сочиняет сам, откуда черпает уверенность в их непреложности? Кенди, очевидно, живет по правилам, но по каким? Знает ли их Уолли? А Мелони? Есть ли в ее жизни путеводная нить? Эти вопросы не давали Гомеру покоя» [2, с. 484].

События, происходящие с Гомером, и все его размышления приводят к «созреванию» решения вернуться в приют и именно там «приносить пользу». Однако это желание появляется через долгие годы борьбы с самим собой. Покинув приют, он пытается начать новую жизнь, пытается забыть Сент-Облако, но прошлое постоянно дает о себе знать. Открытое кино на автостоянке в Кеп-Кеннете вызывает у него бурю чувств: «И когда фильм кончился, по его щекам текли слезы; ему было хорошо с теми, у кого он теперь жил, но в ту пору жизни больше всех на свете он любил д-ра Кедра... Очень скучал, но... не вернулся бы ни за какие сокровища» [2, с. 330]. Гомер пытается справиться с призраками прошлого и «гонит прочь мысли о приюте», «но, странное дело, вспоминая Сент-Облако, он всегда скучал о нем. Скучал о сестре Анджеле, сестре Эдне, о миссис Троган и, конечно, о докторе Кедре — обо всех. Он злился за это на себя, ведь

о возвращении туда он не мог даже помыслить» [2, с. 432]. Во время поездки в приют вместе с Кенди Гомер, выйдя вечером из больницы, видит канадскую рысь, которая оступилась и скользит по льду: «Она была беспомощна на льду, отчего на морде у нее были написаны смертельный ужас и покорность судьбе: ее злобные желтые глаза горели безумием, из груди вырывался рык, она брызгала слюной, но зацепиться было не за что» [2, с. 536]. Рысь выбирается, «правда, довольно далеко от того места, куда она первоначально стремилась, но выбирать было не из чего — к спасению хорош любой путь» [2, с. 533]. Писатель вводит этот момент в повествование, подчеркивая тем самым, что главный герой так же отчаянно, как рысь за жизнь, борется за то, чтобы окончательно оторвать себя от Сент-Облака. Всю жизнь он пытается «приносить пользу», ищет свое место в том мире, куда ему удается вырваться, но так и не находит. Этот мир создан не для Гомера и не приносит счастья и удовлетворения, хотя он безумно любит сына. Когда же Гомер познает все стороны окружающей жизни, сталкивается с отношением между традиционными устоями и правилами, основанными на законе и благих пожеланиях, для него все «встает на место»: «Он знает, куда направить стопы. Он, в сущности, остался тем, кем был всегда — неусыновленным сиротой. Ему как-то удалось вырваться из приюта на время. Но законное право имеет на него только Сент-Облако. В сорок с лишним пора понимать, где твой настоящий дом» [2, с. 643]. Гомер решает вернуться в приют, чтобы «служить людям». Только после смерти доктора он приходит к конкретному изменению взглядов и в итоге возвращается в приют, став по документам доктором Фазан Бухом, чтобы выполнять здесь «работу Господню», ту, которой он все это время так противился.

В романе помимо разработки образа главного героя почти каждый герой с течением сюжетного времени раскрывает свою историю воспитания: доктор Кедр, Кенди, Уолли, Мелони. Образы всех действующих лиц в «Правилах Дома сидра» характеризуются взаимоотношениями с Гомером и тем действительным влиянием, которое они оказывают на ход его развития.

Итак, в соответствии с требованием жанровой природы романа воспитания Дж. Ирвинг выделяет основные переходные этапы становления личности главного героя в его столкновении и взаимодействии с окружающим миром и акцентирует внимание на тех событиях жизни, которые оказывают на внутренний мир героя или на формирование его характера непосредственное влияние.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Бахтин М.** Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
2. **Ирвинг Дж.** Правила виноделов ; пер. с англ. М. Литвиновой. СПб. : Амфора, 2005. 366 с.
3. **Bernstein R.** John Irving: 19th Century Novelist for These Times // New York Times. 1989. April, 25.
4. **Djakonova N.** Notes on the Evolution of the «Bildungsroman» in England // Zeitschrift für Anglistic und Americanistic. 1968. Hf. 4. 341—351 p.
5. **Howe S.** Wilhelm Meister and his English Kinsmen. Apprenticies to Life. N. Y. : Columbia univ. press. 1930. 295 p.


*Поступила 10.06.08.*

# НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА «НОВУЮ ЖЕНЩИНУ»: ПОВЕСТЬ Г. ДЖЕЙМСА «ДЭЗИ МИЛЛЕР»

**Е. В. Костина**

Проблема места женщины в обществе, прежде всего вопрос о ее правах и свободах, отчетливо прослеживается в литературе многих народов. Литература и действительность всегда взаимосвязаны. По мнению ряда исследователей, это происходит потому, что «литература закрепляет явления действительности и возвращает их ей уже в осознанном структурном виде для дальнейшего воспроизведения» [2, с. 52]. Именно литература является верным пластом, сквозь который преломляются светлые и темные стороны общественного строя, его потребности и недостатки.

Рубеж XIX—XX вв. стал тем периодом, когда прежний идеал женщины как романтического существа, призванного облагородить мужской пол, был предан забвению. Одним из отражений этого является вхождение в литературный и исторический обиход понятия 'the New Woman' — «Новая Женщина». Как указывает Н. И. Бушманова, официальное признание этот термин получил в мае 1894 г., когда Оюда (псевдоним Марии Луизы де ля Раме, 1839—1908) откликнулась на эссе известной английской писательницы Сары Грэнд (псевдоним Фрэнсис Элизабет Беллендан МакФолл, 1854—1943) «Новые аспекты женского вопроса», опубликованное в марте того же года. Оюда выбрала ставшую ныне хрестоматийной фразу «Новая Женщина» из эссе Сары Грэнд, снабдив ее заглавными буквами [1, с. 13].

Приблизительно в то же время все чаще на страницах произведений появился образ «Новой Женщины», о которой Л. Уиттман писала: «Это женщина с неограниченной индивидуальностью, стремящаяся отбросить все запреты, навязываемые ей обществом и находящаяся в постоянном поиске новых возможностей. Процесс становления "Новой Женщины"... проистекает во всех сферах общественной жизни — социальной, политической, экономической и научной» [5, p. 49].

Становление черт «Новой Женщины» в литературе США началось, очевидно, в 70-е гг. XIX в. Уже тогда со стороны писателей наметился значительный интерес к судьбе американки, и именно в этот период созданы произведения, закономерно отразившие новые общественные условия, под влиянием которых происходило развитие характера героинь.

Успешные попытки изображения образа «Новой Женщины» были предприняты Генри Джеймсом (1843–1916). В 1879 г. опубликована повесть «Дэзи Миллер», благодаря которой писатель приобрел большую популярность. Эта книга явилась откликом на усилившееся в конце XIX столетия стремление многих молодых девушек противостоять общепринятым запретам и нормам.

Главная героиня, Дэзи Миллер, приехала в Европу из маленького американского городка Скенектеди, штат Нью-Йорк. Поведение девушки никак не укладывается в нормы, царящие в обществе, и Дэзи инстинктивно чувствует что-то ложное в том образе жизни, в том кругу, где блистают манерами светские дамы и джентльмены. Вначале может показаться, что Джеймс пытается подчеркнуть необразованность, невежество и бескультурье героини. Однако, внимательно вчитавшись, понимаешь, что за всем этим отчетливо проглядывается простота нравов, выгодно отличающая девушку, например, от миссис Костелло, «богатой вдовы и особы весьма почтенной, не раз высказывавшей мысль, что, если бы не ее подверженность головным болям, она, возможно, сыграла бы более видную роль в современной ей эпохе» [3, с. 25].

Эта дама порицает Дэзи не столько за ее действительные недостатки, сколько, по нашему мнению, за простоту и отсутствие снобизма: «эта молодая девушка... держится на короткой ноге с разъездным агентом своей мамаши! ...И, видимо, такими рисует себе титулованных аристократов» [3, с. 27]. Миссис Костелло делится мыслями с племянником

Уинтерборном. У молодого человека нет оснований не верить тетке, но он не может всецело принять ее оценок, так как уже встретился с Дэзи, беседовал с ней и составил собственное мнение о мисс Миллер.

Г. Джеймс писал, что Уинтерборна многое удивило и насторожило в этой необычайной девушке. Молодой американец, получивший образование в Швейцарии и воспитанный в духе европейских понятий о респектабельности и хорошем тоне, пришел в полное недоумение прежде всего потому, что Дэзи ведет себя беззаботно, чем, сама того не подозревая, ежеминутно компрометирует себя, нарушая кодекс светских приличий. А заявление мисс, что она любит проводить время в мужском обществе, весьма озадачило Уинтерборна, поскольку «ему еще не приходилось слышать, чтобы молодые девушки говорили о себе подобные вещи; а если и приходилось, то такие речи служили только явным доказательством фривольности тех особ, которые произносили их» [3, с. 20]. Столкнувшись с новым, непонятным ему типом девушки, Уинтерборн попытался привести его к так называемому общему знаменателю жизненного опыта. После изрядного размышления ему удалось определить Дэзи в одну из категорий: «Она всего лишь хорошенькая ветреная американка» [3, с. 21].

Г. Джеймс отмечал, что Уинтерборн все же прислушался к словам тетушки, которая отвела для мисс Миллер место «в самом низу общественной лестницы», и составил окончательное представление о девушке, решив, что «она действительно сумасбродка» [3, с. 27].

Вначале он удручен отношением общества к Дэзи: «эти проницательные люди окончательно убедились в том, что мисс Миллер зашла слишком далеко. Они перестали приглашать ее: пусть взыскательные европейцы знают, что, хотя мисс Дэзи и американка, поведение ее отнюдь не характерно для американских девушек и, на взгляд ее соотечественников, противно общепринятой морали». Но затем Уинтерборн решил, что «это грациозное, беспечное существо бросает страстный вызов окружающим, прекрасно зная, какое впечатление производит на них» [3, с. 84]. Общество считало, что девушка вообще ни о чем не думает и «живет сегодняшним днем или даже минутой, как жили в золотом веке... Бедняжка зашла слишком уж далеко» [3, с. 80—82].

Не вызывает сомнения, что Дэзи намеренно не замечает повернутых к ней спин и захлопывающихся перед ней дверей, ведет себя все более и более вызывающе. В конце концов мистер Уинтерборн, колебавшийся между восхищением и осуждением, решил, что Дэзи относится к разряду «тех особ, уважать которых джентльмену совершенно необязательно» [3, с. 89]. О своей ошибке он узнал только после смерти героини. Его соперник, мистер Джованелли, раскрыл всю сущность Дэзи, сказав только одну фразу: «Какая это была чистая, невинная душа!» [3, с. 95]. Как бы в подтверждение Г. Джеймс обратил внимание на тот факт, что на похоронах оказалось гораздо больше провожающих, «чем можно было ожидать после всех сплетен, ходивших об этой юной девушке» [3, с. 94].

Как нам представляется, причиной всех злоключений Дэзи Миллер было ее естественное и непринужденное поведение. Девушка, бросив вызов обществу, в котором царили условности и запреты, не только не знала этих условностей, но, на наш взгляд, и не хотела знать. Тем не менее явственно проглядывает ее превосходство над окружающими: она жила свободно, доверчиво, упорно отстаивая независимость. Фраза: «Я не разрешаю джентльменам поучать меня и вмешиваться в мои дела» [3, с. 61] — служит тому ярким свидетельством.

Заметим, что некоторые исследователи, в том числе М. Урнов, склонны видеть в образе Дэзи только американскую вульгарность [4, с. 364—365]. На первый взгляд, это действительно так. Но, с другой стороны, девушка чиста и невинна, и едва ли стоит невоспитанность считать мерилом души, еще раз подчеркнем, чистой души Дэзи. Г. Джеймс показал, что конфликтующими сторонами выступают «невоспитанная», но искренняя и честная девушка и «воспитанные», но жестокие и эгоистичные члены американского избранного общества.

Надо полагать, что прозаик создал такой образ с целью подчеркнуть, несмотря ни на что, положительные стороны в характере Дэзи, а самое главное, стремился всесторонне осмыслить место женщины в обществе, выразить поиск новых глубоко осознанных путей к человеческому взаимопониманию и показать ростки сознания «Новой Женщины».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бушканова Н. И.** Проблема интертекста в литературе английского модернизма (Проза Д. Х. Лоренса и В. Вульф) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996. 32 с.
2. **Гинзбург Л. Я.** О литературном герое. Л. : Советский писатель, 1979. 222 с.
3. **Джеймс Г.** Дэзи Миллер. М. : Текст, 2000. 96 с.
4. **Урнов М.** На рубеже веков. Очерки английской литературы (конец XIX начало XX в.). М. : Наука. 1970. 432 с.
5. **Wittman L. K.** The New Woman as a European phenomenon // Neohelicon. Budapest, Amsterdam, 1992. Vol. 19. № 12. P. 49—68.


*Поступила 10.06.08.*

# СКУКА И ПРОВИНЦИЯ В РУССКОМ САМОСОЗНАНИИ (на материале русской классической литературы)

**Н. Б. Назарова**

Проблема скуки в науке ставилась и решалась в различные исторические эпохи по-разному, в зависимости от потребностей общества, сложившихся традиций и интересов. В России во все времена скука — самая опасная отрава для человеческой души. Провинция и скука в русском самосознании неотделимы. На материале русской классической литературы можно проследить осознание скуки как совершенно специфического состояния, мироощущения, жизненной позиции человека, его психологических особенностей, условий его жизни. Так, например, А. П. Чехов в пьесе «Дядя Ваня» писал: «Вообще жизнь люблю, но нашу жизнь, уездную, русскую, обывательскую терпеть не могу и презираю ее всеми силами моей души...» [7].

Практически одновременно с пьесой Н. А. Некрасова «Осенняя скука», привлекающей внимание характерным названием, созданы «Губернские очерки» М. Е. Салтыкова-Щедрина, «Фауст» И. С. Тургенева, «В чужом пиру похмелье» А. Н. Островского, «Утро помещика» и «Дневник помещика» Л. Н. Толстого, «Село Степанчиково и его обитатели» Ф. М. Достоевского, начата работа И. А. Гончарова над «Обломовым». В этих произведениях скука, при всем разнообразии оттенков, предстает именно как главная идея провинциального бытия. «Осенняя скука» — это душевное состояние человека, живущего в России и ощущающего себя в провинции. «Русскую интеллигенцию ждала кара духовная именно за склонность к глобальной скуке, и интеллигенция должна была пойти на Страшный суд истории без любви к жизни, распятая между неподвижными полосами (обозначенными А. П. Чеховым) — бытом и смертью» [2].

Быт и смерть, скука и уныние, небытие как воплощение пустоты — аналоги, духовные «синонимы». Слова «серый» и «скучный» развиваются в русском самосознании, например, в резком и прозорливо написанном очерке М. Горького «О сером»: серость — мещанство — скука. Отсюда и в горьковских же «Дачниках», грустной истории «неосуществленных» провинциальных интеллигентов, возникает прямолинейно-злобное, но тем не менее вполне справедливое: «серенькие, скучные людишки...». Для России, где смешаны понятия провинции как географического и духовного пространств, где они скорее пересекаются, чем разводятся, скука является характерным душевным состоянием, определяемым массой слов, неожиданно ставших синонимами: «скучный» — «туманный» — «холодный» — «неясный» — «одинокий» — «покинутый». Эти понятия многократно варьируют-

ся у А. П. Чехова в связи с его собственным душевным состоянием или характерами других людей, а также с отношением к среде, укладу жизни. Даже не испытывая неприязни к кому-либо, писатель замечает: он «действует как серый круг, который вертят: вял, бледен, скучен». «Серый круг» для Чехова — безнадежная и аморфная замкнутость. Он не «отпускает», как и сама провинция. Сугубо русское понятие «скука» имеет немало созвучий: и в гоголевском «скучно жить на этом свете, господа», и в лермонтовском «и скучно и грустно». Скука — синоним одиночества, пустоты, а также непонятности, неприкаянности, невостребованности. Это результат промежуточного состояния между столицей и провинцией, между прошлым и будущим, между различными сословиями.

«О власти пространств над русской душой» размышлял и Н. Бердяев. По его мнению, среди причин скуки важнейшей становится величина российских пространств, а в силу этого — удаленность от столиц. Эта нравственно-философская проблема у Н. А. Некрасова в «Осенней скуке» многое объясняет: от имения, где происходит действие, до ближайшего города (который тоже отнюдь не столица) неизвестно, сколько верст, в то время как «в Петербурге, в Английском клубе» все, разумеется, иначе [3, с. 170]. Н. В. Гоголь объяснял смысл жизни в городе, от которого что до столиц, что до границ «три года скачи...» скукой, в которой только и мог зародиться бредовый образ ревизора. Провинция удалена и замкнута на самой себе. Так, у М. Е. Салтыкова-Щедрина восклицание: «Очаровательный Петербург! ...Душка Петербург!» — раздается в городе, откуда «дороги дальше никуда нет, как будто здесь конец миру» [5]. Так же томительно и бесперспективно стремились из скучной провинции «в Москву, в Москву» чеховские сестры Прозоровы.

Еще одна причина провинциальной скуки определяется протяженностью времени. У Н. А. Некрасова томительно тянется осенний вечер, подымает ветер и повторяются вопросы о времени, которое тягостно влачится. В начале пьесы фиксируется «шесть часов без четверти», в финале — «сорок три минуты девятого» [3, с. 189]: три часа, растянутые скукой до размера всей бесцельно прожитой жизни. Дурная погода и скука поставлены в общий логический ряд и в «Губернских очерках» М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Следующая, вполне логично сочетаемая с уже названными, причина скуки в провинции — одиночество, воспринимаемое в «Фаусте» И. С. Тургенева как благотворный признак уединения, по-своему приятного, с книгами и не раздражающим мелким дождем за окнами. Затем возникает угроза одиночества после намечающегося трогательного романа, и герой предощущает расставание, в первые месяцы после которого «темна и скучна покажется жизнь» вдали от этой провинции [6], а затем он предчувствует кончину занявшей его чувства женщины, и в логический ряд выстраиваются три понятия: скука — одиночество — тоска.

У И. А. Гончарова в «Обломове» абсурдность, рождаемая скукой провинциальной жизни, получает глобальную метафору: сон. «Застой и сон, вялость и апатия. Ах, если бы никто не трогал жизнь, не вносил в нее шума и треволнений...» [1]. «Сон» — образный и смысловой ключ к пониманию всего произведения, идейно-художественное средоточие романа. В Обломовке ничего не происходит. Дремлет усадьба, дремлют ее обитатели, деревья и птицы. Обломовцы и не помышляют куда-то стремиться — зачем?

У А. Н. Островского впервые в одной из ранних пьес представлен конфликт палача и жертвы, мучителя и его «подопечного», четко определен смысл понятия «самодур». «Дикий, властный человек — крутой сердцем». Великий драматург прозорливо связывает такого человека с абсурдистским архетипом: «...никого не слушает, ты ему хоть хол на голове теши, а он все свое...» [4]. Именно в драме абсурда скучающий и удовлетворяющий скуку персонаж (а скука там может быть расценена и как тоска, и как следствие одиночества) не слышит и не слушает партнера, хотя страстно жаждет высказаться и получить ответ. Абсурдность никого не слушающих самодуров, расцветающих под пером А. Н. Островского, вполне соотносима с мотивами произведений Ф. М. Достоевского или Н. А. Некрасова. И Фома Опискин, и Ласуков вполне соответствуют категории «самодур», сформулированной А. Н. Островским, ибо их скука находит удовлетворение в бессмысленных муках других (измываются

над домочадцами и мучат безответных, речи их полны нелепых требований и упреков). Никто из слуг не может взять в толк, зачем их помещику в осеннюю погоду понадобилась шуба? Или почему, не собираясь ехать на охоту, он требовал порох? Комический аспект непонимания возникает в «Губернских очерках» М. Е. Салтыкова-Щедрина, где диалог с архивариусом вполне может выглядеть цитатой из произведения, написанного столетием позднее: «Понимаешь? Спрашиваем мы... "Понимать не понимаю, а отвечать могу"». Трагический или драматический аспект непонимания рождается в мироощущении Л. Н. Толстого. Скука, переживаемая поселившимся в поместье молодым Нехлюдовым («Утро помещика»), равна для него тоске, разочарованию, грусти, даже горю. Хозяин хочет произвести усовершенствования жизни крестьян, которые не понимают его усилий и не нуждаются в них. Финалу повести, где герой осознает абсурдность своих мечтаний о порядке, предшествует характерная метафора: «Хотя на дворе было сухо, однако у порога стояла грязная лужа, образовавшаяся в прежний дождь от течи в потолке и крыше». Абсурдной выглядит реплика чеховского Фирса, сетующего в «Вишневом саде» на «беду», каковой он именует предоставление крепостным крестьянам свободы. Но не абсурдно ли само мироощущение, обратившее на себя внимание Л. Н. Толстого, который еще в «Дневнике помещика» язвительно фиксировал неспособность крестьян, здраво рассуждавших о сенокосе, решать проблему более важную — проблему собственной судьбы; в этой ситуации крестьяне, по приговору Л. Н. Толстого, превращаются в «невежественные бессмысленные единицы». Бессмыслица — по-русски, абсурд — по латыни. Суть явления от языкового разночтения не меняется. Абсурд провинциального бытия, рожденного скукой, рутиной, неподвижностью, всеми признан как диагноз.

Упорядоченность, естественный цикл — вот причина возникающей скуки. Аркашка Счастливцев из пьесы А. Н. Островского «Лес» рассуждает: «Встают в 4 часа, обедают в 10; спать ложатся в восьмом часу; за обедом и за ужином водки пей, сколько хочешь, после обеда спать... Я было поправился и толстеть уже стал, да вдруг как-то за обедом приходит в голову мысль: не удавиться ли мне?»

Итак, анализируя классику русской литературы, мы пришли к выводу, что, во-первых, для многих ее представителей проблема скуки, рождаемая духом провинциальности, присуща русскому человеку, воспринимающему такие нормальные качества и условия существования, как регулярность, порядок, стабильность, в русской провинции как аномальные; во-вторых, провинциальная скука — явление вневозрастное и внесоциальное; в-третьих, перефразировав грибоедовский афоризм, можно с полной уверенностью заявить: «Русскому человеку скучно там, где он есть».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. Литературное наследство. М., 1956. Т. 61, ч. 1. С. 239.
2. **Мережковский Д. С.** Чехов и Горький // Грядущий хам. Петербург, 1906. С. 75.
3. **Некрасов Н. А.** Осенняя скука // Полн. собр. соч. и писем : в 15 т. М., 1983. Т. 6.
4. **Островский А. Н.** В чужом миру похмелье // Полн. собр. соч. Т. 2. М., 1950.
5. **Салтыков-Щедрин М. Е.** Губернские очерки // Собр. соч. : в 10 т. М., 1988. Т. 1. С. 27.
6. **Тургенев И. С.** Полн. собр. соч. и писем : в 28 т. М., Т. 7. С. 32.
7. **Чехов А. П.** Полн. собр. соч. и писем : в 30 т. Т. 2. Письма. М., 1975. С. 15.


*Поступила 10.06.08*

# АДМИРАЛЫ Ф. Ф. УШАКОВ И Г. НЕЛЬСОН В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

**Е. Н. Рябова**

Далеко не каждая страна может похвастаться выдающимися военачальниками, чьи подвиги оставили глубокий след в мировой истории. Со всей ответственностью можно утверждать, что адмиралы Ф. Ф. Ушаков и Г. Нельсон не имели и не имеют себе равных на морском поприще. Их имена стали легендами и символами победы. Оба были великими, но совершенно разными, по-разному сложились их судьбы, что мы и попытаемся показать, основываясь на анализе текстов художественной литературы.

Федор Ушаков прославился своими победами у острова Фидониси в 1788 г., в Керченском проливе в 1790 г., у мыса Тендра в 1790 г., у мыса Калиакрия в 1791 г., а также освобождением Ионических островов в 1798—1799 гг. Имя адмирала Горацио Нельсона увековечили сражения у мыса Сент-Винсент в 1797 г., в Абукирском заливе в 1798 г. и у мыса Трафальгар в 1805 г.

Отметим, что историография Западной Европы замалчивала победы Ушакова, в то время как подробно изучала и превозносила подвиги Нельсона. Да и в России правительство долгое время относилось к Ушакову неблагодарно и несправедливо. Вследствие этого слава Нельсона быстро утвердилась после его смерти, в то время как заслуги Ушакова не были достаточно оценены и талант его не получил признания вплоть до нашего времени.

Как свидетельствуют архивные документы, адмиралы переписывались. Создается впечатление, что Нельсон и Ушаков имели достаточно добрые отношения. Но английский адмирал заявлял, что «Ушаков держит себя так высоко, что это отвратительно» [3, с. 240]. Нельсон ненавидел русских.

Ушаков разработал абсолютно новую маневренную тактику морского боя, отличительной чертой которой являлись применение единых походно-боевых порядков, решительное сближение с противником на короткую дистанцию без перестройки боевого порядка (абордаж), сосредоточение основных усилий против флагманских кораблей противника, преследование противника до полного уничтожения или взятия в плен. Ушаков нарушил все устоявшиеся догмы ведения морского сражения и не проиграл ни одного боя. По словам Г. Шторма, «искусство и наука в морском деле неразделимы! Но ремесло, при слепом подчинении букве устава... Это было не по душе Ушакову» [5, с. 35].

Нельсон же был последователем англичанина Клерка, который «считал нелепым сражение, когда линия противостоит линии и все сводится к поединкам одиночных кораблей. Его привлекал маневр — удар превосходящих сил на часть флота противника...» [5, с. 200].

Военную тактику, которую в 1791 г. предпринял при Калиакрии Ушаков, спустя семь лет повторил при Абукире Нельсон. «Маневр этот принес английскому адмиралу мировую славу. Но в описаниях Абукирской битвы никогда не упоминалось, что предшественником, а быть может, и учителем Нельсона был Ушаков», — справедливо утверждает Г. Шторм. Истоком неприязни Нельсона к Ушакову явилось понимание того, что русский адмирал опередил его в области флотоводческого искусства.

Однако главное, что отличает двух флотоводцев, — это их моральные качества. «Нельсону было совершенно незнакомо великодушие к поверженному врагу, рыцарское отношение к противнику, уважение к ценности человеческой жизни, которые так ярко проявлялись в Ушакове. Наш герой в этом смысле был — не колеблясь говорим — бесконечно выше Нельсона» [4, с. 84].

В 1799 г. борьба с агрессией французских революционеров свела этих выдающихся военачальников в Италии. Они вместе освобождали Италию, но делали это совершенно по-разному. Нельсон ненавидел «якобинцев», и чудовищные злодеяния по отношению к ним доказывают это. М. Петров в романе «Боярин Российского флота» приводит эпизод, запятнавший честь Нельсона: после падения Неаполя французские республиканцы и «якобинцы», сотрудничавшие с ними, согласились сло-

жить оружие во избежание дальнейшего кровопролития, им было разрешено покинуть Неаполь. Однако Нельсон, узнав об этой договоренности, пришел в бешенство. «Он метал молнии. Как, милевать "якобинцев"? Давать волю французам? С каких пор кардинал стал таким мягкосердечным и согласился выпустить из рук врага, который был уже обречен?» [2, с. 150].

Огромное влияние на адмирала Нельсона оказывала его любовница Эмма Гамильтон, жаждавшая пыток и публичных казней. Английский флотоводец, нарушив капитуляцию, силами своей эскадры не позволил французам выйти из залива. Он арестовал безоружных людей, вернул их в Неаполь и отдал пленников на растерзание фанатичной толпе. «Несчастных били чем попало, жгли на кострах посреди городской площади. Англичане в кровавых оргиях не участвовали, они наблюдали за всем этим со стороны». А командовавший флотом республиканцев Карачиола был повешен на борту линейного корабля [2, с. 150].

Ушаков не был «якобинцем», но, как истинный военный, при изгнании французов из Неаполитанского королевства боролся только с вооруженным врагом, не чинил правосудие над республиканцами. Напротив, моряки Ушакова всеми силами спасали людей, которые подвергались чудовищным наказаниям со стороны Нельсона и королевы Каролины.

Несмотря на довольно натянутые отношения, острое соперничество, существовавшие между двумя великими флотоводцами, «их все-таки тянуло друг к другу, им хотелось постичь то, что было в арсенале союзника-соперника» [1, с. 385].

Ушаков и Нельсон встречались несколько раз. Одна из встреч описана В. Ганичевым. Однажды Нельсон принимал русского адмирала на своем корабле. Англичанин не без гордости показал Федору Федоровичу стоявший за креслом гроб. Он был изготовлен из мачты «Орнента», главного французского корабля, потопленного Нельсоном в битве при Абукире, выигранной англичанами. Гроб предназначался адмиралу. На вопрос Нельсона, хороши ли гроб, Ушаков ответил: «Не тогда плясать, когда гроб станут тесать. А пораньше, когда силы есть победу одержать». Нельсон воскликнул с блеском в глазах на это: «Я ее жажду. Я жажду побед. Я хочу победить всех врагов!» [1, с. 386] Эти слова мог произнести человек с необычайно честолюбивым и тщеславным нравом. Характер адмирала обошелся ему дорого: за четыре года он потерял глаз и лишился правой руки.

Остальные встречи двух адмиралов не отличались дружелюбием. Напротив, их мнения по освобождению Италии и завоеванию Мальты не совпадали. Это усиливало ненависть Нельсона к русским. «Злопыхатели злились на него [Ушакова], обзывали медведем, дубом, русской дубиной, но поделать ничего с его несокрушимым спокойствием не могли. Обзывали, злились, ненавидели... Окажись он, Ушаков, глупее, проще, растяпистей — тогда Нельсон с радушием его проводил бы, с радостью: глупого соперника не надо бояться и злиться не надо, пусть таким и будет» [1, с. 391].

Во время прибытия эскадры Ушакова в Неаполе англичане неоднократно предательски поступали по отношению к русским союзникам. Например, русские, согласно поручению короля, готовились к освобождению Рима от французов. Но англичане втайне от русских вступили с французским генералом в переговоры о капитуляции города. Французский генерал принял предложение, не желая сражаться с русской эскадрой. В результате французы покинули город с оружием и награбленными культурными ценностями Рима. К тому же они не признавались военнопленными и не лишались права участвовать в той же войне. Император Павел I был оскорблен коварными действиями союзников, и в декабре 1799 г. Ушакову поступил указ, предписывавший ему вернуться с эскадрой в Черное море. Горацио Нельсон погиб от французской пули в Трафальгарской битве в 1805 г. Ушаков же после Неаполя возвратился в Россию. Последние годы жизни, после ухода в отставку в 1807 г., он жил в родовом имении, в Темниковском уезде Тамбовской губернии.

В заключение отметим, что тема «Ушаков — Нельсон» нашла широкое отражение в произведениях, посвященных русскому адмиралу. Практически все авторы сходятся во мнении, что вклад Ушакова в развитие русского флота и его великие победы не получили справедливого признания у современников. Этому помешали скромность адмирала, его неумение

производить яркое впечатление в высшем обществе, возвеличивать себя, приписывать себе то, чего не делал, заботиться о собственной выгоде. Следует иметь в виду и то, что одной из характерных черт XVIII—XIX вв. было подобострастное преклонение перед Западом, перед иностранцами. Возможно, поэтому Ушаков попал в тень английского адмирала Нельсона, и только в наши дни его имя получило достойное всенародное признание.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Ганичев В.** Флотоводец. М. : Патриот, 1994. 463 с.
2. **Петров М.** Боярин Российского флота. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. 456 с.
3. Святой Праведный Феодор Ушаков, Адмирал флота Российского / отв. ред. и сост. В. А. Юрченков ; НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2006. 392 с.
4. **Тарле Е.** Адмирал Ушаков на Средиземном море (1798—1800) : собр. соч. : в 12 т.. М. : Воениздат, 1959. 229 с.
5. **Шторм Г. Ф.** Ф. Ушаков. М. : Детгиз, 1950. 334 с.


*Поступила 10.06.08.*

# ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ В ТВОРЧЕСТВЕ Дж. ДЖОЙСА

**И. П. Фомина**

Традиционное понимание понятий времени и пространства изменилось в течение XX в., о чем, в частности, свидетельствуют произведения Дж. Джойса. Экспериментов со временем и до Дж. Джойса было много. У романтиков и фантастов были сдвиги, перестановки, наложения времен. Однако всегда присутствовала стандартная парадигма времени и истории. В противоположность этому Дж. Джойс кардинально поменял старую парадигму. Автор изобразил именно исключение, отклонение от нее. Он раскрыл категории времени и пространства совершенно иначе, нежели писатели-классики.

Классическое повествование предполагает видение временного потока с точки зрения вечности, способной измерить этот поток. «Всеведущий наблюдатель способен в один миг охватить не только отдаленные события, предшествовавшие некоему данному факту, но и его грядущие последствия, чтобы суметь отобрать его как имеющий значение в целях, свойственных окончательной и всеохватывающей цепи причин и следствий» [4, с. 216—217]. История складывается из комплекса беспорядочных событий, не объединенных никаким логическим смыслом, — событий, которые могут происходить с одним или несколькими людьми в определенный период времени. Принцип традиционного романа заключается в том, что искусство вводит в этот комплекс фактов логическую связь, необходимую последовательность, отбирает одни и обходит стороной другие, руководствуясь требованиями правдоподобия.

В повествовании «Улисса» Дж. Джойса время переживается как внутреннее изменение. Писателем разработана система координат, относительно которой он рассматривает каждое событие. Эта система позволяет обнаружить точки соприкосновения внутри «пространственно-временного континуума», в кото-

ром изначально все могут связываться со всем, и единственный устойчивый закон — это возможность множества соединений» [4, с. 227].

По выражению И. И. Гарина, «"Улисс" — это машина времени Дж. Джойса» [1, с. 318], при помощи которой можно двигаться вперед, назад, с любой скоростью, вне границ времен и пространств. Движение как покой и покой как движение. Например, когда у Блума полицейские ассоциируются с Вавилонской башней, Китайской стеной и пирамидами в Гизе, это свидетельствует о незыблемости мирового хаоса, о единой природе человека с позиции Бога. Такое представление времени писателем отличается от традиционной концепции, согласно которой одним из его свойств является необратимость и направленность от прошлого к будущему.

В традиционном романе прослеживаются открытые причинные связи, в которых между событиями устанавливаются линии преемственности согласно временному порядку. А в произведениях Дж. Джойса время синхронно, т. е. все эпохи, исторические события и имена существуют в них параллельно. Этому соответствует симультанизм [англ. simultaneous одновременный] — одновременное изображение разных сторон предмета, которые не могут существовать в одно и то же время. И синхронность, и симультанизм давали модернистам возможность постичь сущность предмета при помощи множества аспектов, так как одна-единственная точка зрения дает обманчивую иллюзию. Как отмечал И. И. Гарин, «историческому расщеплению времени модернизм противопоставил "синтез", многоаспектность, многоканальность, ценность многопозиционной перспективы "с точки зрения вечности"» [1, с. 315].

Именно Дж. Джойс ввел понятие «now and there» («здесь и сейчас»), соединяющее в себе триаду «время — пространство — человек» и присущее модернизму в целом. «Здесь», по Дж. Джойсу, — момент, включающий в себя все времена. Это неразрывное единство прошлого, настоящего и будущего с человеческим пространством и сознанием. Время относительно, оно подчиняется вечному «здесь и сейчас».

Настоящее — не один миг, а все миги, остающиеся раздельными, как в настоящей истории. Будучи раздельными, они образуют некое свое измерение — и в этом смысле время здесь существует, но его нет в другом смысле, не столь буквальном: оно ничем не отличается от пространства. Все события, прошлые, настоящие и будущие, имеют статус настоящего, т. е. становятся одновременными. Так как они не сливаются, а остаются раздельными, их разделенность — пространственного рода. На месте исчезнувшего времени открывается новое пространственное измерение.

У Дж. Джойса в истории нет времени. Уже в «Улиссе» Стивен и Блум относятся к истории с недоверием: для первого «история — кошмар, от которого я пытаюсь проснуться», для второго «все это бесполезно. Сила, ненависть, история, все эти штуки». Здесь автор рисует свою, истинную картину истории. Как отмечает С. С. Хоружий, «замена времени пространством изменяет отношения событий, характер связи меж ними и в результате отменяет все, что было или считалось "законами истории" — причинно-следственные связи, "прогресс", "развитие", что хотите... — аннулирует историю как процесс» [3, с. 67].

По циклической модели итальянского философа Джамбатисты Вико (1668—1744), мир конечен во времени. В связи с этим существуют лишь ограниченные возможности для событий и их комбинаций. В огромном количестве событий, происходящих в мире и составляющих историю, обязательны повторения, совпадения, соответствия, существующие без каких-либо объяснений и законов. Первый образ такой картины мира, когда человек не создает, а просто «встречает» ее события, проявляется в словах Стивена в «Улиссе».

Соответствия, которыми полна жизнь человека и мира, могут быть любыми. Но в них не должно быть историчности, не дающей заменить время истории пространством. Сходства событий случаются точно так же, как случаются сходства слов в языке. История, по Дж. Джойсу, напоминает язык Дж. Джойса: «игра слов», каламбуры, созвучия, комические искажения. История человечества и смешение языков связаны еще с библейской мифологией (Вавилонская башня). Затем следует мир магии — неисторических соответствий

между событиями. Незначительные соответствия называются приметами. Средние соответствия — это мистика чисел. Крупные, встречающиеся реже, определяются как парадигмы.

Главная парадигма истории — падение. Доказательством этого является баллада о Финнегане. Именно в дублинской балладе «Поминки по Финнегану» обретает очертания и ход всемирная история по Дж. Джойсу. Ее пели еще в детстве писателя у него дома. Тим Финнеган, персонаж баллады, горький пьяница, подсобник на стройке, напившись с утра, упал с лестницы и был сочтен мертвым. Друзья устроили веселые поминки вокруг его гроба, во время которых напились и передрались. Во время драки кто-то из них пролил виски прямо на труп, и от этого Тим воскрес. Он поднялся на ноги и присоединился к празднику. «Финнеганов помин» раскрывает парадигму падения, заданную падением пьяного Тима с лестницы. Но, согласно балладе, здесь есть и противоположное: парадигма восстания, воскресения. Этот смысл исторической парадигмы писатель вкладывает и название баллады, которое он сделал заглавием книги. Ее основное выражение — многоязычная игра слов. Во-первых, Finnegans = fin negans (конец — франц. отрицающий — лат.) — отрицание конца. Во-вторых, Finnegan = Finn again (Финн снова, Финн воскрес — англ.). Мы находим это восклицание в конце романа, на последней странице. Но за ним идет фраза без конца, составляющая одно целое с фразой без начала, которой открывается книга. Книга заканчивается так не потому, что она была тем или иным образом начата. Можно сказать, что она начинается так потому, что была закончена именно так. Все есть замкнутый круг — и мировая история, и роман, который ее содержит и выражает. И воскресение — только возвращение начала.

Культурным опытом, побудившим писателя сделать Тима важной фигурой для всемирной истории, стало влияние Вико. Его теория оказалась окончательным выбором Дж. Джойса, которого с юности привлекали простые модели истории. Это — циклическая теория, модель истории как вечного круговорота однотипных циклов, проходящих через рост, зрелость и распад. Писателя поразила потребность Вико в таком порядке мира, который нужно было искать не за пределами событий, а внутри них. Это Дж. Джойс и увидел в балладе, на нужном ему ирландском материале. Возможно, воскресение Тима являлось восстанием из распада в новый цикл, ничем не отличающийся от предыдущего.

В этом произведении автор попытался изобразить хаос и множественность. В лице главного героя книги подразумевается множество лиц. Прежде всего это Финн Мак-Кул (или Финн Мак-Кумалл), мифический ирландский герой, проживший 283 года, вероятно, действительно живший в III в. Но в то же время Финн представляет собой перевоплощения всех великих героев прошлого. Его возвращение предстает как постоянное возвращение одного и того принципа, которому, по мысли Джойса, сопутствует понятие падения и воскресения. Дж. Джойс вкладывает это понятие в название романа, делает его обобщенным. Английское wake (поминки), есть также глагол to wake (пробуждаться, восставать к жизни, действию). И, опуская в названии «Finnegan's wake» апостроф, тем самым заменяя притяжательный падеж множественным числом, писатель подчеркивает, что речь идет о поминках по Финнеганам или по какому-то неопределенному и не индивидуализированному Финнегану. В то же время оно означает пробуждение всех Финнеганов. Роман живет в собственном уникальном мире без времени. Дж. Джойс дал образ мирового цикла, сочетающего движение вперед и возвращение. Он стал путем к спасению благодаря принятию того круговращения, в котором он разворачивается бесконечно.

В «Финнегановом помине» ставится под сомнение само понятие времени. Если в «Улиссе» нет фигуры автора, то в «Финнегановом помине» уже нет истории. Цель и того и другого — стремление к автоматизации текста, устранение любой его зависимости от нашей реальности и превращение в самостоятельную альтернативную реальность.

Циклизм «Улисса» или «Финнеганова помина» — падение и воскресение, спуск и подъем — ведет не к прогрессу, а движется по кругу. Вероятно, поэтому поток сознания Дж. Джойса не подвластен хронологии. Эксперименты Дж. Джойса с категорией времени, возможно, и являются ключом к понима-

нию его искусства. У него «время и пространство то растянуты до бесконечности, то сжатые в точку силой духа, обратимые и незыблемые» [1, с. 317]. В «Улиссе» прошлое и будущее живут в настоящем. В «Финнегановом помине» — история без времен. История без времени — господствующая модель истории в постмодерне.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК


1. **Гарин И. И.** Век Джойса. М. : ТЕРРА Книжный клуб. 2002. 845 с.
2. **Джойс Дж.** Избранное ; пер. с англ. М. : Радуга, 2000. 622 с.
3. **Хоружий С. С.** «Улисс» в русском зеркале. М. : Тетра, 1994. 244 с.
4. **Эко У.** Поэтики Джойса. СПб. : Simposium, 2003. 490 с.


*Поступила 10.06.08.*




# ФОТОГРАФИИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ

**(рец. на книгу В. Б. Махаева «Саранск советский: 128 видов провинциального города коммунистической эпохи». Саранск, 2008)**

**Н. Ю. Лысова**

Советская эпоха менее двух десятилетий назад канула в Лету. Кажется, что мы уже забыли коммунистическую эпоху, так до конца не поняв, насколько органично она вписывалась в нашу историю. Отдаляясь от нас и теряя визуальный образ, она не только не забыта, но стала одним из самых востребованных брендов в современном гуманитарном знании и искусстве. Приобретя в начале третьего тысячелетия статус завершенного исторического этапа, она требует осмысления.

Новая книга профессионального архитектора, арткритика, искусствоведа, заведующего кафедрой архитектурного проектирования и дизайна Мордовского госуниверситета Виктора Борисовича Махаева «Саранск советский» предлагает один из его возможных ракурсов. В комментариях к зафиксированному в конкретных фотографиях образу республиканской столицы рождается оригинальный культурологический взгляд на ушедшее время в целом — с его основными историческими вехами, ценностями, повседневным бытованием.

Казалось бы, сама идея — презентация города посредством альбомного фотоколлажа — не нова, ее реализация была доступна и в советское время. Однако в данном издании это продуманный творческий ход, культурологическая инверсия: узнаваемая традиционная форма активно работает на новизну содержания. Кроме того, в книге нет специально заказанных профессиональному фотомастеру материалов, заведомо представляющих официальную «декорацию» Саранска — метафору всеобщего благополучия. В книге собраны ретроснимки — любительские кадры саранского фотографа В. С. Крайнова, фиксирующего город с середины 1940-х гг., и «карточки» из семейных архивов саранской интеллигенции. Подобный фотовзгляд сам по себе уникален: налицо конфликт диктуемого общепринятого и действительного.

В самой значительной мере этот конфликт раскрывает сопровождающий фотографии авторский текст — резко субъективный, эмоциональный, противоречивый. Автор отказался от традиционного краеведческого взгляда на город, в котором блестяще работают В. Н. Куклин, С. Б. Бахмустов и В. И. Лаптун. Виды Саранска прокомментированы В. Б. Махаевым иронично и даже едко, саркастично. При этом он утверждает, что его ирония направлена не на коммунизм, а на угрюмую и нелепую советскую провинцию. На некоторых страницах автор предается спокойному и подробному созерцанию городского пространства, с фрейдистской наблюдательностью и педантичностью, чтобы не упустить «проговорки» города о своей внутренней сути, а, может быть, о «патологии». На других страницах он не может сдержать чувств и превращает комментарий к снимку в короткое лирическое повествование. Неповторимость и ценность индивидуального, «нечто пронзительно человеческое», звучат рефреном на протяжении всего повествования. Недаром автор позициони-

рует себя как человека, которому присуще «отвращение к любой коллективной идеологии, являющейся порождением умственной неволи».

Концептуально разделив визуальное и содержательное повествование на пять больших блоков, В. Б. Махаев намечает своеобразный план характеристики Саранска, одновременно приемлемый для любого советского провинциального города. Его исследовательское внимание сосредоточено на эволюции городской среды как обжитого и окультуренного пространства, на восприятии города как главной ценности современной культуры, на неповторимом образе самого горожанина в его буднях и праздниках.

Ненавязчивый комментарий в жанре небольшого эссе к каждой из помещенных под общей книжной обложкой 128 фотографий не столько представляет, сколько формирует образ столицы советской Мордовии в сознании современного горожанина. Это тем более оправдано, что город, проживший три с половиной столетия, уже трижды менял архитектурный облик, и сегодняшний житель Саранска с трудом представляет, каким город был в начале к середине прошлого века. В. Б. Махаев реконструирует его пространство с уверенностью профессионального архитектора и глубокого культуролога одновременно. В панораме исторического центра, еще существовавшего в 1920-30-е гг., он выделяет не только его главную доминанту — Спасский собор, но и место, где он был возведен, — природную возвышенность на берегу небольшой реки. В течение нескольких десятилетий Соборная гора была переориентирована в советский административный центр, по-прежнему оставаясь «культовым» пространством города: «свято место пусто не бывает». Из камня уничтоженного собора был построен существующий ныне Дом Советов — храм набирающей силы коммунистической эпохи.

Репрезентацию архитектурного пространства Саранска продолжает обращение к облику двух центральных улиц — Советской и Гражданской. И вновь зафиксированы изменения рукотворно возделанной территории на протяжении короткого временно́го отрезка. В 1950-е гг. улицы еще хранят следы предыдущих столетий, но в XXI в. Саранск вошел лишь с исторической планировкой, наполненной сухой статичностью кирпичных и панельных пятиэтажек. «Столица республики фактически уже давно является "новым городом", созданным индустриальными методами во второй половине XX века на месте старого русского города», — безапелляционно и горестно звучит авторское резюме. Тем более, на примере Саранска иллюстрируется судьба большинства провинциальных городов России.

Взгляд автора на «коммунистический» Саранск лишен какой бы то ни было тоски по прошлому. Это город парадоксов, стремящийся к неповторимости и безжалостно уничтожающий свою архитектурную историю, с монументальными зданиями для присутствия партийной бюрократии и разваливающимся жилищным фондом, с показной чистотой в центре и убогими грязными окраинами, с горожанами, стоящими в «вечных» очередях и искренне радующимися минутам отдыха с друзьями. Тем не менее это всегда родной и любимый город, «милая малая родина» со своим, хоть и не большим сообществом интеллигентов, ученых, архитекторов, безоговорочно преданных этому пространству. Кроме того, через отношение к конкретной среде звучит объективное отношение к целому периоду отечественной культуры, который стал своеобразной исторической константой. Свободный авторский голос остроумно расставляет акценты, позволяя себе и достаточно резкие оценки, и жестко высказанные мнения. В них активно проявляется собственная позиция, умение оформить личную мысль, сделав ее понятной и близкой для предполагаемого читателя.

Взаимосвязанные содержательная и фотообразная концепции дополняются художественным дизайном печатного издания. Символична кумачового цвета книжная обложка с конструктивистским шрифтом Родченко и перевернутой пентаграммой — окном в ушедший в небытие «коммунистический рай» с памятником вождю всех советских народов. Серо-белый фон книжных страниц подчеркивает коричневатый оттенок состарившейся фотобумаги, хранящей черно-белые изображения. Формат книги выдержан в духе узнаваемого журнала советского времени «Молодая гвардия». Фотографии и текст, словно набранный на старой печатной машинке, заверстаны в альбомном формате. Книга воспринимается своеобразным фотоальбомом, в котором мож-

но просто рассматривать снимки, читать комментарии или совмещать то и другое, что и задумано авторами художественно-визуальной концепции В. Б. Махаевым и К. И. Шапкариным.

Авторская позиция, острое освещение заявленной темы — одно из главных достоинств книги, обращенной к самому широкому кругу читателей. В образе Саранска коммунистической эпохи одни из них увидят следы собственной жизни, другие поймут и ощутят быструю, порой безжалостную, поступь времени, устремленную в будущее. Но каждый читатель, безусловно, ощутит чувство благодарности к тем, кто попытался зафиксировать «уходящую натуру», и к авторам книжного проекта, сделавшим ее достоянием жителей Саранска начала XXI в.



# КРАУЧ* НАРОДА РЕГИОНАЛЬНОГО СУБЪЕКТА РОССИИ

**(рец. на монографию В. Ф. Разживина «Народ Мордовии: социокультурная динамика». Саранск, 2007)**

**Ю. Ф. Кожурин**

«Правды, правды ищи...» (Втор 16 : 20).

Еще в 1946 г., т. е. сразу же после победы советского народа в Великой Отечественной войне против немецко-фашистской Германии, директор НИИ при СМ МАССР Г. Я. Меркушкин и бывший им ранее В. И. Самаркин настоятельно рекомендовали обществоведам республики преодолеть односторонний взгляд на историю Мордовского края, понимаемую лишь как историю мордвы. Политические условия того времени детерминировали отождествление народа с трудящимися (рабочими и крестьянами), борющимися за освобождение от социальной дискриминации. Авторы рекомендовали исследователям исходить из того, что «при изучении истории Мордовской АССР необходимо говорить о трудящихся МАССР, а не только о мордве»**

Однако воссоздание целостной научной картины динамики социальной жизни полиэтнического, поликонфессионального народа Мордовии во времени и пространстве оказалось весьма нелегкой проблемой. Сказались и политическая ангажированность существовавших исследовательских проектов, и редукция методологии понимания социокультурной динамики людей, образующих социум, и ограниченный ресурс эмпирического материала. Влияние первых двух факторов проявлялось в сведении фактических задач изучения социальной истории к описанию жизнедеятельности мордвы (этнографии без этнологии). При этом авторы нередко поддавались искушению удвревления истории, т. е. приписывали мордве то, что она в своей истории никогда не имела, не совершала и по логике эволюции социокультурной динамики не могла иметь и не научилась еще совершать.

Так, например, среднестатистический мордвин (мокша и эрзя) XX в., все еще не освободившись от зависимости инверсионного круга мышления и воспроизводства архаико-традиционалистской культуры, не научился понимать смысл и значение многих абстрактных культурных ценностей, характерных для циви-

*Крауч (англ. crach букв. сгибаться, приседать) — в лыжном спорте — низкая стойка при спуске.

**См.: Меркушкин Г. Я., Самаркин В. И. Состояние и задачи изучения истории Мордовской АССР / НИИ при СМ МАССР. Записки 6. История и археология. Саранск, 1946. Вып. 6. С. 9.

лизационного социального времени. Таких, например, как свобода (некоторые историки-этнографы Мордовии стремление архаичного мордвина к воле отождествляли со свободомыслием, а неприятие духовных ценностей христианства — с атеизмом), право, закон, рефлексию христианского мышления (религиозная вера, в отличие, например, от ритуалообрядового тотемизма и обычаев традиционализма мифологизированной культуры социальной жизни, требует напряжения «высокого ума»*) и многих других. Поэтому и в XXI в. по-прежнему не решена проблема модернизации, т. е. смены парадигмы способа мышления и общественного сознания значительного большинства населения России, а, стало быть, и их способности понимать, производить и потреблять инновационную культуру. Все еще не задействована система культурных форм, способов и средств перехода от политики воспроизводства человеческой массы — к политике производства массы личностей, которые, собственно, и образуют народ. Причем задача производства человека с рефлексивным мышлением, т. е. понимающих смысл и значение собственного разума и личных интересов, актуальна не только для мордвы, но и для России в целом. «Потому что, каковы мысли в душе его, таков и он...» (Притч 23 : 7). Таким образом населению Мордовии все еще предстоит выход из состояния затянувшегося исторического кризиса и превратиться из массы в народ.

Что же касается третьего фактора, то, очевидно, что скудный эмпирический материал позволял в лучшем случае создавать этюды, но не целостную историческую картину жизнедеятельности социума Мордовского края. В результате в изучении истории народа Мордовии появились «зоны умолчания», возникли «белые пятна». Назревала общественная потребность в теоретических и эмпирических исследованиях, адекватных современным вызовам цивилизации. Необходимо переломить давление сложившихся стереотипов и с позиции плюрализма методологических подходов, опираясь на солидную эмпирическую базу научных исследований, по-иному посмотреть на социальную историю населения Мордовского края. А он — не только историческая родина мордвы, но и исторически сложившаяся территория места жизнедеятельности русских, татар, а с конца XVIII в. — вынужденных переселенцев-евреев из Польши. Обществоведам и гуманитариям лишь предстоит обстоятельное научное изучение и понимание масштабов и значения культурного влияния евреев как на аборигенное население (наряду с мордвой, к нему вполне можно отнести и русских, и татар-мишарей), так и на представителей многочисленных этносов России, в совокупности образующих массу населения Мордовии.

Своеобразным ответом на возникшую общественную потребность стала монография В. Ф. Разживина и И. В. Широковой. Собранный буквально по крупицам и проанализированный авторами статистический материал воплотился в систему логически связанных конструктов эмпирических данных, в том числе и о динамике культурной среды места жизнедеятельности (сельские, поселковые, городские поселения, урбанизационный процесс) этнических, гендерных и иных социальных групп населения. Обществоведы и гуманитарии получили самую полную версию систематизированной научной информации о социальной географии 1921—2005 гг. — территории воспроизводства и производства культуры жизни производимого, а чаще всего все еще воспроизводимого населения Мордовии.

Внешне сухие, дотошно выверенные цифры статистики естественного и механического движения населения Мордовии — это выражение той ранее недоступной для исследователей и педагогов-обществоведов объективной социальной реальности информации, отсутствие которой не позволяло создать правдивую картину динамики социокультурной жизни региона. Вдумчивый, профессиональный исследователь общественных и гуманитарных процессов, преподаватель и читатель обнаружат всю полноту драматизма взлетов надежд и отчаянных попыток обретения людьми комфортных условий жизни, достойной личности цивилизационного времени социальной истории человечества. Перед читателем материал, раскрывающий последствия безответственной политики очередного социального экспериментирования над массой на-

*См.: *Фрезер Дж. Дж. Золотая ветвь : исследование магии и религии. М., 2006. С. 67—68.*

селения конца XX в., приведшего к демографической катастрофе. Крушение промышленно-производственной и сельскохозяйственной инфраструктуры, открывшаяся бездна материальной бедности экономики республики и ее населения, прогрессирующая социальная бедность масс стали вызовом, ответом на который явилось физическое вымирание городского и сельского населения. Демографическая ситуация усугублялась массовым бегством наиболее дееспособной его части за пределы Мордовии в поисках обретения условий, средств выживания и реализации мечты о достижения комфортной жизни.

Обвальная кривая роста естественной убыли населения начинается с 1992 г., к эту негативную тенденцию социальной динамики современной Мордовии еще не удалось переломить. В 2006 г. в целом по республике численность умерших превышала численность родившихся на 5 480, а за девять месяцев 2007 г. — на 4 630 чел. Это, конечно, меньше по сравнению с самым неблагоприятным 2002 г., когда естественное движение населения составило −7 787 чел., но все же выше, чем в годы Великой Отечественной войны, когда естественный прирост населения составлял: в 1941 г. — +13 495; в 1942 г. — −4 632, в 1943-м — −5 517; в 1944 г. — −4 945; в 1945 г. — +2 381 чел. (с. 65). Только в январе — октябре 2007 г. миграционный прирост населения Мордовии составил −1 244 человека. Из республики выехали 10 326 чел. Кстати, материалы монографии дают весьма и весьма убедительный эмпирический материал, свидетельствующий о том, что ни до, ни после ВОВ, т. е. с 1928 по 1985 г., не наблюдались явления геноцида ни населения Мордовии в целом, ни какой-либо этнической группы, проживавшей на ее территории. Тем самым авторы лишают доказательной базы некоторых политически ангажированных исследователей, все еще не выплывших из мутных вод перестроечного и постперестроечного времени, пытающихся найти свидетельства геноцида мордовского народа в XX в.

Очевидно, что при современных обстоятельствах, в результате инновационных процессов, качественно изменяющих условия выживания человека, изменяется и сущность очередного демографического перехода человечества. Он, по мнению С. П. Капицы, означает смену парадигмы качества уже не воспроизводимого, а производимого населения*. На арену социальной жизни выходит личность гражданина, рационально-прагматически отвечающего на вызовы современности. Монографическое исследование В. Ф. Разживина и И. В. Широковой содержит фундаментальный эмпирический материал, требующий размышления над вопросами: адекватны ли современная демографическая ситуация и демографическая политика в Мордовии инновационным вызовам цивилизации? Все ли делается для того, чтобы создать условия для решения проблемы уже не воспроизводства, а производства населения, способного эффективно реализовать потенциал своего разума?

*См.: Капица С. П. Рост населения Земли и будущее цивилизации // Общественные науки и современность. 2003. № 3. С. 129, 140.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

## ПРИКЛАДНАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ

**Беляцкая А. А.**, кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Бирюкова А. А.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Буянов Д. В.**, кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры дизайна и рекламы ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Винник У. А.**, преподаватель кафедры дизайна и рекламы ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Горелова Л. Н.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Дурнова С. Е.**, соискатель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Елисеева Ю. А.**, кандидат философских наук, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов, докторант кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Захарова Е. Е.**, студентка V курса специальности «Дизайн» ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кадомцева С. Ю.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков МГПИ им М. Е. Евсевьева.
**Кваскова Е. В.**, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Колмыков В. В.**, аспирант кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Комков А. А.**, преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей, аспирант кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кононова Е. А.**, кандидат культурологии.
**Куршева Ю. М.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Лаптева И. В.**, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Лащ В. П.**, преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева, соискатель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Левашкина О. Ю.**, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Левина Л. Д.**, старший преподаватель кафедры этнокультуры Мордовии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева, соискатель кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Лысова Е. В.**, аспирант кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Магдеева Р. З.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Митина С. И.**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии МГПИ им. М. Е. Евсевьева, докторант кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Мухаев О. Р.**, студент V курса специальности «Реклама» ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Нешина Е. Б.**, кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Новикова Н. Л.**, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Панкова Н. Б.**, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков Саранского кооперативного института РУК.

**Панягин А. А.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Пиняева Т. Н.**, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, соискатель кафедры мокшанского языка филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Поползухина М. А.**, соискатель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Резонова В. М.**, кандидат культурологии, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Рожков М. А.**, преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева, аспирант кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Рокунова И. И.**, соискатель кафедры дизайна и рекламы ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Романовский Е. Я.**, соискатель кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Русяева М. М.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Рябова Е. Н.**, преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева, аспирант отдела теории и истории культуры НИИ гуманитарных наук при правительстве РМ.
**Смирнова Е. В.**, аспирант кафедры дизайна и рекламы ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Тремаскина И. В.**, соискатель кафедры иностранных языков для гуманитерных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Ходжаева Ю. М.**, аспирант кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Черемушкина Е. Ф.**, старший преподаватель кафедры страноведения, соискатель кафедры культурологии ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Щекочихина О. Д.**, кандидат философских наук, доцент кафедры дизайна и рекламы ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ**

**Адамчук Т. В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Алексеева М. С.**, студентка V курса специальности «Реклама» ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Аржанова И. А.**, доцент кафедры иностранных языков Саранского кооперативного института РУК.
**Беспалова Н. В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории речи и перевода факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Денисова Г. И.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Денисова Л. Н.**, аспирант кафедры русского языка филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кечайкина Л. М.**, ассистент кафедры английского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Корнеенко Т. А.**, аспирант кафедры английского языка.
**Коровина И. В.**, преподаватель кафедры английской филологии, аспирант кафедры английской филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кручицкина Н. Д.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Лебедев А. В.**, преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева, аспирант кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Прожога А. В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей факультета иностранных языков МГУ

им. Н. П. Огарева.
**Савелькина Н. Н.**, ассистент кафедры иностранных языков МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Свойкин К. Б.**, доктор филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Слепова Н. Б.**, ассистент кафедры английского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Тарасова О. Н.**, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Фалилеев А. Е.**, старший преподаватель кафедры английского языка МГПИ имени М. Е. Евсевьева.
**Чубарова Ю. Е.**, аспирант кафедры английского языка.
**Шамина Н. В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Шигуров В. В.**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Юткина С. В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Агапова И. А.**, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Баукина С. А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Беспалова С. В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Боброва Н. Е.**, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Маскинскова И. А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Новикова И. В.**, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Новикова О. И.**, учитель французского языка МОУ «Луховский лицей».
**Пахмутова Е. Д.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Третьякова И. В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии факультета иностранных языков МГУ им Н. П. Огарева.
**Чарышкин В. В.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков для естественно-научных и инженерных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Шамина Н. В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.

## ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**Андронов В. П.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Батяева Т. А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Богатырева Е. В.**, аспирант кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Винтин И. А.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Егорькина А. М.**, бакалавр IV курса специальности «Социальная работа» ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.

**Ионова М. С.**, соискатель кафедры психологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Каменева И. О.**, аспирант кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кваскова Е. В.**, кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева.
**Ковалева Н. А.**, аспирант кафедры психологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кораблева Г. Н.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Кузьменко Т. В.**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Кулева Е. А.**, студентка V курса специальности «Реклама» ИНК МГУ им. Н. П. Огарева.
**Маланкина Н. А.**, аспирант кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Митякина Л. В.**, кандидат философских наук, доцент кафедры управления системой образования.
**Мулянова Л. П.**, завуч младших классов МОУ «Общеобразовательное учреждение с углубленным изучением отдельных предметов № 32».
**Напалкова И. Г.**, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры экономической истории и информационных технологий ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Полутин С. В.**, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, проректор по учебной работе.
**Рыскина Е.**, студентка специальности «Социальная работа» ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Рябова М. Э.**, доктор философских наук, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Сазанов Я. С.**, студент IV курса специальности «Социальная работа» ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Смоланова Л. В.**, учитель русского языка и литературы МОУ «Общеобразовательное учреждение с углубленным изучением отдельных предметов № 32».
**Скворцова Л. Г.**, кандидат исторических наук, доцент кафедры экономической истории и информационных технологий ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Соколов В. В.**, соискатель кафедры психологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Тюлякова О. Н.**, аспирант кафедры социологии ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева.
**Харитонова И. В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Шакина Г. В.**, ГОУ ДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования».

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**Загарина Е. М.**, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Костина Е. В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка МГПИ им. М. Е. Евсевьева.
**Назарова Н. Б.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики с курсом методики преподавания математики математического факультета МГУ им. Н. П. Огарева.
**Рябова Е. Н.**, преподаватель кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева, аспирант отдела теории и истории культуры НИИ гуманитарных наук при правительстве РМ.
**Фомина И. П.**, старший преподаватель кафедры иностранных языков МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

## ОТЗЫВЫ, РЕЦЕНЗИИ, ХРОНИКА

**Кожурин Ю. Ф.**, доктор философских наук, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии МГУ им. Н. П. Огарева.
**Лысова Н. Ю.**, кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева.

Редактор **Е. В. Савойская**
Компьютерная верстка **Н. В. Широковой**

Подписано в печать 23.09.08. Формат 70 x 100 1/16.
Усл. печ. л. 26,98.
Тираж 200 экз. Заказ 1409. Цена свободная.

Типография Издательства Мордовского университета
430000, Саранск, ул. Советская, 24

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68, ком. 114

ISSN 0236—2910.
ВЕСТН. МОРД. УН-ТА. 2008. № 3. С. 1—332.