

Минобрнауки России
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)



ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-образовательный и методический журнал

№ 1 (19) 2016

Сыктывкар
Издательство СГУ им. Питирима Сорокина
2016

Научно-образовательный и методический рецензируемый журнал
Издатель — ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»
Учредитель — ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина»

*Свидетельство о регистрации СМИ ПИ
№ ТУ11 -0174 от 30.10.2012 г.
Журнал зарегистрирован в РИНЦ
(регистрационный номер 261-06 от 02.07.2012 г.)
Выходит с 2011 г.*

Редакционный совет журнала:

Балсевичуте-Шлякене Виргиния, д-р гуман. наук, профессор, профессор Вильнюсского государственного педагогического университета (Литва, Вильнюс)

Бразговская Елена Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Россия, Пермь)

Гончаров Сергей Александрович, д-р филол. наук, профессор, первый проректор Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург)

Гурленова Людмила Викторовна, д-р филол. наук, профессор, директор Института культуры и искусства Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Жеребцов Игорь Любомирович, д-р исторических наук, старший научный сотрудник, директор Института языка, литературы и истории Коми научного центра Уральского отделения РАН (Россия, Сыктывкар)

Зюев Николай Федосеевич, д-р философ. наук, доцент, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина, сотрудник Масси Колледж, Торонто, председатель комитета по образованию общества «Little Russia» (Канада, Торонто)

Люсый Александр Павлович, канд. культурологии, доцент, старший научный сотрудник Института природного и культурного наследия имени Д.С. Лихачева (Россия, Москва)

Мосолова Любовь Михайловна, доктор искусствоведения, профессор, зав. кафедрой теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург)

Муравьев Виктор Викторович, д-р философ. наук, доцент, профессор каф. культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Сергиева Наталья Станиславовна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русской и общей филологии, проректор по научной работе Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Сулимов Владимир Александрович, д-р культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Сурво Арно, д-р философии, профессор, научный сотрудник кафедры фольклористики гуманитарного факультета университета Хельсинки (Финляндия, Хельсинки)

Сурво Вера Викторовна, д-р философии, профессор, исследователь кафедры этнографии гуманитарного факультета университета Хельсинки (Финляндия, Хельсинки)

Тульчинский Григорий Львович, д-р философ. наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор департамента прикладной политологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург (Россия, Санкт-Петербург)

Фадеева Ирина Евгеньевна, д-р культурологии, профессор, зав. кафедрой культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (Россия, Сыктывкар)

Шабаев Юрий Петрович, д-р ист. наук, профессор, зав. отделом этнографии Института языка, литературы и истории Коми научного центра Уральского отделения РАН (Россия, Сыктывкар)

Шапинская Екатерина Николаевна, д-р философ. наук, профессор, зам. руководителя Экспертно-аналитического центра развития образовательных систем в сфере культуры Российского научно-исследовательского института культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева.

Редакция журнала

И.Е. Фадеева, В.А. Сулимов, В.В. Муравьев, О.В. Золотарев.

Главный редактор И.Е. Фадеева.

Техническая редакция

Мазур Виктория Васильевна, начальник отдела планирования организации научно-исследовательской деятельности Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Гудырева Любовь Васильевна, канд. филол. наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга; руководитель Издательского центра Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Руденко Людмила Николаевна, зам. руководителя по издательской деятельности Издательского центра Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Вокуев Николай Евгеньевич, канд. культурологии, доцент кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина.

Подписной индекс журнала ЕЗ4110, каталог «Почта России» 78782.

Подписка через сайт «Пресса по подписке» www.akc.ru.

Стоимость подписки 618 руб. на полгода.

© ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», 2016

Содержание

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Бастров И. А.** Проблемы декодирования авангардного искусства в до- и постреволюционной России
Bastrov I. A. Decoding the Avant-Garde Art in Pre- and Post-revolutionary Russia..... 6
- Боровенков А. Е.** Видеоблогинг: сетевые коммуникации и коммуникативные позиции
Borovenkov A. E. Videoblogs: network communication and communication position17
- Жукова Н. А.** Диалог культур: к проблеме становления и развития профессионального музыкального творчества в Республике Коми
Zhukova N. A. Dialogue of cultures: to a problem of formation and development of professional musical creativity in the Komi Republic.....24

ФИЛОСОФИЯ

- Гусев С. С.** Типы аргументации в науке
Gusev S. S. Types of argumentation in science42
- Зюзов Н. Ф.** К вопросу о субъектности в российской политической культуре
Zyuzev N. F. To the Problem of Agency in the Russian Political Culture49
- Клюева И. В.** Методологические основания вузовских лекций М. М. Бахтина
Klyueva I. V. The methodological basis of M. M. Bakhtin's university lectures.....62

ФИЛОЛОГИЯ

- Гух Ж. К.** Различия в семантике сложных глагольных структур с маркированным и немаркированным инфинитивом в современном немецком языке
Gukh Zh. K. Differences in the Semantics of Complex Verbal Structures with Marked and Unmarked Infinitive in Modern German.....72

ИСТОРИЯ

- Золотарев О. В.** Креативный класс в современной России
Zolotaryov O. V. The creative class in modern Russia87

ПЕДАГОГИКА

- Гаврилина Л. К.** Психологическая помощь взрослеющим взрослым: социально-культурная феноменология детства как ресурс
Gawrilina L. K. Psychological care for adults: a socio-cultural phenomenology of childhood as a resource.....97
- Ли В. В.** Суждение как средство создания ситуации диалогизации монологического текста при изучении иностранного языка
Lee V. V. Judgment as a Means of Creating the Situation for Making up Dialogues of the Monologue Text at Foreign Language Learning.....107
- Мигунова С. С.** Этапы решения учебной проблемы на уроках русского языка
Migunova S. S. The stages of solving educational problems at the Russian language lessons112

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД VS КУЛЬТУРНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ. МАТЕРИАЛЫ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИИ

- Современное образование: диалоги122
- Сулимов В. А.** Интеллектуальное и эмоциональное в процессе становления человеческого Духа: методологическая платформа образования
Sulimov V. A. Intellectual and emotional in the making of the human Spirit: methodological platform of Education123
- Фадеева И. Е.** Современные художественные практики и проблемы культурологического образования
Fadeeva I. E. Contemporary artistic practice and problems of cultural education.....134
- Вокуев Н. Е.** Гуманитарные *grassroots* и будущее отечественной культурологии
Vokuev N. E. Grassroots in Humanities and the Future of Russian Cultural Studies.....144

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И СООБЩЕНИЯ

- Найданова Ю. В.** Результаты констатирующего исследования воспитания мобильности личности школьников в муниципальной системе образования города Челябинска
Naydanova Y. V. The results of ascertaining research of schoolchildren personality mobility development in municipal system of Chelyabinsk city.....149
- Авторы.**160

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

УДК 008+76.03

И. А. Бастров

Проблемы декодирования авангардного искусства в до- и постреволюционной России

Статья посвящена проблеме декодирования авангардного искусства. Анализируются два периода в истории русского авангарда, ключевым различием которых является статус и аудитория. Рассматриваются особенности восприятия и отношение разных социальных групп к авангардному искусству.

Ключевые слова: русский авангард, декодирование, социальная инженерия, социальный заказ.

Bastrov I. A. Decoding the Avant-Garde Art in Pre- and Post-revolutionary Russia.

The paper focuses on the problem of decoding the avant-garde art. It analyses two periods in the history of Russian avant-garde whose key difference is the status and the audience. The paper examines particular qualities of perception and the attitude of different social groups towards the avant-garde art.

Keywords: Russian avant-garde, decoding, social engineering, social mandate

Значимость феномена «русский авангард» для нашей истории трудно переоценить — это один из немногих периодов, когда культурные практики и новаторство в искусстве повлекли за собой перемены в мировой культуре, стали значимы для мирового сообщества. К сожа-

лению, тема русского авангарда изучена в основном с искусствоведческих позиций, и очень мало в отечественной исследовательской литературе работ, которые бы анализировали теоретические и идеологические аспекты явления. Нельзя такого сказать, например, о похожих исследованиях в Европе и Америке, которых гораздо больше.

При большом объеме работ, посвященных художественной ценности и значимости феномена авангарда для истории культуры России и всего мира, совсем незначительные их эпизоды обращены к проблеме декодирования авангардного искусства в России.

Русский авангард как явление начала XX века развивался вместе с технической революцией, появлением средств массового тиражирования искусства, массовых медиа и приобретением большого веса модернистских, новых идеологий (коммунизма, фашизма, национал-социализма). Новые идеологии, которые были ориентированы на мобилизацию больших масс населения, активно применяли современные искусства для пропаганды и распространения своих идей. Более того, многие художники и поэты были страстными приверженцами той или иной идеологии, буквально её носителями. При этом русский авангард, почти все его составные части и производные являются новым языком искусства, сложным для восприятия не только для масс, но и для многих представителей богемы и светского мира, о чем свидетельствуют постоянные прения вокруг «нового искусства».

После Октябрьской революции многие представители авангарда от лица государственных учреждений стали формировать культурное пространство нового государства, с чем связана любопытная веха в истории Советской России. Однако утопические идеи по преобразованию человека с помощью культуры, выработки особой пролетарской культуры и эстетики воплощены не были.

Таким образом, предмет настоящего исследования — проблема декодирования массами авангардного искусства до и после революции.

Этому вопросу посвящено крайне мало работ или всего лишь незначительные отступления в исследованиях. В советской историографии приводятся несколько эпизодов, когда рабочие громили «чучела футуризма», даются ссылки на постановления Ленина или заметки советских критиков, где критикуется «новое искусство» и подчеркивается его «антинародность».

С дореволюционным авангардом наблюдается более прозрачная ситуация ввиду отсутствия соразмерной с СССР цензуры и относительной замкнутостью богемных кругов, где процветала культура «нового искусства». Иными словами, в огромном количестве присутствуют зафиксированные эпизоды с критикой авангардизма в самых различных формах. При этом об отношении масс к художникам и поэтам авангардизма говорить тяжело ввиду незначительной их известности.

Разберем для примера конкретный эпизод. Одним из самых видных произведений русского авангарда является опера «Победа над солнцем». К её созданию приложили руку такие столпы авангардного искусства, как Велимир Хлебников, Михаил Матюшин, Алексей Крученых, Казимир Малевич. Опера была написана и поставлена в 1913 году в Санкт-Петербурге. «Авторы «Победы над Солнцем» воспевали идею строительства нового будущего, которое может быть построено только после разрушения старого. И каждый из них достигал этого собственными средствами: Малевич — супрематическими построениями, Крученых — заумью, а Матюшин — диссонантностью музыкальной ткани» [11]. Опера выступает очень ярким примером синтеза авангардных практик и «левых» идей, в то время вивавших в воздухе.

Если основная идея ясна и прозрачна — разрушение старых ценностей для установления новых, то приемы, посредством которых она передается, для того времени были явно радикальными и выступали скорее в качестве раздражителей, «пощёчиной общественному вкусу», чем инструментом для оптимального донесения послания. Существует приличное количество сообщений о первой постановке, которые дают представление о трудностях восприятия художественного текста и самого представления: «Спектакль шел в атмосфере непрекращающегося скандала. Публика разделилась на два лагеря — бурно возмущавшихся и приветствовавших оперу. Последних было меньшинство» [8]. «...Речь героев спектакля, говоривших на языке зауми, тяжело воспринималась зрителями, и опера представлялась им набором малопонятных сцен на тему борьбы с Солнцем. Но сюжет все-таки существовал, просто он, подобно тексту Апокалипсиса, был скрыт от поверхностного взгляда семью печатями» [11].

В знаменитой работе «Дегуманизация искусства» Хосе Ортега-и-Гассет приводил хорошо иллюстрирующую чувство эстетического и должное восприятие «нового искусства» метафору с окном, имея в виду современное ему модернистское искусство. Понятно, что соотношение понятий «авангард» и «модернизм» — дискуссионное, но эта метафора вполне может быть применена и к представителям русского авангарда. Гассет писал, что искусство подобно пейзажу за окном. Обыватель (массовый человек) соотносит себя с произведением, не замечая оконного стекла: «...зритель говорит, что пьеса “хорошая”, когда ей удалось вызвать иллюзию жизненности, достоверности воображаемых героев. В лирике он будет искать человеческую любовь и печаль, которыми как бы дышат строки поэта. В живописи зрителя привлекут только полотна, изображающие мужчин и женщин, с которыми в известном смысле ему было бы интересно жить. Пейзаж покажется ему “милым”, если он достаточно привлекателен как место для прогулки» [10]. Модернисты «заштриховывают окно», делая максимально тяжело различимыми и мало угадываемыми образы и объекты, заключенные в произведении, вырывая таким образом массового зрителя из соотношения себя с произведением, при этом заставляя обратить внимание на «чисто эстетическое», на язык передачи, на инструмент и метод.

«Победа над солнцем» — характерный пример подобного столкновения с барьером, но далеко не единственный. «Российский авангард рождался под перекрестным огнем фельетонов и ругательных рецензий» [9]. Например, И. В. Клюн в своей автобиографии «Мой путь в искусстве» писал о развязавшейся в прессе травле футуризма в начале 10-х годов [11]. Общеизвестны факты неприятия поэзии Маяковского, Бурлюка, Каменского, Хлебникова. Одна из первых акций в русском авангарде, проводимая в 1914 году в Санкт-Петербурге Малевичем и Моргуновым, которая заключалась в невинной прогулке с деревянными ложками в нагрудных карманах, попала на страницы всех газет и зачастую сопровождалась критикой. В литературной среде также присутствует критика и сатира в отношении авангардного искусства. Например, в 1913 году был опубликован рассказ Аверченко «Крыса на подносе», который повествовал о гражданине, который пришел на выставку «современного искусства», после чего пригласил художников, там выставившихся, к себе домой, где уго-

щал их, по его мнению, симметричными их искусству угощениями, в том числе «крысой на подносе» [1].

Абсолютно явственно вырисовывается картина, где даже просвещенная светская общественность не всегда принимала новые веяния в искусстве.

С 1917 года ситуация сильно меняется и авангард в искусстве становится отрядом на фронте борьбы за распространение новой идеологии.

Мы можем разделять авангард на дореволюционный и послереволюционный. Если первый характеризуется стремлением к индивидуализации искусства, склонности к некоему анархизму и независимости, радикализму и эпатажу публики, то авангард постреволюционный во многом сливается (или стремится к этому) с государственным механизмом, нацеливается на пропаганду и использование властных институтов.

«...Наиболее активная группа не устояла перед «искушением властью» грандиозного утопического проекта социализма и шансом занять освободившееся реальное политическое пространство, образовавшееся после распада старых иерархий, попытавшись установить собственные механизмы управления искусством в согласии с новым политическим порядком: так были организованы секция по искусству (Изо) при большевистском Наркомпросе, в которую вошли в основном авангардисты, многочисленные комиссии и комитеты, в частности по руководству Музея художественной культуры в Петрограде и Музея живописной культуры в Москве, ВХУТЕМАС и проч.» [6].

Постепенно получавшая становление командная система вводила принципиально новые отношения между властью и художником. Так называемый социальный заказ подводил также новые принципы в подходах к работе и самовыражению, а равно и задачи. Если раньше, в условиях рыночной экономики, художник выступал самостоятельным индивидом или представителем какой-то группировки, объединения или мастерской, которая занималась поиском заказов или воплощала свои идеи на личные средства или средства спонсоров, то теперь художник обеспечен целой системой поддержки, и деятельность его перерастает в деятельность по модифицированию мира.

«В русском послереволюционном искусстве футуризм, конструктивизм и производничество, по сути, выступали как одно явление, лишь обозначающееся разными именами. Различия между ними отступают на второй план перед общностью тех целей, которые они ставили перед собой: переделка мира средствами искусства» [5, с. 28].

Однако, несмотря на перемены в области статуса и положения творческой элиты, язык нового, постреволюционного авангарда не сильно отличался от языка предшествующего ему периода. Изменились только статус художника и его миссия.

Очень хорошо передавал новые настроения термин «социальная инженерия», который был введен А. Гастевым, видным революционером и организатором пролеткульта. Он (термин) означал радикальную перестройку средствами искусства не только всей социальной жизни, но и психики человека.

Ключевым для нас вопросом является отношение пролетариата к «новому искусству». Исследователь природы тоталитарного искусства И. Н. Голомшток считает, что именно в расчете найти культуру для массы [пролетарскую культуру] шел поиск новых форм языка и изобразительного искусства. Особенно это касается абстрактного искусства. В работе «Тоталитарное искусство» он приводит слова конструктивиста Л. Лисицкого: «Формы недвусмысленные и сразу узнаваемые — это геометрические формы. Никто не спутает квадрат с кругом и круг с треугольником» [5, с. 34]. Лисицкий был автором общеизвестного плаката гражданской войны «Клином красным — бей белых». Исходя из логики повествования Игоря Наумовича подобные образы просты и логичны, смысл, в них закладываемый, понятен простому человеку. «Понятность» авангардного искусства объясняется народной, крестьянской традицией, в которой превалирует образность, гиперболы, гротеск и которая берет свое начало ещё от иконописи и русского лубка. Также Игорь Наумович приводит слова Маяковского в письме Луначарскому: «А старое искусство понятно? Не потому ли рвали на тряпки гобелены Зимнего дворца?» [5, с. 34].

Последнее утверждение только укрепляет предположение о том, что пролетариату не было понятно современное ему революционное искусство. Маяковский скорее соглашается с Луначарским и утверждает, что для рабочих и крестьян ни новое, ни старое искусство не несет ценности. К тому же массовое уничтожение и разграбление куль-

турного достояния России после октября 1917 г. свидетельствует не о его обесценивании в глазах рабочих и солдат, а скорее об общей революционной эйфории, в которой утрачиваются многие моральные устои и ценностные ориентиры.

Утверждение о том, что образное мышление наличествует у русского народа в форме, ускоряющей адаптивность культуры авангарда и вообще способствующее ей (адаптивности), очень дискуссионное.

Многие русские авангардисты обращались к русским традициям, фольклору, иконописи и т. п. У Василия Чекрыгина, близкого друга Маяковского, оформившего его первый сборник стихов и обучавшегося в Киево-Печерской лавре, встречаются работы, схожие с образцами¹. У Натальи Гончаровой, известной русской авангардистки, тоже присутствуют работы на евангельские темы, тяготеющие к иконописи. Михаил Ларионов «открыл» для авангарда русский лубок, возведя его в ранг высокого искусства. Кандинский занялся разработкой абстрактной живописи, причем под впечатлением от декоративного искусства коми-зырян. Однако подтверждения всенародной любви к вышеперечисленным примерам перенимания практик «из народа» найти очень сложно.

Наконец, утверждение о специальной разработке унифицированного и понятного языка пролетарской культуры, безусловно, является верным, однако так же верно, что этот эксперимент потерпел поражение, иначе партийная номенклатура советов не развязала бы «борьбу за реализм», а позднее и вовсе стала репрессировать авангардистов.

Голомшток сравнивает плакат Лисицкого с плакатом Моора «Ты записался добровольцем?» и утверждает, что Лисицкий «был, очевидно, более понятен бойцам». Однако, если мы вернемся к теории Хосе Ортеги-и-Гассета о современном искусстве и уберем текстовое послание с обоих плакатов, то, скорее, «более понятным» бойцам будет вариант Моора.

Город Витебск занимает особенное место в истории советской культуры. Основавший там художественную школу Марк Шагал пригласил Малевича для работы в ней. Малевич обнаружил в Витебске

¹ В частности, в собрании Национальной галереи Республики Коми есть работа под названием «Голова», которая выполнена с помощью приемов иконописи.

оформление к годовщине революции в виде «синих лошадей и зеленых коров» [12, с. 100], объявил подобное творчество «несоответствующим революционному духу», сместил Шагала, а сам занял его место. В 1919 году начинается история одного из самых радикальных и амбициозных художественных образований в истории постреволюционного авангарда УНОВИС («Утвердители нового искусства»). В 1920 году члены УНОВИСА отправились на конференцию «учащих и учащихся искусству» в Москву, на которой были озвучены два очень важных для нашего исследования момента. Во-первых, близкий друг Маяковского, живописец Алексей Алексеевич Моргунов, знаменитый также как участник знаменитой прогулки по Кузнецкому мосту с деревянными ложками на пару с Малевичем, член «Бубнового вала», заявил, что «новое искусство кажется пролетариату пугалом» [12, с. 100]. На что ему тут же возразил Малевич, мол, в Витебске новое искусство отнюдь не пугает пролетариат. Во-вторых, И. В. Ключ, приверженец супрематизма, в своем выступлении сказал: «Путь к новому искусству есть путь к искусству беспредметному. Со временем у нас будет пролетарское искусство, но оно примет определенную форму только тогда, когда пролетариат выработает свою собственную эстетику». (Что характерно, последнее предложение зачеркнуто в стенограмме.) Таким образом, запечатлены заявления столпов авангарда, один из которых сам называет авангард «пугалом для пролетариата», другой говорит о об отсутствии своей эстетики у пролетариата.

В 1962 году выходит сборник «Борьба за реализм в изобразительном искусстве» [2, с. 61], во вступительной статье к которому П. И. Лебедев описывает зарождение и борьбу «реалистического» направления в раннем Советском Союзе. Несмотря на крайнюю идеологизированность работы и пафос в изложении, статья раскрывает некоторые любопытные эпизоды. Художники, которые стремились к реализму, были в опале в среде творческой элиты. Писать в реалистичной манере считалось признаком «некультурности и отсталости». Однако, несмотря на это, в начале 20-х начинают появляться идейные художники, которые предпочитают реализм «беспредметщине». Причем многие из них выходцы из старой гвардии авангардистов, а некоторые аргументируют свой выбор именно желанием быть «ближе к народу». Самым крупным художественным объеди-

нением, отстаивавшим реализм, была АХРР («Ассоциация художников революционной России»). Опираясь на наследие передвижников, считавших, что в картине дидактическое содержание намного важнее художественной ценности и «искусство должно быть понятно народу», ассоциация целенаправленно создавала полотна, которые не вызывали бы отторжения массовой аудитории (в целом необразованной) своей сложностью. Одним из компонентов стала абсолютная реалистичность живописи, вторым — выбор тем, который опирался на социальный (и партийный) заказ — революция, советский быт и труд. Партийная номенклатура в последующем сделала ставку на АХРР, которая в итоге переродилась в Союз художников.

Что касается новой советской литературы, то здесь тоже есть ряд наглядных примеров, которые характеризуют отношение ответственности к «новому искусству». В то время как общее количество изданий Демьяна Бедного в 20-е годы перевалило за 2 миллиона, Ленин в записке от 6 мая 1921 года отмечал: *«Как не стыдно голосовать за издание “150000000” Маяковского в 5000 экз.»* *«Вздор, глупо, махровая глупость и претенциозность. По-моему, такие вещи лишь 1 из 10 и не более 1500 экз. для библиотек и чудаков»* [2, с. 87]. В этом сообщении отражается не только художественная консервативность вождя мирового пролетариата, но и общее положение дел авангардистских поэтов. Если для такого маститого и известного пролетарского поэта, как Маяковский, тираж в 5000 экземпляров считается неприемлемо огромным, то можно сделать заключение о непопулярности подобной литературы в обществе.

Стоит обратиться к теоретику авангарда Клементу Гринбергу. Гринберг в статье «Китч и авангард» утверждает, что авангард является не столько чем-то новым и радикальным, хотя, безусловно, почти все идеологи авангардного искусства именно таковыми себя и считали, сколько повторением предыдущих этапов «высокого искусства». Авангард для Гринберга — это не попытка создать новую цивилизацию и новое человечество, но попытка «имитации имитирования» шедевров, унаследованных модернизмом от великого европейского прошлого [3]. Удачное произведение авангардного искусства обнажает приемы, посредством которых создавались шедевры прошлого. В этом отношении авангардного художника можно сравнить с хорошо обученным знатоком: он интересуется не столько сю-

жетом индивидуального произведения искусства (потому что, как утверждает Гринберг, сюжет произведения чаще всего диктуется художнику извне, культурой, в которой этот художник живет), сколько «искусством и литературой как дисциплинами и процессами» [4]. Все видные представители русского авангарда были большими знатоками культурных практик. Многие разрабатывали свои концепции по восприятию и т. п. На выходе их «продукт» требовал серьезного анализа, неудивительно, что многие произведения сопровождались манифестами. Иными словами, авангард становится не столько источником эстетического удовольствия, сколько источником знаний, сложным конструктом, декодирование которого — не легкий процесс.

Таким образом, встает вопрос о том, кто может стать целевой аудиторией подобного искусства. Статья была написана в тридцатые годы, и Гринберг воочию убедился в утопичности советского проекта.

Партийная номенклатура отвернулась от деятелей авангарда, обратившись к более близкому для народа реализму.

Вопрос о соотношении культуры русского авангарда и его восприятия массами до конца не изучен. Однако факт остается фактом: авангард как форма новой массовой культуры не прижился. Хотя отдельные эпизоды влияния утопического эксперимента прослеживаются в истории Советского Союза (например, архитектура конструктивизма). Гипотеза предполагает, что причина неприятия новым советским обществом авангардного искусства заключается в его сложном восприятии, необходимости аналитики, завуалированности образов, сложности отождествления себя и образов.

Русский авангард, существовавший и развивавшийся до революции, находился в совершенно отличных от авангарда постреволюционных условиях. Это был революционный по духу, но тем не менее оставшийся в рамках искусства феномен. Многообразие и пестрота течений, школ и авторов, нацеливая свое искусство на преобразование мира, оставались все же поэтами и художниками, а не дирижёрами в процессе модификации общества. Хорошим примером отсутствия у дореволюционных авангардистов, писавших революционные манифесты, черт, опасных для существующих норм в обществе, является практически полное отсутствие цензуры в их адрес. Единственным, наверно, обратным примером является случай с

Натальей Гончаровой, некоторые работы которой были арестованы после обвинения их в якобы порнографичности.

После революции ситуация резко изменяется, и многие из представителей радикальных течений в искусстве, поддержав октябрьские события и даже участвуя в них, получили официальный статус создателей новой культуры пролетариата.

С энтузиазмом взявшись строить новое общество, создавать культуру и эстетику, не щадя при этом своих коллег по цеху, авангардисты вскоре лишились поддержки властей, после подверглись критике и нападкам, а затем и вовсе были изолированы или даже репрессированы.

* * *

1. Аверченко Н. А. Крыса на подносе. URL: http://royallib.com/book/averchenko_arkadiy/krisa_na_podnose.html (дата обращения: 21.03.2014).

2. Борьба за реализм в изобразительном искусстве 20-х годов / под ред. Н. И. Матвеева. М., 1961. С. 61.

3. Гринберг К. Китч и авангард. URL: <http://xz.gif.ru/numbers/60/avangard-i-kitch/> (дата обращения: 22.03.2015).

4. Гройс Б. Авангард и китч сегодня. URL: <http://os.colta.ru/art/events/details/34423/> (дата обращения: 22.03.2015).

5. Голомшток И. Н. Тоталитарное искусство. М.: Галарт, 1994. 34 с.

6. Гурьянова Н. Авангард и идеология. URL: http://hylaea.ru/pdf/nina_gurianova.pdf (дата обращения: 5.03.2015).

7. Ключ И. В. Мой путь в искусстве. Воспоминания. Статьи. Дневники. М.: RA, 1999.

8. Ковтун Е. Победа над Солнцем — начало супрематизма // Наше наследие. 1989. № 2.

9. Ненарокомов М. Романтика русского авангарда. URL: <http://silverage.ru/nenarokomov/> (дата обращения: 15. 03. 2015).

10. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. URL: http://royallib.com/read/ortegaigasset_hose/degumanizatsiya_iskusstva.html#0 (дата обращения: 15.03.2015).

11. Толкачева Л. И. Синтез искусств в опере кубофутуристов «Победа над Солнцем» // Известия Уральского государственного университета. 2005. № 35.

12. Шатских А. С. Витебск. Жизнь Искусства. 1917—1922. М.: Языки русской культуры, 2001. 700 с.

УДК 008:002

А. Е. Боровенков

**Видеоблогинг: сетевые коммуникации
и коммуникативные позиции**

В статье рассматривается феномен видеоблогинга с точки зрения взаимодействия создателя и потребителя контента, выделены основные мотивации как коммутатора, так и реципиента блога, отмечены связи с несколькими тенденциями сетевого общества.

Ключевые слова: видеоблогинг, блогер, YouTube, миф, сетевое общество.

Borovenkov A. E. Videoblogs: network communication and communication position

The article discusses the phenomenon of videoblogging from the point of view of interaction between the Creator and consumer of content, allocated basis of motivation as a switch, and of the recipient blog, noted several trends in network society.

Keywords: видеоблогинг, блогер, YouTube, миф, сетевое общество.

Общеизвестен факт, что рубеж тысячелетий ознаменовался переходом линейного, иерархического общества к обществу сетевому. Одним из самых важных инструментов в таком переходе стал Интернет. В свою очередь, внутри самого Интернета сформировался кластер, играющий огромную роль в дальнейшем формировании сетевого человека, — видеоблогинг.

Видеоблог — видеоконтент в сети Интернет, отличающийся более или менее периодическим выходом и ассоциирующийся с определённым лицом (группой лиц) — видеоблогером (-ами).

Тематика и назначение видеоблога не скованы никакими рамками: если есть интерес зрителя, то возникает продукт. Возможен и обратный процесс: когда видеоблогер задаёт моду на доселе малоинтересную тему. Однако можно выделить несколько наиболее обширных сфер, которые так или иначе пересекаются между собой.

1. Видео когнитивного направления. На сегодня это самая объёмная прослойка видео на крупнейшем видеохостинге планеты — YouTube. По данным финансово-экономического журнала Forbes [8],

в 2015 году познавательные и образовательные видео обошли по популярности видео с животными в два раза.

К этой категории относятся классические лекции, лекции нового формата (в основном с развлекательным элементом и/или сюжетом), видеоуроки на бытовую тему и другое.

2. Развлекательные видео. Одна из главных компонент успеха видеоблогера — это умение развлечь зрителя (об этом мы поговорим ниже). Поэтому зачастую даже серьёзные темы, вроде химических формул, объясняются через юмор. А наиболее популярные темы в Интернете: игры, кино, сам Интернет — практически не могут обойтись без развлечения.

К этой категории относятся обзоры, летсплеи и стримы, подкасты, дневники и другое.

3. Новостные видео. Они зачастую совмещают в себе образовательную и развлекательную составляющие, однако их главной отличительной особенностью является актуальность. Если блогер начнёт комментировать (или же подавать) устаревшие новости, он вряд ли будет востребован потребителем.

К этой категории относятся блоги — агрегаторы новостей, блоги — комментаторы новостей, пародии и другое.

Добавим, что возможен вариант, при котором блогер будет работать во всех сферах, порой перемешивая их между собой.

Материалом нашей работы служит видеохостинг YouTube — самая популярная площадка для видеоблогеров мира и третий по посещаемости сайт на планете. У него имеются аналоги (например, RuTube в России), однако ни один не имеет даже близких цифр по статистике. Каждый третий пользователь Интернета сегодня посещает YouTube, и этот показатель продолжает расти [9].

Ченг, К. Дейл и Ц. Лю описали YouTube как наиболее успешный интернет-сайт, который продвигает новое поколение коротких видео [7, с. 229]. Важной особенностью сервиса авторы называют возможность лёгкого распространения видео между пользователями. Другие исследователи — Г. Чатзополу, Ч. Ченг и М. Фалоутсос — считают популярность на YouTube одним из основных путей раскрутки личности, услуг или продуктов [6, с. 1].

Видеоблог (как и понятие «блог» в целом) находится в культурном поле на стыке нескольких понятий: искусства, массмедиа и шоу-бизнеса

са. От искусства он берёт творческий подход, многочисленные киноприёмы и отсылки; от массмедиа — регулярность и актуальность.

Отличительной чертой современной культуры является всеобщее внедрение юмора. Как пишет Жиль Липовецки, «явление это неизбежно коснётся всех наших обозначений и ценностей — от секса до отношения к ближнему, от культуры до политики, причём помимо нашей воли» [4, с. 201]. Липовецки также говорит об атмосфере «средневекового карнавала» и «мире сатирической свободы» [4, с. 201—202], когда серьёзное отношение к чему-либо противоречит мейнстриму всеобщего веселья.

Естественно, видеоблогинг не мог обойти стороной эту тенденцию. Самой важной компонентой видеоблога является та часть, которую он берёт из шоу-бизнеса, — стремление развлечь реципиента. Видеоблогер в подавляющем количестве случаев является трикстером; смотря и слушая его, зритель должен смеяться. Даже когда блог не направлен на смех, аудитория будет искать причины для иронии или сарказма. Проводником этому служат комментарии и отклики в социальных сетях, блогах и т. д. В результате возникает метатекст (видео + комментарии + ответы автора блогера на комментарии + аннотации к видео), который может быть очень далёк от первичного замысла самого видеоблогера.

Например, видео Дмитрия Пучкова «Разведопрос: историк Клим Жуков про науку историю» [5] — это беседа с историком о некоторых спорных вопросах в прошлом России, не предполагающая юмора. Большинство комментариев под роликом: это одобрение и просьба о продолжении. Однако встречаются и странные записи. Например, пользователь HentaiZerg пишет:

— *Про крещение Руси, веды, рептилоидов, двойника Петра Первого, татаро-монгольское иго и сибирских русичей 10000 лет назад будут выпуски?*

Дмитрий Иванов:

— *Флэшки-флэшки, жестокие вы твари...*

Chips0077 пишет:

— *Адский Гоблин подготавливает переворот, чтобы привести свою банду лысых к власти, и облучает население, которое после откровений про СССР и Запад начинают рвать на себе волосы и лысеют, тем самым пополняя их команду!*

Очевидно, что приведённые комментарии имеют к теме беседы очень опосредованную принадлежность, раздвигая рамки видео. Таким образом, зритель пытается внести толику юмористического и развлекательного туда, где развлечение не предполагается. Он следует логике стёба, если понимать его как «интеллектуальное ёрничество, состоящее в снижении символов через демонстративное использование их в пародийном контексте» [3, с. 304]. Однако стоит отметить что видеоблогеры и комментаторы используют стёб маргинальный, а не интеллектуальный (классификация Николая Вокуева [2]). Подробнее об этом поговорим чуть ниже.

Теория использования и удовлетворения предполагает целенаправленное использование медиа (в том числе так называемые новые медиа, в число которых входят блоги) зрителями. В то же время теория оценивает целесообразность такого подхода. Как пишет Александр Верник в работе «Социальная сеть YouTube как площадка для продвижения и монетизации контента мировых телеканалов», «пример целенаправленного поведения — активный поиск информации для удовлетворения собственных нужд и желаний. Стоит отметить, что медиа могут использоваться по привычке или вовсе для того, чтобы скоротать время» [1, с. 87].

Таким образом, мотивацию реципиента мы можем объяснить с точки зрения теории использования и удовлетворения, а также основных характеристик видеоблога. Человек смотрит видеоблоги исходя из нескольких причин:

1. Удовлетворение когнитивных нужд. Причём имеется в виду не только классическое образование и расширение знаний в области наук, но и бытовое просвещение. Так, огромной популярностью пользуется жанр видеоуроков, когда блогер рассказывает на личном опыте (или же используя рецепты других людей, выложенные в Интернете) о том, как правильно мастерить полку, печь пироги, устанавливать программы и т. д.

2. Стремление развлечь и занять себя. Многие популярные блогеры не отличаются хорошим чувством юмора, не говоря уже об интеллектуальном уровне, и зачастую шутки сводятся к резким крикам в камеру с обильным использованием обценной лексики.

Особенно остро проблема встала с повсеместным внедрением необходимого оборудования и технологий: камер, видеоредакторов

и широкополосного Интернета. В видеоблогинг массово пришли люди с низким уровнем образования, даже возник своеобразный термин «школоблогер», который указывает на возрастную составляющую этого нового сегмента.

В итоге всё это выливается в современный бахтинский карнавал — стёб. Причём, как мы отмечали выше, стёб маргинальный: он никогда не поднимается до уровня сатиры, не привносит что-то художественно новое, оставаясь копией копии в *n*-й степени.

По этой же причине стали популярны жанры стримов и летсплеев. Стрим — прямая трансляция прохождения видеоигры, сопровождающаяся комментариями блогера. Летсплей — смонтированная запись прохождения видеоигры, также сопровождающаяся комментариями блогера. Оба жанра подразумевают продолжительность, поскольку современные игры могут длиться 6—7 и более часов.

Исходя из длительности роликов понятно, что аудиторией блогера может быть только человек, имеющий много свободного времени. Обычно ядром летсплейщика и стримера становятся люди школьного возраста, и наиболее популярные блогеры используют это в своей деятельности. Так, самый просматриваемый летсплейщик мира Pew Die Pie сознательно снижает уровень речевой культуры и кривляется на камеру, а россиянин Bender стал иконой в мире игры Minecraft благодаря возрасту (он одних лет с аудиторией).

3. Стремление соперничать. Такая мотивация обнаружилась у реципиента сравнительно недавно, когда в Сети появилось огромное количество так называемых бьюти-блогов — рассказов о личной жизни блогера.

Основным производителем и потребителем контента в этой категории являются дети и подростки. Не до конца оформившийся характер и стремление подражать, с одной стороны, и желание самовыразиться, не прилагая к этому достаточных усилий, — с другой, обуславливают популярность жанра. Особенно часто срабатывает возрастная близость блогера и аудитории. Не секрет, что как только блогер-школьник достигает совершеннолетия, он начинает терять популярность и ищет себя в других сферах (так произошло, например, с Ромой Жёлудем).

Добавим, что стремление ассоциировать себя с кем-либо — не индивидуальная черта детей и подростков (хотя в их среде она про-

является наиболее чётко). На YouTube много специфических сообществ по интересам, иногда пересекающихся между собой: ностальгирующих по 80-м или 90-м, фанатов определённой игры/серии игр, любителей кино и сериалов и т. д.

4. Желание быть в курсе событий. YouTube является хорошим поставщиком новостей, благодаря вирусному распространению контента в Сети. Не случайно сегодня большая часть информагентств и телеканалов (с недавних пор также газет и радио) имеют свои аккаунты в видеохостинге.

Таким образом, мы выделили четыре причины, которые, на наш взгляд, объясняют поведение реципиента при просмотре видеоблогов. Что же движет коммунитатором?

Вернёмся к моменту, когда мы говорили о том, что видеоблог находится на стыке нескольких понятий: искусства, массмедиа и шоу-бизнеса. Для нас очевидны следующие причины:

1. Стремление самовыразиться. Часто пользователь приходит в Сеть «невинным» и заглядывает на ресурс, о котором он раньше много слышал. Увидев, что видеоблоги могут делать даже 9-летние дети и люди с крайне ограниченным словарным запасом, человек начинает думать: «А чем я хуже?». При наличии малейшей творческой жилки это вполне может вылиться в видеоблог.

2. Жажда славы и денег. Эта причина смежна с предыдущей, однако она характеризуется более приземлёнными желаниями. Большое количество подписчиков позволяет блогеру заключить партнёрское соглашение с You Tube и получать деньги за просмотры. Videоблог превращается не только в хобби, но и в работу.

3. Желание делиться. Такая мотивация вытекает из вирусного характера Интернета и буйного роста социальных сетей. Homo Sapiens превращается в Homo Cyberus, в виртуальном пространстве ему так же, как и в реальной жизни (иногда — вместо), необходимо рассказать о том, что происходит вокруг него. Отсюда буйный рост бьюти-блогов в последние два-три года. Такая тенденция коррелирует с феноменом нарциссизма, отмеченным Жилем Липовецки: «Нарциссизм означает возникновение нового типа человека с повышенным вниманием к самому себе и своему телу, а также к другим лицам, миру и эпохе в тот момент, когда авторитарный «капитализм» уступает место гедонистическому и либеральному капитализму» [4, с. 78].

4. Поиск коллективного «мы». За самовыражением и желанием делиться может скрываться поиск социальных связей, приобщения к некой социальной группе. Помимо вхождения в круг «избранных» (вокруг видеоблогеров витает множество мифов, которые достойны отдельной публикации), коммутатор-дебютант чаще всего входит в нишевое «комьюнити» — сообщество людей со сходными и чаще всего узкими интересами.

В заключение отметим, что видеоблогинг развивается и трансформируется чрезвычайно стремительно, и давать какие-либо прогнозы по поводу дальнейшего его развития в тех или иных жанрах мы считаем нецелесообразным. С другой стороны, точно можно сказать, что видеоблогинг будет продолжать оставаться одной из самых быстрорастущих отраслей Интернета благодаря времени, проводимого в них пользователями.

* * *

1. Верник А. Г. Социальная сеть YouTube как площадка для продвижения и монетизации контента мировых телеканалов: дис. ... к. ф. н. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2015.

2. Вокуев Н. Е. Феноменология стеба в современной массовой культуре. URL: [<http://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-steba-v-sovremennoy-massovoy-kulture>], дата обращения: 28.11.2015.

3. Гудков Л. Д., Дубин Б. В. Интеллигенция: заметки о литературно-политических иллюзиях. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2009.

4. Липовецки Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуальном искусстве. М.: Владимир Даль, 2001.

5. Пучков Д. Разведопрос: историк Клим Жуков про науку историю. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Qqk_l55EdiE (дата обращения: 12.10.2015).

6. Chatzopoulou G., Sheng C., Faloutsos M. A First Step Towards Understanding Popularity in YouTube // INFOCOM IEEE Conference on Computer Communications Workshops, 2010. P. 1—6.

7. Cheng X., Dale C., Jiangchuan L. Statistics and Social Network of YouTube Videos // Quality of Service, 2008. P. 229—238.

8. Karen H. Education as Entertainment: YouTube Sensations Teaching The Future // Эл. версия журнала Forbes. URL: <http://www.forbes.com/sites/kar>

enhua/2015/06/23/education-as-entertainment-youtube-sensations-teaching-the-future/ (дата обращения: 10.10.2015).

9. YouTube, раздел «Статистика». URL: <http://www.youtube.com/yt/press/ru/statistics.html> (дата обращения: 04.11.2015).

УДК 008.001.14

Н. А. Жукова

Диалог культур: к проблеме становления и развития профессионального музыкального творчества в Республике Коми

Диалог культур и культурный обмен являются важным инструментом освоения других культур, в том числе в художественной культуре. Каждая культура обладает статусом «высшей ценности» и имеет право на свободное развитие и реализацию своего потенциала как необходимое звено культуры тех или иных регионов и культуры России. Путь развития коми музыкальной культуры сопровождался освоением произведений русской и зарубежной классики, отечественной музыки XX века. Композиторы республики в поисках национального идентифицируют-выявляют «чужое» в «своём» в различных жанрах, в неизменном диалоге.

Ключевые слова: диалог, отечественная музыка, коми музыкальная культура, национальная профессиональная музыка, опера, балет.

Zhukova N. A. Dialogue of cultures: to a problem of formation and development of professional musical creativity in the Komi Republic

Dialogue of cultures and cultural exchange is the important instrument of development of other cultures, including, in art culture. Each culture possesses the status of «supreme value» and has the right for free development and realization of the potential as a necessary link of culture of these or those regions and culture of Russia. The way of development of the Komi musical culture was followed by development of works of the Russian and foreign classics, domestic music of the XX century. Composers of the republic, going on the way of searches

national, identify-reveal «our» and «alien» in various genres, in invariable dialogue.

Keywords: *dialogue, domestic music, Komi musical culture, national professional music, opera, ballet.*

Для каждой нации хорошо только то,
что ей органически свойственно,
что проистекало из всеобщих ее потребностей,
а не скопировано с какой-то другой нации.

И.-В. Геме

Важной формой сосуществования, духовного взаимообогащения и развития народов, инструментом освоения других культур является диалог и культурный обмен. В силу исторических условий доминирующим компонентом культур большинства регионов России, в том числе Республики Коми, является русская составляющая. Диалогический принцип является важнейшим способом существования культур, ведь и приобщение к миру, и познание себя осуществляется лишь тогда, когда человек начинает не просто созерцать культурные символы, а оживать культурные смыслы в собственной душе и собственном творчестве. Диалогичен язык любого вида искусства, и многообразие языков здесь связано с богатством содержания культуры. У истоков интереса одной культуры к другой и их диалога лежат узнавание «знакового» и освоение «чужого» (другого).

Освоение «чужого» необходимо для развития культуры и как части её — художественной культуры (искусства). Заметно сказалась эта особенность в русской музыкальной культуре, в частности в процессе становления отечественной композиторской школы — особого проявления художественной культуры. По определению М. С. Кагана, «художественная культура — самостоятельный слой культуры с материальным и духовным её слоями <...> порождая нечто третье, некое качественно своеобразное явление, духовно-материальную целостность, именуемую художественностью» [6, с. 107]. Общие процессы развития художественной культуры во все времена находили выражение в музыке. Глубокая переработка чужого опыта в контексте культурных традиций России позволила состояться русскому классицизму в XVIII веке и, шире, всему профессиональному светскому искус-

ству. В российской музыкальной культуре главным достижением «века Разума и Просвещения» явилось (в «доглинкинский» период) рождение «русской европейскости», возникшей на основе исконной оппозиции «свое—чужое». Взаимодействие с иными, более устоявшимися художественными школами позволило русскому искусству пройти путь так называемого ускоренного развития (Г. Д. Гачев), «освоить в исторически сжатые сроки светские жанры, формы, европейские эстетические теории» [12, с. 60—61].

Таким образом, рост национального самосознания в дореволюционной России (под влиянием внешних и внутренних причин) проявляет себя целым комплексом факторов, одним из которых является становление профессиональной музыки, включенной в художественную жизнь общества. Достигнув высокого уровня в XIX веке, этот процесс претерпел значительные изменения в XX. Советский период отечественной музыкальной культуры ознаменовался необходимостью развития национальных культур и в то же время централизованным, партийно-государственным управлением искусством, политикой интернационализма и десятилетиями «железного занавеса», мощными художественными достижениями профессиональной музыки и массовыми идеологическими артефактами. Конец столетия отмечен сменой партийно-государственной парадигмы. Но наряду со свободой творчества в культуру пришли безвременье и нестабильность. Несмотря на это, идеи национального самосознания получают новое развитие. И проблема диалога разных художественных языков, существующая в отечественной музыкальной культуре на протяжении ее исторического развития, остается актуальной и поныне.

До конца 1980-х годов понятие «современная отечественная музыка» подразумевало художественные усилия мастеров разных регионов (союзных республик и регионов Российской Федерации). Феномен «советская музыка» можно понимать как «совокупность многих национальных культур, исторически в большей или меньшей степени связанных между собой» [13, с. 54]. У каждой такой национальной культуры оказались свое прошлое, свои ценности и свой путь развития.

В знаковом для отечественной музыкальной культуры XX столетия в регионах России (под воздействием центральных) стали формироваться свои композиторские школы. Пути советского музыкального творчества существенно изменились, когда взамен разроз-

ненным художественным группировкам 1920—30-х годов (РАМП, АПМ, ПРОКОЛЛ и др.) возникли единые творческие союзы — писателей, художников, композиторов. Региональные союзы композиторов — Якутии, Мордовии, Чувашии, Карелии — символизировали определенные достижения профессионального искусства, служа доказательством того, что периферийные города России могут выступать интересными субъектами возрожденческих процессов отечественной музыкальной культуры. Каждая национальная культура народов России составляет неотъемлемую часть общей культуры. Таковой является и культура коми, имеющая свои национальные особенности, традиции, фольклор.

Современная культурная ситуация в Республике Коми во многом обязана своими особенностями историческим событиям, произошедшим в XX веке. Этот век оказал существенное влияние на формирование художественной культуры Коми республики. Музыкальное искусство Коми, развивающееся параллельно с театральным, за этот исторический отрезок времени прошло путь от самодеятельного до профессионального, накапливая элементы собственной традиции.

В начале века музыкальная культура Коми края была развита ещё крайне слабо, но вместе с тем коми народ издавна славился музыкальностью и песенностью. Выдающийся русско-американский социолог П. А. Сорокин, родившийся на коми земле и проведший здесь детские и юношеские годы, в своих воспоминаниях свидетельствует о заметной самобытности коми фольклора, мелодизме коми народных песен: «Хотя коми в то время имели лишь зачатия письменной литературы, их фольклор, включавший сказки, легенды и предания, был богат и захватывающе интересен. То же можно сказать и об их народных песнях и музыке, тогда еще не испорченных позднейшим вторжением вульгарной городской псевдомузыки и псевдопесен-частушек. Старинные народные напевы и сказания угро-финских народов еще жили в этом регионе и прилегающих к нему местностях...» [14, с. 13].

С целью развития музыкальной культуры до революции при некоторых училищах были организованы певческие хоры, проводились занятия по музыке с обучением, в том числе игре на струнных музыкальных инструментах. Известны бытовавшие в то время коми национальные музыкальные инструменты: сигудки (струнные), пöляны и чипсаны (многоствольные флейты). Прославил Коми край

в начале XX века мастер-балалаечник С. И. Налимов, в 1900 году удостоившийся бронзовой медали на Всемирной выставке в Париже.

Оживляют музыкальную жизнь в Коми бурные события, связанные с Октябрьской революцией. По мысли М. Тараканова, «революция открыла новые возможности для взаимодействия и взаимообогащения» художественного творчества и обмена художественными ценностями народов обширной страны [5, с. 6].

В Усть-Сысольск начинают приезжать артисты из Москвы, организуются хоровые коллективы, оркестры и музыкальные кружки. Одной из важных задач в области культурного строительства была организация музыкального театра, который должен был стать центром развития национального музыкального искусства. Серьезным препятствием на этом пути явилась материальная база и проблема исполнительских кадров. Однако при активном участии начальника Управления по делам искусств при СНК С. М. Поповой в ноябре 1939 года открылась Сыктывкарская детская музыкальная школа. Среди 36 обучающихся детей этой школы были первый профессиональный коми композитор А. Г. Осипов, главный режиссер Государственного театра оперы и балета И. П. Бобракова, коми композитор Я. С. Перепелица.

Особенную роль в развитии музыкальной культуры народа коми сыграл В. А. Савин (1888—1943). Деятельность В. А. Савина (Нёбдинса Виттор) — драматурга и первого композитора (не имеющего, однако, профессионального образования) — связана с предпосылками создания оперной труппы в Сыктывкаре, современной коми песни. Искусствовед А. Шергина предполагает, что кто-то разъяснял Виктору Алексеевичу, выучившемуся нотной грамоте в церковно-приходской школе, основы теории музыки, принципы организации музыкальной формы. Поэтические образы помогали Савину создавать те подлинно народные по духу и интонациям мелодии, которые бытуют в республике и поныне. Песня-марш В. Савина «Варыш поз» («Соколиное гнездо», 1926 год) впоследствии стала основой Государственного гимна Республики Коми (Закон о Государственном гимне Республики Коми впервые принят в 1994 году).

Особая часть истории развития профессиональной музыкальной (и театральной) культуры — система лагерей ГУЛАГ. Насильственное переселение увеличило в целом численность жителей республики. Именно Коми стала одним из первых регионов, где в 1929 году на-

чала формироваться система исправительно-трудовых лагерей — Локчимлаг, Ухтпечлаг, Воркутлаг, Устьвымлаг, Севжелдорлаг, Печлаг, Интлаг, а после войны — еще и лагеря особого назначения Речлаг и Минлаг. «В 1932 г. в лагерях Коми области было около 10 тыс., а в 1950 г. — 242,8 тыс. заключенных» [3]. Но мы и сегодня не можем сказать, сколько же всего человек прошло через лагеря Коми края, которому выпала печальная участь стать не только местом лагерей, но и местом высылки на спецпоселение.

Несмотря на обстановку диктатуры и скупые условия, в подразделениях ГУЛАГа в Коми формировались первые профессиональные театры, основу которых составили репрессированные артисты и музыканты. «Театры доброй неволи» сыграли важную роль в общении населения республики к музыкальному искусству. Один из первых — Ухтинский музыкально-драматический театр при управлении Ухтпечлага. В 1936 году при театре был учрежден симфонический оркестр классической музыки под управлением В. М. Каплун-Владимирского (в прошлом дирижера Большого театра). В состав труппы входили солистка Кировского театра З. Радеева, солистка Московского оперного театра им. Станиславского С. Геликонская, солист Киевского театра Б. Андриевский, балерина Большого театра Н. Радунская. В Ухтинском лагерном театре проходила творческая деятельность московского композитора О. Л. Рассадина, который «восстановил по памяти ряд классических оперетт и партий из опер... оркестровал свыше трехсот музыкальных произведений» [7, с. 162]. Годы Великой Отечественной войны стали новым этапом в истории лагерных театров (в том числе Ухтинского), являющихся центрами духовной культуры.

Наибольшую известность имел Воркутинский лагерный театр, созданный в 1943 году. Среди состава труппы были заключенные профессиональные артисты, в том числе бас Б. С. Дайнека, главный режиссер Большого театра Б. А. Мордвинов. Силами музыкальной труппы, включавшей высокопрофессиональных музыкантов-заключенных были поставлены «Травиата» и «Риголетто» Дж. Верди, сцены из русских опер XIX века, оперетты. И после войны ведомственные театры ГУЛАГа продолжали активную творческую деятельность: «Очередная волна репрессий привела к появлению среди лагерных артистов новых талантливых имен» [7, с. 92]. В их числе были

В. Ищенко, И. Индра, В. Токарская. Музыка к спектаклям сочиняли профессиональный композитор В. Микошо и оркестровый музыкант М. Носырев. В 1946 году состоялось открытие Интинского лагерного театра, художественным руководителем которого был назначен артист из числа заключенных — знаменитый солист Кировского (Мариинского) театра В. Печковский. В составе театра были сформированы симфонический оркестр, вокальная, драматическая, балетная и эстрадная группы [7, с. 97]. В Интинском лагерном театре также работали белорусский композитор и дирижер Н. П. Клаус, пианистка О. Ачкасова-Юниус, Л. Лувере (жена композитора С. Прокофьева). Освободившись из заключения, многие репрессированные артисты внесли вклад в развитие музыкального искусства республики. К их числу относятся Б. Дайнека (организатор Республиканского музыкального театра), В. Ищенко (ведущая солистка музыкального театра), В. Каплун-Владимирский и Н. Клаус (главные дирижеры музыкального театра), В. Н. Михайлов.

Профессиональное музыкальное (и композиторское) творчество в Коми республике, таким образом, складывалось под влиянием самых разнородных явлений. Большую роль в освоении профессиональных жанров сыграла в 1940—50-е годы деятельность оказавшихся в республике приглашенных российских музыкантов и В. В. Микошо, композиторские семинары.

Начало творческого пути профессиональных коми композиторов относится к послевоенному времени, в их творчестве расцветает жанр лирической и патриотической песни (на русском и коми языках). Сначала песня привлекает внимание в плане продолжения изучения коми фольклора (традиции В. Савина) и в целом — как наиболее доступный для освоения жанр. Молодые композиторы П. Чисталёв, А. Осипов, Я. Перепелица совершенствовались мастерство, «прислушиваясь» к простым созвучиям народных песен. С коми песней связаны музыковедческие исследования А. Г. Осипова, вся музыка которого «пронизана интонациями народной песни и в то же время оригинальна» [7, с. 183]. Песни Я. Перепелицы, председателя Союза композиторов, составили «дневник нашей республики». Важные моменты в создании национального композиторского песенного материала (они отмечались в свое время в качестве недостатков у разных авторов) — это избегание подражания советской

песне, учет национальных особенностей в мелодии. Песенный жанр в коми профессиональной музыке активно развивался на протяжении всего XX столетия, сформировав традиции, более не прослеживающиеся ни в одном музыкальном жанре.

Интенсивное развитие музыкальной культуры, формирование в Республике Коми профессиональных композиторов и музыковедов привели к созданию Союза композиторов Республики Коми¹ (1978 год). На этом пути уже существовало несколько организаций, объединяющих и координирующих деятельность композиторов в 1950—60-е годы. Коми профессиональная музыка имеет в своём багаже пять национальных опер, семь балетов, оперетты и мюзиклы, созданные в контексте современного отечественного музыкального искусства и национально-региональных особенностей. На пути создания этих жанров коми национальная культура обогащалась интернациональными достижениями. Оперы на коми и русском языке создали в свое время приглашенные русские композиторы: «Усть-Куломское восстание» (на коми языке, 1942) — А. Воронцов, «Гроза над Усть-Куломом» (1960) — Г. Дехтяров, «Домна Каликова (1967) — Б. Архимандритов (на русском языке). В творчестве коми композиторов две оперы: «На Илыче» (1971) Я. Перепелицы и «Куратов» (2009) С. Носкова. Балетный жанр представлен сочинениями коми авторов — «Яг-Морт» и «Домна Каликова» (Я. Перепелица), «Войпель», «Снежная королева», «Вёрса», «Барышня-крестьянка», «Стрекоза и Муравей» (М. Герцман). Мюзикл для детей развивается в творчестве М. Герцмана («Кошкин дом», «Ожерелье Сюдбея», «Красные дьяволята», «Мальчиш-Кибальчиш», «Тайна игрушечных сердец») и его ученицы И. Блинниковой («Гришуня на планете лохматиков» в двух вариантах, «Новогодние приключения Мадлен», «Приключения Незнайки и его друзей», «Голубая роза», «Карлик Нос, или Чихай-на-здоровье!»).

Среди большого разнообразия жанров важнейшее место в музыке последних десятилетий занимает опера — жанр, в котором нахо-

¹ Состав Союза композиторов Республики Коми 1978 г. — Михаил Герцман, Олег Меремкулов, Яков Перепелица, Прометей Чисталев, Александр Рочев. В 1980 и 1984 годах в состав вошли В. Брызгалова и С. Васильев. В 1990-е годы в Союз были приняты ученицы М. Герцмана Т. Харитоновна (1991) и стипендиат Главы Республики Коми И. Блинникова (1999).

дят отражение разнообразные явления современного мира, происходит обращение к нравственно-философским проблемам. Опера — один из ведущих жанров, характерных для европейской профессиональной музыки начиная с XVII века. основополагающая роль музыкальной драматургии «отдаляет оперу от драмы и приближает её к симфонии» [17, с. 66]. Оперный жанр в российских национально-региональных школах (например, в Карелии, Бурятии, Татарстане) по сложившейся традиции «на местах» представлен в основном операми на историко-легендарные сюжеты. Музыкальный язык таких произведений отражает, как правило, национальные особенности фольклора коренного этноса (этносов) региона и различные особенности региональной музыкальной культуры. Каждая из написанных в Коми опер знаменовала собой определенный социально-политический заказ. Так, пришедшийся на 1941 год 20-летний юбилей Коми автономии, подготовка к которому началась ещё в 1939-м, предопределил появление первой национальной оперы «Усть-Куломское восстание», создававшейся в тяжелых условиях военных лет (оперу не удалось доработать и поставить в дальнейшем, оригинальный текст партитуры произведения утерян).

Появлению национальной оперы — знакового жанра для профессиональной сферы музыкальной культуры — предшествует многовековое творчество народа. Создается этот жанр не без значительного влияния художественной культуры других народов, но, согласно идее коми национального композитора А. Осипова, «события, сюжет, тема, средства художественного выражения, язык, интонационно-ладовые, ритмические особенности — словом, все те элементы, которые определяют и создают национальный художественный стиль, должны быть национальными» [10, с. 81].

Истоками оперы на заре её становления в Республике Коми послужили разнообразные музыкально-театрализованные явления, связанные с народными традициями. Среди них — традиционные коми свадебные обряды. При некоторых локальных различиях (единой коми свадьбы не существует) свадебный обряд отличается разнообразием этапов (каждый со своим художественно-поэтическим наполнением). О больших художественных способностях коми народа говорят плачи (причитания). Исследователь Ф. В. Плесовский сообщает: «Причитания коми обладают потрясающей лирической силой

<...> По художественной яркости они превосходят все жанры фольклора коми» [11]. В 1920-е годы появляются «оперетки»/«сьылёмён ворсём» М. Лебедева — маленькие пьесы («Бурань», «Тун», «Мичаныв», «Настук»), неотъемлемой частью которых являлись фольклорные жанры (плач, величальная, частушка). Истоки коми национальных вокально-театральных жанров по-своему соотносятся с православной культурой, имеющей огромное значение в дореволюционной жизни. На это нам вновь указывают воспоминания П. Сорокина: «Русская православная религия с ее впечатляющими ритуалами, священной музыкой, красочными шествиями, мудрыми таинствами, была важной составной частью эстетической жизни крестьян. Сельская церковь служила и театром, и концертным залом. В ней прихожане активно участвовали в постановке бессмертной литургической трагедии божественного сотворения мира...» [14, с. 14]. А. Осипов упоминает, что в первой половине XIX века пермским священником А. Луканиным были сделаны записи коми-зырянских напевов духовных стихов. Этим напевам оказались присущи характерные элементы коми народного мелоса. По свидетельствам современных исследователей, «христианский церковный календарь ... является неотъемлемой составляющей традиционной духовной культуры коми народа» [16, с. 148]. Традиция проведения заветных и храмовых праздников сохраняется в отдельных коми селах и до наших дней (например, праздник Благовещения в с. Сизябск, «Крест лун» в с. Усть-Кулом). Праздничный комплекс включает в себя в том числе храмовое действие или службу, проводимую без участия священника, исполнение духовных стихов на коми языке. Если говорить в целом об отечественной музыке, то, по мысли композитора Г. В. Свиридова, «вся светская культура вышла из церковной культуры ...так было в Европе, так было и у нас» [8, с. 26].

С 1939 года начинает свою историю Коми государственный ансамбль песни и пляски (с 1978 года — «Асья кыа»), созданный на основе хора радиокомитета. Оригинальный репертуар ансамбля многие годы пополнялся произведениями композиторов республики. В становление этого первого профессионального исполнительского коллектива внес существенный вклад А. А. Воронцов, хоровой дирижер и композитор, профессор Московской консерватории. А. Воронцов — автор первой коми национальной оперы — народной музыкальной драмы «Усть-Куломское восстание» в пяти картинах (авторы ли-

бретто коми актеры/литераторы С. Ермолин и Н. Дьяконов). Опера заложила основы национальных традиций в оперном жанре, которые подхватил через 70 лет «Куратов» С. Носкова. Сюда относятся сюжет из национальной истории, отражающий проблемы современности, показ жизни коми народа через обряды («жанровые сцены»), использование подлинных народных мелодий в сольных и массовых номерах. Коми песни «Готырö менö оз любит», «Гөгөр, гөгөр ме видзöдла», «Паськыд гажа улича», «Шондібанöй», «Нывъясöй пö нывъясöй» придают бытовую достоверность свадебному обряду. Один из виднейших исследователей национальных традиций музыкальной культуры коми народа и произведений профессионального музыкального искусства П. И. Чисталёв делает вывод, что «другим методом использования фольклора была перетекстовка авторами пьесы популярных песен и музыкальная обработка композитором подлинных народных мелодий» [15, с. 111]. Лейтмотивом образа крестьянской девушки Агафьи послужил напев лирической песни «Öксинья пö краса». Автор музыки, не ограничиваясь цитированием народных мелодий, вводит и свои оригинальные темы.

Одно из самых значительных явлений коми национального музыкального искусства — постановка оперы «Куратов», состоявшаяся в 2009 году к 170-летию коми поэта Ивана Куратова в год коми языка. Опера фактически была написана за пределами России, в Англии (2007—2009 гг.), но композитор Сергей Носков продолжает взаимодействовать с республикой, оставаясь в составе Союза композиторов. По национальности коми, выпускник Сыктывкарского музыкального училища и затем Нижегородской консерватории, С. Носков при создании оперы прямо ставил задачу «прицела на современность», выразившегося не столько в особенностях музыкального языка, но прежде всего — в «осовременивании» основного текста либретто (автор — коми поэт и ученый Альберт Ванеев, 1984 год). Новое прочтение и вызвало к жизни все особенности музыкального языка и драматургии. В том виде, в котором «Куратов» предстал перед зрителем в 2009 году, произведение можно было считать действительно современной национальной коми оперой, возрождающей идею объединения нации и дальнейшего развития культуры региона. «Эпизоды из жизни И. Куратова — детство, зрелость и любовные переживания, болезнь и последние годы жизни — скрепляет

между собой образ Поэта, который, живя в наши дни, сочиняет оперу о коми национальном герое» [9].

Через всю оперу проходит мысль о самобытности, необходимости и жизнестойкости коми языка, народа и края, вложенная в уста главного героя в виде его собственных стихов — «Коми кыв», «Менам муза абу вуза», «Съылан менам, съылан» («Язык коми», «Моя муза не продажна», «Песня моя, песня»). Тревогу и боль за судьбу родного зырянского края Куратов вкладывает в стихотворение «Миян му вылын съод вой» (На нашей земле темная ночь). Высказывания главного героя разнообразны по музыкальному решению — наблюдаются как простые куплетные формы с напевной мелодией («Коми кыв», «Съылан, менам...»), так и драматические монологи сквозного строения («Менам муза», «Миян му вылын...»). Жизненный и творческий путь первого коми поэта характеризовался все более сгущавшимся драматизмом противоречия между стремлением служить родному народу, его просвещению и культуре и неодолимыми препятствиями, противостоящими этому стремлению.

Социально-политическая основа патриотической идеи оперы проявляется в том, что герои вступают в идейную борьбу со своими гонителями — полицейскими исправниками, служителями церкви и им сочувствующими. Псевдоним Куратова — Гугов — может пониматься в значении «человек, обличающий подноготную, раскрывающий и светлые, и темные стороны бытия». Композитор добавил в либретто оперы новых героев — Поэта и Музу — наших современников. Сцены с их участием чередуются с «историческими» и вносят интересный стилистический контраст (дерзкий современный язык на грани гротеска). Но постепенно Поэт и Муза исчезли из постановок «Куратова» по разным причинам (идея режиссера-постановщика, отъезд ведущих артистов). Отметим мелодичность музыки оперы, в которой удачно и гармонично переплелись и современные андеграундные нотки, и старинные народные мелодии.

Опера насыщена хоровыми сценами, разнообразными по драматургическому и смысловому значению. Такое понимание хора имеется и в первой национальной коми опере «Усть-Куломское восстание», традиции которой позволили продолжить либретто «Куратова». Напевный хор-воспоминание из Пролога «Рытья шу кадö матушка» («Вечером поздно матушка») — цитата из коми народной пес-

ни, слова которой записаны Куратовым. Это символ народной зырянской культуры, воспетой поэтом песни, сыном которой он себя считал. Городская среда воплощена в красочной хоровой сцене ярмарки (хоры торговцев и охотников), девичьих хороводах и частушках из I действия. Трагической кульминацией II действия является сцена оплакивания друга И. Куратова. Здесь мы вновь сталкиваемся с национальной традицией жанра плача (но такой сцены не было в первой опере, текст которой утерян). В опере отсутствует показ свадебного обряда, характерного для предшествующих оперных национальных произведений. Хоровой финал оперы в эпилоге связан с прославлением имени Ивана Куратова, поэзия которого продолжает жить и вдохновлять.

Народно-хоровая линия оперы «Куратов», отражающая национальное начало, непосредственно продолжает традиции отечественной оперы и отражает специфику преобладания хоровой музыки в отечественной музыкальной культуре. Драматургическое значение хоров в русской опере было очень велико. Последование хоровых сцен в опере нередко образовывало собственно драматургическую линию (массовые и народно-обрядовые сцены в операх А. С. Даргомыжского, А. Н. Серова, А. Г. Рубинштейна, М. П. Мусоргского, Н. А. Римского-Корсакова, П. И. Чайковского). От Глинки и Мусоргского С. Носков перенимает приём характеристики народа через хоровую фольклорно-цитатную песню и приём хорового эпилога.

Итак, созданию оперы «Куратов» предшествовало становление коми профессиональной композиторской школы, развитие оперного жанра, процесс изучения коми народного творчества учёными республики. С другой стороны, новая опера С. Носкова входит в контекст современного отечественного музыкального искусства.

Коми профессиональная музыка накопила не одно произведение, связанное с именем И. А. Куратова. Однако жанр отдельно написанной хоровой песни (редко это были романсы) в период 1950—80-х годов не мог вместить сложную проблематику творчества И. Куратова или вехи его жизненного пути (что всецело не может решить и опера). Попытку отражения судьбы и воплощение целостного образа первого поэта Коми ещё до появления замысла оперы у драматурга А. Ванеева делает А. А. Рочев (1937—1995) в вокальном цикле на стихи И. А. Куратова (1981). Интонационный строй коми мелоса стал

для А. Рочева, родившегося на коми земле, своим. Интерес к творчеству И. Куратова оказался довольно устойчивым для композитора. На основе отдельных песен-романсов разных лет он создает цикл в десяти частях. Стихотворения, легшие в основу музыки, составили четырехчастную композицию, обрамленную философски-обобщенными романсами; в средних частях содержание конкретизируется в характерных жизненных ситуациях:

1. «Съылан менам, съылан» («Песня моя, песня») — пролог.
2. «Тõрыт, бур йõз, гажõдча» («Сегодня я весел, добрые люди»).
3. «Ой, лун-вой сёйысьяс» («День и ночь едите»).
4. «Шудтõмгъяс» («Несчастные»).
5. «Том ныв» («Молодая девушка»).
6. «Сандра, съõлõмшõрõй» («Сандра, дорогая»).
7. «Турõб» («Вьюга»).
8. «Восьса õшинь дорын» («У раскрытого окна»).
9. «Ой, õлом, õлом» («Ой, жизнь, жизнь»).
10. «Пемыд» («Тьма») — эпилог.

Колорит «куратовского» цикла часто безысходен, но с тенденцией к отстранению, что вносит свет и мягкость. Согласимся с мнением исследователя, что «в куратовском цикле ... в наиболее законченной, полной и развитой форме воплотился дух национальной культуры, истории ... осуществились исторически сложившиеся принципы мышления народа коми. Это первое произведение крупной формы на стихи классика национальной поэзии» [1, с. 26].

Одной из вершин коми поэзии XIX века является поэма И. Куратова «Яг-Морт» — проникновение коми поэта в коми народный характер, исследование истоков народного сознания. В 1961 году к 40-летию Коми АССР состоялась премьера первого национального балета «Яг-Морт» («Лесной человек») Я. С. Перепелицы (либретто Г. Тренёва). Значительная помощь в написании музыки была оказана коми композитору главным дирижером музыкального театра и композитором Н. Клаусом, попавшим в Коми в 1948 году в связи с репрессиями. «Яг-Морт» был задуман как трагедийный спектакль со счастливым концом, и возможности, заложенные в этом художественном явлении, велики. За прошедшие годы спектакль претерпел различные видоизменения — мифологические образы Райды и Тугана, Яг-Морта и Ёмы, Мады и Оксы из коми народных легенд по-

разному «оживали» в той или иной постановке. Партитура постепенно обретала форму единого сквозного действия.

Достижением музыки балета является национальный колорит танцев, воссоздающих древние обряды (танец-игра «Ловля оленей», танцы рыбаков и охотников, хороводы), лирические сцены (па-де-де Райды и Тугана, Райды и Яг-Морта), мелодичность тем во многих сценах. Главная героиня — представительница коми народа — молодая, нежная, лёгкая красавица Райда. Райда охарактеризована темами, «питающимися из чистого родника народной песенности» [2, с. 19]. Экспонирование её образа сосредоточено в I действии балета — юная Райда получает характеристики в хороводе девушек, и в образе рыбки в «Танце рыбаков», и в образе оленёнка в танце «Ловля оленей». Но главную концептуальную и драматургическую роль в развитии драмы играет тема, ставшая лейттемой любви Райды и Тугана, подающаяся композитором в разных драматургических ракурсах (впервые тема звучит в сольном выходе Райды). Гибкость темы проявляется в частой смене её минорной и мажорной версий (с закреплением мажора в финале балета).

Главный «образ зла» — Яг-Морт — отличается, как и образ Райды, психологической разработкой характера и сложностью. Олицетворение земного зла, всего жестокого и низкого, Яг-Морт тем не менее наделен и человеческими чертами, способен глубоко страдать, любив Райду. Музыкальная характеристика Яг-Морта, «составляющие её интонационно-гармонические и ритмические средства ... находятся в постоянном вариантном движении, как бы обнажая разные грани многоликого зла» [2, с. 18]. Во взаимодействии с темами других персонажей (Райды, Ёмы, Мады, Тугана), впитывая их строй и реагируя на общий меняющийся фон, «сущностная характеристика» Яг-Морта (термин Н. Гертсле) обретает многостороннее развитие всех составляющих её музыкальных уровней в течение развития драмы.

В балете присутствуют элементы музыкального фольклора коми: упоминается родство темы матери Райды — Мады — с коми народной песней «Асья кья» («Утренняя заря»), интонация и ритм танца Яг-Морта напоминают коми песню «Доли-шели». Особый национальный колорит придает музыке балета использование народных ладов, в частности миксолидийского мажора в танце Ёмы и танце охотников [10, с. 83]. Один из лучших (популярных) номеров бале-

та — танец-игра «Ловля оленей» — содержит в основе свободно переинтонированную коми народную лирическую песню «Уна нывъяс чукóртчисны» («Собрались девчата гулять»), преобразовавшуюся в вихревой танец.

В музыке «Яг-Морта», таким образом, претворяются традиции русской и советской (отечественной) балетной и симфонической школ (Бородин, Чайковский, Глазунов), и в то же время намечен собственный путь профессионального музыкального искусства коми в жанре балета.

На пути развития жанра выделяются творческие искания самого Я. Перепелицы — балет «Домна Каликова» (1987 год), посвященный погибшей за власть Советов в 1919 г. коми девушке-партизанке и отмеченный психологичностью музыкального языка. Данный сюжет уже становился основой одной из первых опер, написанной в Коми республике русским композитором Б. Архимандритовым на русском языке. В силу идеологических причин, сложный по стилистике, но национальный по духу, балет оказался в дальнейшем невостребованным. В 1990-е годы к балетному жанру обратился М. Герцман, видя свою миссию также в воплощении северных (сказочных и мифологических) сюжетов и шедевров русской классики.

В заключение необходимо отметить, что современным композиторам Республики Коми академического направления² свойственно большее внимание к инструментальным жанрам и жанрам камерной музыки, большая психологическая разноплановость и интеллектуальность высказывания. Основным общим моментом, объединяющим разные жанры профессиональной музыки (как инструментальные, так и вокальные), является претворение песенно-инструментального фольклора.

История развития профессионального музыкального искусства в Коми показывает, что коми народная музыка являлась тем неисчерпаемым источником, из которого берет свое начало профессиональное музыкальное творчество композиторов нашей республики. Музыкальный язык современных отечественных (коми) композиторов определяется современными историческими условиями, в кото-

² Михаил Герцман, Валентина Брызгалова, Ирина Блинникова, Татьяна Харитоновна, Станислав Васильев, проживающий в Англии Сергей Носков, Наталья Осипова, Светлана Головина, Александр Горчаков.

рых музыканты живут и работают, он сложился благодаря усвоению элементов того необозримого интонационного потенциала, который оставлен нам отечественной и зарубежной музыкой.

Творчество композиторов Коми разнохарактерно, разнонационально, связано с различными творческими устремлениями, но объединено специфическими национально-региональными идеями и образами ставшего родным для многих края — Республики Коми. Композиторы республики, идя по пути поисков национального, идентифицируют-выявляют «чужое» в «своём» в различных жанрах, в неизменном диалоге.

Сказанное в своё время В. Гумбольдтом о языке справедливо и для культуры в целом: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка» [4, с. 80].

* * *

1. Герстле Н. Ф. А. Рочев и В. Брызгалова — композиторы Коми АССР // Музыкальная культура Северо-Запада РСФСР: сб. статей / отв. ред. Ю. Г. Кон, В. И. Нилова, У Ген-Ир. Петрозаводск, 1987. С. 40—60.

2. Герстле Н. Ф. Композиторы Республики Коми // Композиторы Российской Федерации: сб. статей. Вып. 5 / ред.-сост. В. И. Казенин. М.: Композитор, 1994. С. 5—42.

3. ГУЛАГ. URL: <http://www.nbrkomi.ru/kk/base/gulag/>

4. Гумбольдт В. О различии в строении человеческого языка и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. С. 37—350.

5. История современной отечественной музыки: учебник / под ред. М. Тараканова. М.: Музыка. Вып.1: 1917 —1941. 1995. 480 с., нот.

6. Каган М. С., Хилтурина Е. Г. Проблема «Запад-Восток» в культурологии: взаимодействие художественных культур. М.: Наука; Восточная литература, 1994. 160 с.

7. Козлова Д. Т. История театральной и музыкальной культуры Республики Коми. XX век. Сыктывкар: Эскөм, 2007. 288 с.

8. Кошмина И. В. Русская духовная музыка. Кн. 1: История. Силь. Жанры: пособие для студ. муз.-пед. училищ и вузов. М.: ВЛАДОС, 2001. 224 с.

9. Красова Е. На премьере «Куратова» театралы заспорили о том, сколько было написано коми национальных опер. URL: <http://finugor.ru/node/11906>

10. Осипов А. Г. О коми музыке и музыкантах. Сыктывкар, 1969. 110 с.
11. Плесовский В. Ф. Свадьба народа коми. URL: <http://foto11.com/komi/ethnography/wedding/index.php>
12. Рапацкая Л. А. История русской музыки: от Древней Руси до «серебряного века»: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 384 с.: ноты.
13. Русская музыка и XX век: Рус. муз. искусство в истории художественной культуры XX в. / ред.-сост. М. Г. Арановский. М.: Гос. ин-т искусствознания, 1997. 874 с.
14. Сорокин П. А. Долгий путь. URL: <http://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/?t=book&num=2036>
15. Чисталёв П. И. Роль русской советской музыки и музыкантов в развитии современной музыкальной культуры Коми АССР // Национальное и интернациональное в коми литературе и фольклоре. Сыктывкар, 1982. С. 109—124.
16. Шарапов В. Э. Живая традиция: заветные и храмовые праздники у современных коми // Христианство и язычество народа коми. Сыктывкар: Коми книжное издательство, 2001. С. 148—168.
17. Шахназарова Н. Г. Музыка Востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма. Исследование. М.: Советский композитор, 1983. 152 с.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 16(075.8)

С. С. Гусев

Типы аргументации в науке¹

В статье обсуждаются различные типы аргументации, реализуемые в процессах научного познания. Выделяются «внутренние» и «внешние» формы научной коммуникации и обосновывается положение о влиянии каждой из этих форм на специфику аргументов, применяемых для обоснования предлагаемых ученым новаций.

Ключевые слова: аргументация, доказательство, убеждение, эмоциональное воздействие, рациональное рассуждение, формы научной коммуникации.

Gusev S. S. Types of argumentation in science

The article discusses different types of argumentation that are used in the processes of scientific cognition. 'Internal' and 'external' forms of scientific communication are distinguished. The point is established that each of these forms has its own influence on the specifics of the arguments that are used to justify the novation which is proposed by the scientist.

Keywords: argumentation, proving, persuasion, emotional impact, rational discourse, forms of the scientific communication.

Одной из важнейших целей научного исследования является доказательство истинности новых знаний, производимых ученым.

¹ Работа выполнена в рамках проекта Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) «Аргументация в конкуренции современных исследовательских проектов», грант № 14-03-00650.

Однако в реальной практике науки достаточно часто возникают ситуации, в которых необходимо использовать некоторые утверждения, истинность которых на данный момент доказать не удается, хотя их принятие представляется вполне перспективным. В этих случаях ученому приходится убеждать коллег в правомерности использования предлагаемых им новаций. Для этого применяются различные способы аргументирования, реализуемые в процессах научной коммуникации.

Кроме того, следует иметь в виду и то, что ученые часто сталкиваются с необходимостью не только распространить производимые ими знания среди своих коллег, но и сделать их доступными для тех, кто не входит в профессиональный круг исследователей. В подобных случаях приходится создавать особые формы аргументации. В научном сообществе взаимопонимание обеспечивается тем, что все его члены используют один и тот же язык, посредством которого оформляются любые фрагменты дисциплинарного знания. Тогда как популяризация научных знаний может быть успешной лишь там, где удалось выстроить некий «синтетический» вариант языка, обеспечивающий хотя бы частичное усвоение непрофессионалами передаваемых им сведений. Понятно, что в этих случаях и процесс аргументации предполагает использование средств, не всегда соответствующих строгим критериям, регулирующим общение внутри круга профессиональных ученых.

Процессы научной коммуникации достаточно четко распределяются по двум уровням. Содержание первого из них составляют «официальные коммуникативные акты». К ним относятся научные публикации, доклады на конференциях, отчеты о реализации ранее принятых программ и т. п. Особенность используемых в данном случае приемов аргументации обусловлена тем, что одни из таких актов связаны со сферой эмпирического познания, другие же ориентированы на обоснование новых теоретических допущений. Понятно, что структура коммуникативного действия в каждом из этих случаев обуславливается спецификой соответствующей области познания. В частности, введение новаций эмпирического характера предполагает использование аргументов, обладающих более чувственно-наглядным характером, нежели те, которые применяются при обосновании правомерности теоретических гипотез.

Официальные коммуникативные акты реализуются как в письменной, так и в устной форме. Аргументация, используемая в каждом из этих случаев, совпадает лишь частично. Тексты статей и монографий должны быть обязательно организованы в соответствии с нормами и стандартами, принятыми в научной практике определенного периода. Нормы могут иметь как общенаучный, так и дисциплинарный характер, что также влияет и на форму изложения новых результатов, и на особенности аргументов, используемых для их обоснования. Эти же требования применяются и к текстам всевозможных сообщений и докладов, излагаемых устно. Однако в этом случае формальные критерии действуют не столь строго. Отчасти это обусловлено тем, что статья или книга предполагают широкий круг читателей (часть из которых может вовсе не учитываться автором), тогда как устное сообщение всегда направлено на аудиторию, с которой он вступает в непосредственное общение. Поэтому характер используемых аргументов во многом определяется отношением докладчика к своим адресатам.

При устной форме коммуникации эффективность используемых аргументов существенно зависит от способности автора новаций помимо словесно артикулированных способов воздействия на собеседников владеть и неязыковыми навыками ораторского искусства. Интонация, мимика, жестикация говорящего человека способствуют подкреплению приводимых им доводов и позволяют ослаблять сомнение слушающих в его правоте, а также укреплять доверие к обосновываемой им позиции. Все факторы такого рода определяют преимущественное значение в устной коммуникации способов эмоционального воздействия на аудиторию, тогда как в формах письменного общения обычно доминирует ориентация на рациональную организацию текста.

Особенность аргументации, используемой на эмпирическом уровне исследования, обусловлена тем, что для убеждения коллег в необходимости принять какие-то данные в качестве «новых фактов» используется наглядная демонстрация процесса получения соответствующего результата. В связи с этим преимущественное значение имеют аргументы методологического характера, направленные на хотя бы потенциальное (мысленное) участие тех, на кого аргументация направлена, в процессе получения новых результатов.

Логика рассуждений играет в данном случае важную, но вспомогательную роль. Поэтому письменная форма эмпирической аргументации (описание условий проведенного исследования) обладает определенным сходством с устными сообщениями. В случае успеха обнаруженное новое явление признается всеми в качестве «факта науки». В противном случае данный результат просто не будет учитываться.

Аргументация в сфере теоретического исследования не только не предполагает обязательного непосредственно-чувственного изображения содержания выдвигаемых гипотез, но часто вообще никак не соотносится с так называемым здравым смыслом. Теоретическое исследование формирует особый мир «идеальных сущностей», не связанных напрямую с привычным жизненным опытом человека. Структура такого мира базируется на определенных рациональных допущениях, связанных между собой логическими правилами. Одним из наиболее распространенных приемов в этой области является предварительное согласие с какими-то оговариваемыми условиями. Формула «допустим что...» задает границы, в которых предлагаемые аргументы будут рассматриваться в качестве убеждающих. Принятие таких границ определяет ход рассуждения, приводящего к результату, на который рассчитывает автор гипотезы.

И письменная, и устная формы аргументации, используемые в рамках теоретического познания, выстраиваются в соответствии с определенными принципами и правилами логики. Их нарушение свидетельствует о неэффективности выстраиваемого рассуждения. Не случайно одним из распространенных приемов аргументации в этой сфере является «доведение до абсурда» положения, противоположного тому, которое старается обосновать автор предлагаемой новации. Опровержение антитезиса в логике рассматривается как особая форма косвенного доказательства истинности выдвинутого тезиса. Поэтому эффективность аргументации в этом случае существенно повышается. Однако опора теоретика на правила логики не означает прямого разворачивания соответствующего рассуждения, построенного по всем образцам дедуктивного умозаключения. В реальной коммуникативной практике силлогизмы используются в «свернутой» форме (в виде энтимем, соритов и проч.).

Кроме того, поскольку задачей аргументации является убеждение в приемлемости выдвигаемой новации, а не доказательство ее истинности, постольку в сфере теории она реализуется не столько посредством дедуктивных методов, сколько в виде таких форм, как индукция, аналогия, абдукция и т. д., позволяющих продемонстрировать лишь «возможность» истины выдвигаемых утверждений. При этом используются различные способы, повышающие вероятность такой возможности, что обеспечивает широкое применение данных логических средств. Успешность развернутой аргументации влияет на поиск новых свидетельств, обосновывающих необходимость принять предлагаемые нововведения, что стимулирует дальнейшее развитие познавательной деятельности. В этом смысле аргументация выполняет подготовительную функцию разворачивания доказательства.

Содержание другого уровня научной коммуникации составляют «неофициальные акты общения». Они реализуются там, где происходит неформальное обсуждение проблем, интересующих представителей каких-то групп ученых, так или иначе связанных с этими проблемами. Такое обсуждение осуществляется в виде переписки, частных разговоров (в том числе и телефонных). Сегодня все большее распространение получила такая форма, как Интернет, что расширяет круг участников общения. Неофициальная коммуникация используется тогда, когда сам автор предлагаемой новации не полностью убежден в справедливости своей позиции. В этих случаях степень критической оценки передаваемой и воспринимаемой информации заведомо ниже, чем при использовании официальных форм, а потому и аргументы могут иметь лишь рекомендательно предположительный характер. Аргументирующий человек часто апеллирует не столько к рациональному мышлению собеседников, сколько к их эмоциям, стараясь вызвать их сопереживание.

Особенности разворачиваемой аргументации во многом определяются и характером аудитории, с которой вступает в общение автор новаций. Одно дело если обмен информацией происходит между исследователями, принадлежащими к одному направлению и являющимися носителями одинаковых норм и установок. Такое взаимодействие характеризуется как «сотрудничество». В этой ситуации приводимые аргументы воспринимаются с большей готовностью

принять их, поскольку у всех членов такого сообщества сложились сходные представления о перспективах дальнейшего поиска, открывающихся с принятием предлагаемых идей. К этой же ситуации относится и взаимодействие главы какой-то школы или направления со своими учениками и последователями. Во всех таких случаях неформальное общение играет важную роль, и требования, предъявляемые к «строгой» аргументации, здесь не всегда являются обязательными.

Другая ситуация связана с противостоянием коллективов, придерживающихся принципиально различающихся взглядов. В этом случае коммуникация может принимать форму конфликта, в котором каждая из сторон стремится опровергнуть выдвигаемые их оппонентами доводы и навязать им свои. Конфликт реализуется либо как научный «спор», либо как «дискуссия». Несмотря на частое отождествление этих форм, они существенно отличаются друг от друга. Спор предполагает убеждение каждой из сторон в своей правоте, и потому аргументы, приводимые оппонентами, заранее оцениваются как «ошибочные». Как свидетельствует история науки, спор редко способствует эффективному прогрессу в познании. В отличие от него дискуссия предполагает возможность согласия с какими-то аргументами, выдвигаемыми представителями противоположной стороны, что способствует формированию новой, общей для всех точки зрения.

Перечисленные коммуникативные акты выражают различные типы отношений, возникающих внутри профессионального круга исследователей. Но ученые живут в определенной системе социальных условий. И общество не только обеспечивает им возможность осуществлять познавательную деятельность, но и предъявляет к ним определенные требования, существенно «канализирующие» функционирование науки. Поэтому ученые нередко сталкиваются с необходимостью вступать в общение с теми, кто не связан непосредственно с исследовательской деятельностью. В этих случаях осуществляемые коммуникативные акты играют роль «внешнего» по отношению к науке общения. Такие ситуации требуют создавать систему аргументов, отличающихся по своей природе от тех, которые используются внутри науки. Важность осуществления «внешних» форм коммуникации обуславливается особым классом задач, возникающих перед учеными.

Прогресс научного познания, чем дальше, тем больше, зависит от выделения на нужды науки достаточно больших денежных средств. Это порождает необходимость общения ученых с теми, кто финансирует научные разработки. И при обосновании затрат на реализацию тех или иных программ аргументы, апеллирующие к истинности нового знания, не всегда оказываются успешными. Исследователям приходится убеждать в важности принятия предлагаемых новаций, используя доводы экономического, политического, нравственного и т. д. характера. В подобных ситуациях и письменные, и устные формы коммуникации базируются на аргументации «смешанного» типа, в которой эмоциональные и рациональные элементы представлены в разной пропорции, обусловливаемой конкретными условиями общения и конкретными особенностями адресатов.

Не менее важная задача связана с подготовкой новых исследовательских кадров. Сфера образования характеризуется соединением «внутренних» и «внешних» форм научной коммуникации. Поэтому и аргументация, используемая в процессах обучения будущих специалистов, по своей природе «синтетична». Учебные программы, создаваемые для этих целей, соединяют в себе «популярные» формы изложения материала с элементами профессионального специализированного знания. Особую значимость в процессе преподавания играют, в частности, такие аргументы, как «довод к человеку» (ссылка на авторитет), играющие второстепенную роль в коммуникативных актах «внутреннего» уровня познавательной деятельности. Комплексный характер научной коммуникации обуславливает необходимость явно учитывать особенности каждого конкретного уровня, на котором осуществляется аргументация. Лишь в этом случае ученый добивается успеха.

УДК 008:316

Н. Ф. Зюзев

К вопросу о субъектности в российской политической культуре

Российская политическая культура стала в последнее время объектом ряда исследований отечественных и зарубежных исследований. Однако эти работы, концентрируясь в основном на историческом прошлом страны, упускают из внимания драматические события последних нескольких десятилетий, в силу которых резко возросла роль сиюминутных факторов в политической и общественной жизни. По сути, сейчас в России происходит «реформатирование» политического менталитета нации. На данном отрезке времени этот процесс характеризуется кризисом «клиентелистского» типа мышления — транзитного состояния, которое, по-видимому, либо должно смениться балансом разных политических менталитетов, либо же вернуться к сугубо авторитарной модели.

Ключевые слова: политическая культура, Г. Алмонд, С. Верба, Д. Элазар, клиентелизм.

*Zyuzev N. F. To the Problem of Agency in the Russian Political Culture
Some aspects of the Russian political culture typically elude specialists' attention, among them its fast transitional nature. Because of the rapid and dramatic changes Russia has undergone in the past few decades, some new trends seem to be overshadowing its deeper historical background. What at the moment is happening in Russia can be called the process of «reformatting» the nation's political mentality. Now, to the front came the crises of the «clientalistic» attitude, though it appears to be a transitional state either to be replaced with a new balance of political mentalities or to fall back to the totalitarian pattern.*

Keywords: Political culture, G. Almond, S. Verba, D. Elazar, clientelism

1.

В последние два десятка лет появилось немало исследований политической культуры России — что вполне естественно, учитывая бурные политические события в стране, произошедшие за это вре-

мя. В своих работах специалисты пытаются дать картину политических установок российского населения в связи с историей страны и ее культурой в целом. Исходной точкой обычно служит классическая работа «Гражданская культура» Г. Алмонда и С. Вербы [1]. Как подчеркивают эти авторы, понятие «культура» используется ими только в одном из многих его значений: это психологическая ориентация по отношению к социальным объектам. Говоря о политической культуре общества, они подразумевают «политическую систему — то, как она интернализуется в когнитивных способностях, познаниях, ощущениях и оценках тех, кто его составляет» [1, с. 29]. В соответствии с этим принципом они выделяют три идеальных типа политической культуры: парохильную, подданническую и партиципаторную, которые в политической реальности Соединенных Штатов сосуществуют в некоей форме «сдержек и противоречий», образующих то, что авторы называли «гражданским обществом» (civic society).

Понятно, что прямые параллели между американскими и российскими реалиями вряд ли могут быть оправданными, и отечественные специалисты, вполне естественно, попытались найти оригинальные черты местной политической жизни. Что же определяет, по их мнению, индивидуальность российской политической сцены? Э. Баталов, например, выделяет как главную этатистскую ориентацию населения. «Государство воспринимается как нечто гораздо большее, нежели «ночной сторож» (идеал либералов), то есть чисто политический институт с ограниченными функциями и задачами. В России государство воспринимается как стеновой хребет цивилизации, гарант целостности и существования общества, устроитель жизни, в том числе экономической» [3, с. 17]. А. Ахиезер видит корни драматизма российской истории в неразрешенном конфликте между двумя формами сакральности в ней — языческой и христианской [2]. Ю. Пивоваров говорит об особом характере «Русской Власти» как системообразующей категории с ее особым отношением к собственности на землю — то, что автор называет «передельным» мышлением. «Похитив у населения субъектность, загнав 90 процентов поданных в крепостничество, использовав специфику природно-климатических условий и соответствующий ей тип экономики, Русская Власть способствовала становлению передельного социума, передельной социальности — не только передельной общины в дерев-

не, но и господства передельщины во всех социальных отношениях» [6, с. 38—39]. Появились также работы более конкретно ориентированные, акцентирующие текущие и локальные аспекты политической психологии российского населения [4, 5, 7, 8].

2.

Тем не менее при всей ценности этих трудов и сделанных в них наблюдений и выводов возникает ряд сомнений в безусловной правильности предложенного в них подхода.

Во-первых, когда речь идет о субъекте российской политической культуры, из дискуссии совершенно выпадает вопрос о преемственности данного субъекта. Обычно авторы не ставят под сомнение мысль о том, что сегодняшние россияне — это некое единое тело со свойственными ему политическими интересами и установками, корни которых лежат в многовековой национальной истории. Так ли это? Можно ли считать, что российский народ как политический агент ничем (или в основном) не отличается от советского народа, а тот, в свою очередь, от народа Российской Империи? Даже беглого взгляда достаточно, чтобы дать на эти вопросы негативный ответ. Взять, например, жесточайший «постимперский синдром», во многом определяющий состояние политических умов в России — это феномен, который попросту отсутствовал в сознании советского человека (понятно, что это «изнанка» имперского менталитета, но «генеалогия» в данном случае не отменяет того факта, что данное явление приводит к совершенно иного рода психологическим состояниям и последствиями). Теперь же это чуть ли не главный фактор, детерминирующий политические настроения большинства российской нации, что особенно резко проявилось в событиях вокруг восточно-украинского кризиса.

Если обратиться глубже к истории, то надо признать, что характерной чертой России является исключительная динамика общественной жизни, полная радикальных поворотов и переломов — чего стоили одни только петровские реформы. В течение же последнего столетия Россия прошла через несколько радикальных трансформаций идеологического характера. Политические устроения в разные эпохи — царскую, сталинскую, брежневскую, ельцинскую, современную — были настолько разными, что найти в них общую

составляющую представляется крайне сложным. Поэтому о политической культуре России нельзя говорить как о чем-то уже устоявшемся. Вдобавок иногда упускается из виду тот очевидный факт, что в 1991 г. образовалась совершенно новая страна, вдвое меньшая по населению, чем ее «предшественница», и резко отличающаяся от нее по этническому, религиозному и культурному составу. Скорее российская политическая культура находится в стадии становления, причем крайне бурного и противоречивого, и этот процесс еще далеко не закончен.

Во-вторых, отечественные исследования, ориентируясь на работы американских коллег, нередко пытаются автоматически применить на российском материале концепции, сформированные на совершенно иной культурной почве. Но если тем же понятием «гражданского общества» — без потери для смысла — можно оперировать, дискутируя политические проблемы не только в США, но и в Великобритании, Франции, Германии или даже, пусть и с некоторыми натяжками, в юных демократиях Чехии или Польши, то, когда автор применяет его, анализируя российскую действительность, он поневоле искажает сам смысл термина, а значит, и содержание проблемы.

3.

Ошибочность такого подхода особенно видна, когда теоретики трактуют российскую политическую культуру как нечто единое, где все индивидуальные субъекты в той или иной мере разделяют общие ценности. Это делается вольно или невольно, следуя практике популярных исследований в этой области. Так, Алмонд и Верба, говоря о трех типах политической культуры в Америке, тем не менее подчеркивают, что они существуют в единстве, формируя так называемое гражданское общество, в котором уравниваются и объединяются разные типы политического мышления. Д. Элазар также выделяет три типа политической культуры в США, но при этом делает оговорку, что американцы в то же время разделяют общую установку на принцип коммерции в самом широком смысле этого слова, и в этом плане отношение к миру как к рынку обеспечивает модель для общественных отношений в стране, образуя поле для компромисса [9, с. 14]. Ничего из этого мы не находим в российской действительности. Если здесь когда-либо и присутствовало «единомыслие», то

только под страхом политических репрессий. Даже «этатизм» (или патерналистская роль государства), о котором часто говорят как о характерной национальной черте, не выдерживает проверки фактами, так как отношение к государству в России всегда было крайне амбивалентным, колеблясь от преданности и доверия до глубокого презрения и даже ненависти. Что же касается согласия и компромиссов, без которых невозможен политический диалог, то Россия, в отличие от США, никогда не знала подобной практики (даже «демократическая» ельцинская эра 1990-х была отмечена расстрелом здания парламента, а сегодняшняя политическая жизнь — во всяком случае на поверхности — протекает как противостояние «патриотов» и «либералов»), в лучшем случае ограничиваясь имитационными формами «национального согласия».

Разорванность российского политического пространства (далее усиленного резкими региональными различиями), в отличие от единства американского политического менталитета, — это первый фактор, почему подходы к анализу отечественной реальности в сфере политической психологии должны быть иными. Америка не переживала ничего подобного тем катастрофическим потрясениям, через которые прошла Россия, — в политическом, экономическом, демографическом и мировоззренческом отношении. Даже американская революция и гражданская война не меняли сознание американцев радикальным образом, скорее лишь усиливая их понимание необходимости политического диалога, а не противопоставляя одну группу населения и одну идеологию другой. Но из этого следует, что и агент американской политической культуры также должен быть существенно иным, нежели его российский «коллега». И это второй фактор, почему автоматический перенос заокеанских моделей на российскую почву не работает.

Главным моментом здесь является уже упоминавшаяся демократическая практика диалога и поиска компромиссов, которая позволяет каждому избирателю быть реальным деятелем политического процесса. Соответственно, в таком процессе формируется ответственный политический актер, которому свойственны и чувство ответственности за свой выбор, и ощущение того, что его голос значим и весом. Это, собственно, и есть то, что мы определяем как «политический агент», то есть самостоятельный игрок на политическом

пространстве, независимо от его роли в политической иерархии — рядового избирателя или президента. В России ввиду отсутствия опыта демократической жизни для формирования подобного политического агента просто никогда не было возможности. А без наличия такого субъекта, строго говоря, у нас нет никаких оснований вообще применять понятие «политической культуры» — в том смысле, в каком оно употребляется в современной западной политической науке, — к российским реалиям.

В таком случае вместо вопроса о российской политической культуре (еще раз подчеркнем, что термин «политическая культура» употреблен здесь сугубо в том смысле, какой он имеет в современной западной социальной науке) возникает более общий вопрос: в каком плане следует рассматривать российский менталитет как таковой в отношении к политическим процессам и явлениям? Конечно, ответы здесь могут быть самыми разнообразными. Тем не менее можно выделить то общее настроение, с которым русский человек традиционно смотрел на власть, а затем показать, что происходит с этим настроением в настоящее время.

4.

Вероятно, следует обратить внимание на более общие черты в русском характере, которые, не будучи сами по себе политически ориентированными, тем не менее оказываются существенными при участии в политических событиях или при реакции на них.

Одно из наиболее типичных качеств психологического склада русского характера можно описать как автономно-минималистское. Корни этого лежат, вероятно, в крестьянском типе мышления, так как население в России традиционно обходится малым — отчасти в силу географических («зона неустойчивого земледелия»), отчасти в силу политико-экономических (отсутствие собственности на землю, неопределенность самого права собственности и т. д.) факторов. Советская эпоха только усилила эти тенденции, уничтожив частную собственность как таковую и вынудив миллионы советских людей обходиться скромной зарплатой и «питаться с дачи». Государство при этом исполняло роль патрона — но в ограниченной степени, например, обеспечивая каждого (низкооплачиваемой) работой и (минимальной) пенсией.

Термин «автономный» здесь уместен потому, что он находится где-то между двумя крайностями — «индивидуалистического» и «коллективистского». Традиционно к русскому менталитету принято применять термин «коллективистский», но он явно неточен, поскольку одним из качеств коллективистского мышления является способность к самоорганизации и активности в проведении коллективных акций. Ничего этого в русской жизни, характеризуемой скорее социальной пассивностью, мы не видим. Коллективизм ограничивается, пожалуй, способностью к взаимопомощи в трудной ситуации (механизм выживания, сформированный в ситуации перманентной скудости ресурсов), массовой податливостью к организационным инициативам государства или его информационно-пропагандистскому давлению, но не более. Как уже говорилось, само отношение к государству у русских крайне амбивалентно — от благоговения до ненависти. Дело в том, что русские смотрят на правительство как на нечто внешнее по отношению к себе (автономия здесь имеет двойной смысл: «власти не зависят от меня, но я могу обойтись без них»). Это как с погодой: «Я ничего не могу с ней поделать, но я могу затопить печку, если на улице мороз». Это некая стихия, которая может быть благосклонной («хорошее было лето, и мы сняли замечательный урожай») или неблагосклонной («дожди сгубили картошку в огороде») по отношению к человеку, а он, в свою очередь, волен осыпать ее похвалами или бранью.

5.

В последние несколько десятилетий, однако, эта психологическая установка подвергается переменам, ставшим следствием политических и экономических изменений в стране. Наиболее ярко эффект от этих перемен проявился зимой 2011—12 гг. во время массовых протестов с требованием честных выборов. Независимо от своего экономического положения или даже политических воззрений (как известно, там были и либеральные интернационалисты, и русские националисты) они сходились в одном: каждый человек имеет право на выбор. Иными словами, эти люди представляли собой новое явление в российской действительности — группу формирующихся политических агентов (точнее, лиц, настаивающих на своем праве быть политическими агентами).

Большинство населения тем не менее не поддержало акции протеста. Однако это не означает, что остальная часть российского населения пребывает в состоянии традиционного пассивного ожидания. С большинством также происходят существенные — возможно даже фундаментальные — перемены. Сегодняшнее состояние умов этой массы все более точно начинает подпадать под понятие «клиентелистского мышления».

Понятие клиентелизма обычно понимают как социальное явление, характеризующееся формированием отношений доминирования, господства и подчинения, зависимости и независимости по принципу патрон-клиентских. Большинство ученых подчеркивают, что в центре этого явления лежат «личностные, диадические отношения между индивидами — то есть между покровителем и брокерами высокого уровня, между брокерами высокого и более низкого уровней и, наконец, между брокерами и индивидуальными клиентами» [10, с. 291]. Элементом, общим для всех определений клиентелизма, является условная (если — то) или взаимно обязывающая природа обмена между покровителем и клиентом. Товар или услуга предоставляются (покровителем или клиентом) только в ответ на встречное действие другой стороны или твердое обещание сделать это [10, с. 291]. Примерами клиентелистских социоэкономических систем являются феодальная Европа, «а в современности — мафия и сложные системы патронажа, которые характеризуют политику перераспределения в большинстве развивающихся стран» [11, с. 10].

6.

Клиентелистские тенденции в России стали усиливаться еще в советские времена. Тогда разросся класс бюрократии с ее особым доступом к услугам и продуктам. Распространилась коррупция — также клиентелистская по своей сути система («блат» — яркий пример этого). «Нефтяные» деньги 1970-х гг. также поспособствовали усилению этой тенденции и росту народных ожиданий на получение благ от государства. Но настоящий прорыв случился в начале 2000-х гг. Нефтяной бум стал не единственной причиной небывалого избытка ресурсов у правительства. Не следует забывать и о резкой демографической трансформации, так как вследствие распада СССР в 1991 г. Российская Федерация теперь распределяла новое богатство сре-

ди населения, вдвое меньшего по сравнению с Советским Союзом. Реформы 1990-х гг. также начали давать эффект. Внезапно на россиян хлынули невиданные доселе блага. Подавляющее большинство населения в той или иной форме стало получателем своей доли от этих благ — приписывая свое благосостояние новому «эффективному» руководству страны.

Государство — сознательно или бессознательно — способствовало усилению клиентелистских чувств. Тотальная централизация экономической сферы привела к тому, что федеральное правительство «добросердечно» выделяет средства нуждающимся регионам — как это, очевидно, и должен делать патрон в ответ на лояльность клиента. Губернаторы заняты тем, что «выбивают» деньги из центра, чтобы залатать ту или иную «дыру» в местном бюджете. Даже сам факт, что страной правят «питерские», укрепляет в сознании понимание того, что клановая структура — это «нормальная» форма жизни.

В отдельных регионах России клиентелистские отношения имеют более глубокую традицию, чем в целом по стране, — на Северном Кавказе прежде всего. Тяжелое экономическое положение в этих республиках, особенно в Чечне, требует непрестанной экономической помощи — в обмен на лояльность. Все это происходит на глазах у всей страны и парадоксальным образом далее стимулирует клиентелистский менталитет, так как население остальной России видит в себе патронов, поддерживающих не заслуживающих того клиентов («Хватит кормить Кавказ!» — этот популистский лозунг опирается именно на такого рода чувства). Очевидно, что большинство россиян смотрят на кавказские республики как на потенциальных сепаратистов — а значит, как на нелояльных, неблагодарных клиентов.

Похожие же чувства россияне испытывают и ко многим бывшим советским республикам. Россия дотирует Белоруссию через льготные цены на газ и нефтепродукты — в обмен на лояльность, разумеется. То же самое происходило с Грузией — отсюда взрыв возмущения, когда эта страна попыталась вести самостоятельную политику. Еще более бурной была реакция населения на переориентацию Украины на ЕС — вплоть до восприятия этого в массовом сознании как прямого предательства. В этом заключается один из парадоксов мышления современных россиян: будучи сами в основном клиентами государства, они тем не менее рассматривают самих себя

как патронов в отношении окружающих их «республик-клиентов» и «стран-клиентов». Всеобщий восторг вызвало «приращение» национальной территории за счет Крыма. Дело здесь в том, что клиентелистский менталитет постоянно озабочен проблемой наличия достаточных ресурсов для поддержания своего существования — в России это прежде всего территория и полезные ископаемые. Отсюда проистекают гордость за «богатства страны», что понимается как ее природный потенциал, и постоянный страх, что кто-то хочет отнять «всю нашу нефть», — чувства, умело подогреваемые государственной пропагандой (расширение территории в этом отношении понимается не только как приращение ресурсов, но и как создание еще одного «буфера безопасности» от «алчных соседей»).

Вместе с тем, раз установившись, клиентелистская система обнаружила ряд «побочных эффектов», которые оказались крайне выгодными для властей в плане укрепления своей популярности и консолидации населения вокруг правящей группы. Например, характерной чертой клиентелистского мышления является особый тип эмоциональной связи между клиентом и патроном. Главным здесь является преданность, взаимная лояльность: клиента — патрону и патрона — клиенту. Это, естественно, отношения субординации, но в то же время это и глубоко личные отношения, пропитанные нередко соответствующими эмоциями тепла и доверия. Персонализация существующего режима во многом протекала в русле именно этой парадигмы, выражаясь в беспрецедентном уровне поддержки нынешнего президента и его политики.

Этот моралистический аспект патрон-клиентелистских отношений еще более явно предстает в их противопоставлении коммерческому типу отношений. Бизнес строится на принципах партнерства, а не субординации: две стороны заключают сделку в силу того, что она приносит выгоду каждой из них, — и только поэтому. Эти отношения рациональны и прагматичны. Следует также помнить, что русское сознание в целом моралистично, и безличные коммерческие отношения, основанные на статьях контракта, всегда видятся ему как этически ущербные по сравнению с личностным подходом, теплом и щедростью патрон-клиентелистских отношений. Такая эмоциональная атмосфера создает удобную почву для манипулирования общественным сознанием, когда «высокодуховная» отечественная культу-

ра противопоставляется «циничной» культуре Западной цивилизации с ее «вседозволенностью» и «моральной безответственностью».

7.

Россия отнюдь не уникальна в этом отношении, являясь лишь частью более широкого международного тренда, сопровождающего процессы глобализации. Большинство экономических систем развивающихся стран являются комбинациями рыночной демократии с клиентелизмом. Но такое сочетание двух экономик вовсе не безобидно. «В этой смешанной экономике столкновение клиентелистской и рыночной культур может привести к нелиберальной и нестабильной демократии, военной диктатуре, государственной несостоятельности, межрелигиозному конфликту или какой-то комбинации всего этого — и к ожесточенному антиамериканизму вдобавок» [11, с. 15]. Происходит это следующим образом: когда эндогенные факторы приводят к интенсификации контрактного обмена, индивиды с глубоко укорененными клиентелистскими ценностями испытывают трудности с пониманием и принятием рыночных норм: «им кажется, что люди, движимые личным интересом, не только не имеют прочных социальных связей, но и не имеют никаких ценностей вообще» [11, с. 15]. На следующем этапе общество, претерпевающее экономическую трансформацию, может войти в стадию, где вовсе нет никакой общей культуры, то есть период, когда клиентелистские связи уже разорваны, а рыночные ценности еще не устоялись. Выгоду из этого состояния хаоса извлекают те группы (обычно неконкурентоспособные в новых рыночных условиях), которые начинают защищать собственные интересы, мобилизуя на свою сторону людей, наиболее пострадавших от новой экономической ситуации. Именно таким образом террористические организации рекрутируют сторонников и направляют их недовольство против рыночной экономики, символизируемой глобализацией, либерализмом и либеральными ценностями, Соединенными Штатами в конце концов.

В России же случилось нечто совершенно парадоксальное. После тяжелых 1990-х наступил период, когда, казалось, руководство страны, несмотря на некоторые ущемления демократических свобод, твердо и успешно двигалось рыночным курсом. Однако с самого начала новые власти начали строить клиентелистскую систему внутри

рыночной — чем, по сути, и явилась так называемая вертикаль власти. Распределение внезапно хлынувших нефтяных средств по этой вертикали довершило построение клиентелистской системы. Если на Ближнем Востоке традиционные патрон-клиентелистские отношения защищались маргинальными группами, находившимися, как правило, в отношениях резкого конфликта с официальными властями, то в России власти построили такую систему сами. А далее, раз возникнув, она стала вести себя строго в соответствии с ближневосточной моделью — нападая на «либерализм», «американский империализм» и утверждая превосходство отечественной «духовности» над «либеральными ценностями».

8.

Клиентелистская установка в современной политической культуре России является временным феноменом, но при этом на данном отрезке времени — одним из важнейших факторов, характеризующих политическую атмосферу в стране. Вместе с тем эта модель уже вступила в фазу жесткого кризиса, связанного с экономической рецессией. У государства попросту кончаются деньги для поддержания данной системы. Значит, население должно будет либо вернуться к привычному состоянию неучастия в реальной политике и пассивного ожидания «хорошей погоды», либо же — как «обманутый» клиент, чья лояльность осталась без вознаграждения, — присоединиться к требованиям меньшинства. Последнее могло бы устранить «разрывы» в политическом пространстве и на основе нового консенсуса привести в конечном счете к формированию населения как реального агента политической жизни. До тех пор, пока этого не случилось, вопрос о субъекте российской политической жизни — и его характере — остается открытым.

* * *

1. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура: политические установки и демократия в пяти странах. М.: Мысль, 2014.

2. Ахиезер А. Специфика российской политической культуры и предмета политологии (Историко-культурное исследование) // Pro et Contra. Т. 7. 2002. № 3. С. 51—76.

3. Баталов Э. Политическая культура России сквозь призму civic culture // Pro et Contra. Т. 7. 2002. № 3. С. 7—22.

4. Гудков Л. Человек в неморальном пространстве: к социологии морали в посттоталитарном обществе // Вестник общественного мнения. Т. 116, июль–декабрь 2013. № 3—4. С. 118—179,
5. Петров К. Е. Территория и нефть: К вопросу о легитимности российского государства // Полития. Т. 70. 2013. № 3. С. 106—118.
6. Пивоваров Ю. Русская политическая культура и political culture (Общество, власть, Ленин) // Pro et Contra. Т. 7. 2002. № 3. С. 23—50.
7. Селезнева А. В. Политические ценности в современном российском массовом сознании: Психологический анализ // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 2. С. 6—18.
8. Фурман Д. Движение по спирали: политическая система России в ряду других систем. М.: Весь мир, 2010.
9. Elazar D. «The American Cultural Matrix,» in The Ecology of American Political Culture, D. Elazar and J. Zikmund ed. New York: Crowell, 1975, pp. 13—42.
10. Hicken A. «Clientelism», Annual Review of Political Science, Vol. 14, pp. 289—310, 2011.
11. Mousseau M. «Market Civilization and Its Clash with Terror,» International Security, Vol. 27, No. 3, pp. 5—29, Winter, 2002—2003.

УДК 130.2:378.147.31

И. В. Ключева

**Методологические основания вузовских лекций
М. М. Бахтина**

В статье анализируются лекции М. М. Бахтина по дисциплинам «Введение в литературоведение» и «История зарубежной литературы», прочитанные в Мордовском государственном университете (до 1957 г. — Мордовский педагогический институт им. А. И. Полежаева), записанные его студентами в 1950-х гг. Выявляются методологические основания построения данных курсов: культурологический подход к анализу литературных процессов, принцип диалогизма, сравнительно-исторический метод, прием сравнения и сопоставления мотивов как мельчайших семантических элементов художественного текста.

Ключевые слова: *М. М. Бахтин, культурологический подход в изучении литературы, диалог культур, мотив в художественном произведении.*

Klyueva I. V. The methodological basis of M. M. Bakhtin's university lectures

The paper deals with M. M. Bakhtin's lectures on the disciplines «Introduction to Literature» and «History of Foreign Literature», read at the Mordovia State University (before 1957 — Polezhaev Pedagogical Institute) recorded by his students in 1950s. It identifies methodological bases for constructing these courses: culturological approach to the analysis of literary processes, the principle of dialogism, comparative-historical method, reception and comparison of motives as the smallest semantic elements of a literary text.

Keywords: *M. M. Bakhtin, culturological approach to studying literature, dialogue between cultures, motive as a piece of art.*

Четверть века (1936—1937, 1945—1969 гг.) деятельность выдающегося философа, культуролога, филолога М. М. Бахтина была связана с главным вузом Мордовии — Мордовским государственным университетом (до 1957 г. — Мордовский государственный педаго-

гический институт им. А. И. Полежаева). За эти годы им были прочитаны общие курсы по введению в литературоведение, истории зарубежной литературы (с античности до середины XX в.), спецкурсы по теории романа, методике преподавания литературы в средней школе, эстетике и др. Ученый выступал перед студенческой аудиторией, а также на предприятиях и в учреждениях Саранска с лекциями и беседами об эстетике, литературе и искусстве. Выйдя на пенсию в 1961 г., Бахтин сохранял связь с университетом — руководил работой аспирантов, а также продолжал выступать с лекциями по линии общества «Знание». Прошло немало лет, но некоторые студенты и слушатели до сих пор хранят тетради с записями его лекций. На Первых (1989) [6] и Вторых (1991) [4] Саранских Бахтинских чтениях саранские бахтиноведы поставили перед собой задачу — разыскать, собрать, расшифровать, прокомментировать, систематизировать, опубликовать, проанализировать эти записи. Введение в научный оборот материалов из этого корпуса может заметно обогатить бахтиноведение, литературоведение и гуманитарное знание в целом.

К настоящему времени нами обнаружен целый ряд конспектов учебных лекций, прочитанных Бахтиным в 1953—1959 г. для студентов филологического факультета Мордовского пединститута/университета. Часть их нами опубликована — это лекции по истории зарубежной литературы (Античность, Средние века), прочитанные Бахтиным в 1958/59 учебном году, записанные В. А. Мирской [1], по курсу «Введение в литературоведение», записанные Т. М. Живаевой (Ковалевой) (1 семестр 1955/56 учебного года) [5, с. 414—427], по курсу «История зарубежной литературы», записанные Г. В. Балабаевым (1953/54 учебный год) [5, с. 221—285] и Г. С. Белоключевским (1953/54 и 1954/55 учебные годы) [5, с. 285—413], а также лекции по эстетике, прочитанные в городском Университете культуры в 1959 г., записанные (фрагментарно) А. И. Талалаевой [5, с. 427—429]. (Все эти бывшие студенты Бахтина впоследствии успешно работали в учреждениях высшего образования, средств массовой информации и других сферах, требующих серьезной филологической подготовки.)

В настоящее время нами ведется работа по подготовке к публикации записей лекций Бахтина, сделанных одним из студентов за-

очного отделения филологического (литературного) факультета Мордовского педагогического института в начале 1937 г.

Курсы, прочитанные Бахтиным, в целом соответствующие стандартной учебной программе, дают возможность почувствовать личность Бахтина, узнать его научные, эстетические и художественные предпочтения. Несмотря на усилия ученого говорить языком, доступным для студентов провинциального вуза, в лекции «прорываются» положения его научной теории со специфической терминологией, например «Человек не мертвая вещь, отделить его бытие-для-себя от бытия-для-других невозможно» [5, с. 422].

Для анализа литературных процессов Бахтин применяет культурологический подход: художественная литература рассматривается им в общекультурном контексте, факты ее истории рассматриваются как аспект истории всей культуры, писатель предстает в качестве выразителя определенной культурно-исторической эпохи как специфического духовно-эстетического комплекса, художественные произведения понимаются как знаковая объективация ее ментальности.

В 1924 г. в работе «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве» Бахтин подчеркивал, что невозможно «построить науку об отдельном искусстве независимо от познания и систематического определения своеобразия эстетического в единстве человеческой культуры» [2, с. 28]. Об этом же мыслитель говорит спустя почти полвека, отвечая на вопросы редакции журнала «Новый мир»: «Литература — неотрывная часть культуры, ее нельзя понять вне целостного контекста всей культуры данной эпохи. Ее недопустимо отрывать от остальной культуры...» [2, с. 502]. В качестве примеров культурологического подхода к изучению литературных процессов Бахтин приводит имена отечественных литературоведов А. А. Потебни и А. Н. Веселовского, отмечая «широчайшие культурные горизонты» их исследований» [2, с. 502].

Примечательно, что в своих лекциях Бахтин неоднократно упоминает имя Веселовского. В фондах научной библиотеки Мордовского государственного университета (сегодня носящей имя М. М. Бахтина) сохранились экземпляры книг Веселовского с характерными пометами Бахтина. Нам также удалось обнаружить библиотечный формуляр к этой книге с подписью Бахтина и датой «8.X.1945» [1, с. 134].

В литературоведческих работах Бахтина нередко упоминаются произведения из других областей художественного творчества: архитектуры, музыки, живописи, скульптуры [см. об этом: 3], встречаются имена художников и музыкантов. Это характерно и для его лекций, в которых он стремится к обнаружению глубоких духовных связей творчества того или иного автора с менталитетом определенного исторического периода, его мировоззренческо-культурными доминантами, по-своему выраженными в разных видах искусства. Так, в записях лекций по истории зарубежной литературы, прочитанных в 1958/59 учебном году, упоминаются имена живописцев М. А. Врубеля, Н. К. Рериха, композиторов Г. Берлиоза, Л. ван Бетховена, В. А. Моцарта и многократно — Р. Вагнера. Бахтин постоянно подчеркивал важность культурологических познаний для студентов, изучающих литературу. Так, на заседании руководимой им кафедры литературы 6 февраля 1953 г. он говорил: «На экзаменах студенты отвечают абстрактно, сухо, боятся конкретности. Студенты совершенно не знают истории, не имеют представления об эпохе. Общая культура студентов низка, например, студенты не знают, кто такой Моцарт, Бетховен, Бородин, не могут назвать картин Репина...» [7, л. 178].

Основным методологическим принципом анализа литературного процесса в лекциях Бахтина является принцип диалога культур — как по вертикали (во времени), так и по горизонтали (в пространстве). Вслед за Веселовским он использует сравнительно-исторический метод, выявляя связи между явлениями литературы (и шире — культуры) в разных странах, в разные эпохи, используя приемы сравнения (обнаружение сходства) и сопоставления (обнаружение различия). С этой целью Бахтин, как и Веселовский, уделяет большое внимание художественной мотивике и сюжетике в аспекте исторической поэтики, на конкретных примерах показывая жизнь транс-исторических, «сквозных», «вечных» мотивов в «большом времени» культуры, прослеживая их изменения в разных историко-культурных контекстах, их специфические интерпретации в творчестве разных авторов.

Интерес к мотиву как мельчайшему семантическому элементу художественного текста, обладающему мощным эстетическим и смысловым потенциалом, к мотивным комплексам занимает боль-

шое место в теоретическом наследии Бахтина, например в работе «Формы времени и хронотопа в романе (Очерки по исторической поэтике)» (1938—1939), созданной в те же годы книге о Рабле и др. В лекциях мы также встречаемся с характерным для него вниманием к этим явлениям. Так, например, при рассмотрении европейского народного героического эпоса он выделяет фольклорные мотивы, получившие развитие в мировой литературе и культуре: кельтские мотивы (времени, веры в свою судьбу, острова прекрасных женщин («острова блаженства»), мотивы любви («голубого цветка»), мотивы скандинавского эпоса (гибели богов), мотивы германского эпоса (пленения богов, кольца и «огненного кольца», проклятия золота, Фафнира, кузнеца Регина, меча, борьбы с драконом, забвения любви, свата — заместителя жениха, родовой мести, соединения после смерти и др.) [1, с. 41—76].

Рассказывая студентам о средневековом романе и драме, Бахтин выделяет сложившиеся в них мотивы, нашедшие продолжение в мировой литературе: мотив противопоставления любви и общественной несправедливости (от романов о Тристане и Изольде до «Ромео и Джульетты» У. Шекспира), социального неравенства (античные романы «восточного цикла» — «Флуар и Бланшефлор», «Окассен и Николет»), договора с дьяволом — «мотив Фауста» («Миракль о Теофиле» Рютбефа) и др. [1, с. 81—96; 5, с. 227—232].

Среди мотивных комплексов лектор называет, например, городские мотивы («Роман о Розе» Ж. де Мена), религиозные, психологические мотивы («Робинзон Крузо» Д. Дефо), социальный мотив (Т. Грей), идиллические (И. Я. Бодмер и И. Я. Брейтингер), пессимистические мотивы («Каин» Байрона, вторая редакция «Искушения святого Антония» Г. Флобера), мотивы библейского предания («Саломея» Флобера) и др. [5, с. 229—409].

Рассматривая явления западноевропейской литературы в тесной связи с русской литературой и культурой, Бахтин не принимает положений так называемой теории заимствования, характерной, в частности, для представителей сложившейся в XIX в. в Санкт-Петербурге филологической школы скандинавистов, делавших вывод, что почти все русские легенды и былины имеют скандинавское происхождение. «Эта школа, много сделавшая в добывании конкретного материала, должна быть признана неверной, лженауч-

ной. Общее объясняется не заимствованием. Этот термин нужно отбросить, заменив его термином “взаимодействие”, “взаимообмен”. Без взаимообмена никакое развитие литературы невозможно... Соприкосновение славянских народов со скандинавскими было очень тесным... Это обогащало и тех, и других. Но и те, и другие, перерабатывая песни, сказания, налагали черты национальные», — подчеркивает лектор [1, с. 52].

В лекциях по курсу «Введение в литературоведение» неоднократно упоминаются русские писатели: И. С. Тургенев (образы природы, романы «Отцы и дети» и «Рудин»); Л. Н. Толстой (роман «Война и мир» и др.), В. А. Жуковский, М. Ю. Лермонтов («Мцыри», «Братья-разбойники», «Исмаил-Бей»), Козьма Прутков, Н. А. Некрасов, Н. В. Гоголь («Ревизор»), И. А. Гончаров, А. П. Чехов. А. И. Куприн, И. А. Бунин [5, с. 414—427].

Чаще всех из русских писателей в текстах лекций встречается имя А. С. Пушкина. В курсе «Введение в литературоведение» упоминаются его произведения: роман в стихах «Евгений Онегин», поэмы «Кавказский пленник», «Алеко», «Медный всадник», «Полтава», историческая трагедия «Борис Годунов», стихотворения «Зимняя дорога», «Зимний вечер» и др. [5, с. 414—427]. В записях В. А. Мирской Пушкин нередко упоминается при рассмотрении античной литературы: «Архилох сыграл огромную роль в последующей литературе. Особенно ценил его Пушкин, конкретно, мотив наемника, в последекабрьскую эпоху...» [1, с. 20]. Упоминается тот факт, что Пушкин «хорошо перевел» стихотворения Анакреона [1, с. 26]. О Пушкине Бахтин говорит и при рассмотрении литературы западноевропейского Средневековья, в частности о том, что в лицейский период поэт писал подражание Оссиану [1, с. 44], что материал для «Руслана и Людмилы» черпался им из издававшихся с начала XVIII в. русских лубочных книг, содержащих пересказы и переделки европейских куртуазных романов [1, с. 78]. Пушкинский «Бахчисарайский фонтан» называется в ряду произведений мировой литературы, связанных с мотивом гарема («Персидские письма» Ш. Монтескье, «Дон Жуан» Байрона) [1, с. 96]. В лекциях по истории зарубежной литературы, говоря о «Минне фон Барнхельм» Г. Э. Лессинга, Бахтин сравнивает майора Теллхейма (Тельгейма) с пушкинским Гриневым [4, с. 284—285, 366]. Важную роль для Бахтина имеет оценка Пушкиным тех

или иных явлений западноевропейской литературы: поэтов французской «Плеяды» [4, с. 249, 310], творчества Вольтера [4, с. 269] и др. Вместе с тем Бахтин подчеркивает: «В нашем дореволюционном литературоведении можно было встретить ложное убеждение (Венгеров) о влиянии Шатобриана на южные поэмы Пушкина... Это ложь. Он (Пушкин) никогда не был байронистом, но еще менее и тем более не был он подражателем Шатобриана [5, с. 377]. В другом месте он говорит о том же: «В этом его (Пушкина) заслуга: жить мировой литературой и оставаться русским» [1, с. 52].

Разумеется, Бахтин упоминает в своих лекциях и имя Ф. М. Достоевского, творчество которого он изучал особенно внимательно. В курсах истории зарубежной литературы неоднократно встречается его имя. При рассмотрении литературы западноевропейского Средневековья, рассказывая о житийном жанре, лектор говорит о замысле романа «Великий грешник» у Достоевского, который своеобразно продолжал эту традицию [1, с. 35].

При рассмотрении германского эпоса Бахтин подчеркивает, что «мотивы Парсифаля имели большое отражение в последующей литературе, как и мотивы Лоэнгринга (эпоха Возрождения и последующее время) [1, с. 94]. Лектор сопоставляет образы Лоэнгринга в одноименной опере Вагнера и князя Мышкина в романе Достоевского «Идиот». Он считает, что Вагнер и Достоевский представили две в целом сходные версии средневековой легенды о рыцарях Монсальвата. Тема Лоэнгринга в средневековой легенде и в ее интерпретациях как у Вагнера, так и у Достоевского — это «тема чистого человека, который приходит откуда-то, где сохранил чистоту, чтобы помочь, спасти, а потом или погибает, или уходит обратно», это тема «любви-помощи», «тема спуска с высот Монсальвата к жизни и опять уход от нее» [1, с. 94]. Вагнер, по мнению Бахтина, «осложнил основную тему» (в частности, у него большую роль играет мотив доверия-недоверия к человеку, а также мотив одиночества художника, его непонимания людьми). В «Идиоте», отмечает Бахтин, «момент недоверия снижен. Но там — тема Лоэнгринга, хотя нет ни Монсальвата, ни рыцарей, ни Грааля, вместо Монсальвата — горы и деревушки в Швейцарии...». Князь Мышкин, согласно Бахтину, — «это Лоэнгринг, который должен помогать, но не вмешиваться в человеческую жизнь» [1, с. 94].

Бахтин называет роман «Идиот» крупнейшим произведением мировой литературы. При этом он высказывает негативное отношение к экранизации романа, только что (в 1958 г.) осуществленной И. А. Пырьевым: по его мнению, «картина чрезвычайно слаба» [1, с. 94]. Как известно, по убеждению Бахтина, полифонический роман невозможно адекватно перенести на сцену, тем более на экран (где зрительское восприятие всегда жестко ограничено кинокамерой).

Л. Н. Толстой упоминается в лекциях Бахтина не столь часто. В курсе «Введение в литературоведение», рассматривая вопрос «тема и идея произведения литературы», он говорит: «Идея проливает свет на все произведение, и, как нельзя отделить свет от освещенного предмета, так нельзя отделить и идею. Идея разлита по всему произведению. Тема же выбирается в зависимости от того, какие проблемы ставит жизнь, какие задачи надо разрешать. И раскрытие проблемы — первый шаг к разгадке, к изучению идеи... Гениальным в постановке проблемы был Л. Н. Толстой, но в конкретных решениях он гораздо слабее» [5, с. 420]. Говоря о значении внутренних монологов в раскрытии характера («без них нельзя раскрыть диалектику человеческой души»), Бахтин подчеркивает: «Мастером внутреннего монолога был Л. Н. Толстой» [5, с. 423]. В курсе истории зарубежной литературы, рассказывая о творчестве Ж-Ж. Руссо, он подчеркивает, что самым глубоким знатоком Руссо из русских классиков был Лев Толстой [5, с. 343].

Среди других параллелей отмечается сходство типа сатиры у Никола Буало и Антиоха Кантемира: «Хотя он не так абстрактен, как Буало, но всё же он руководствуется принципами абстрактной, общечеловеческой сатиры Буало» [5, с. 319].

При рассмотрении английской «кладбищенской поэзии» Бахтин (вполне традиционно) упоминает В. А. Жуковского, творчество которого начинается с перевода «Сельского кладбища» Томаса Грея [5, с. 282, 363].

Говоря о «Сентиментальном путешествии» Л. Стерна, Бахтин вполне традиционно приводит пример очевидного влияния — «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева, однако подчеркивает, что русский писатель заимствует у Стерна лишь форму, наполняя ее своим содержанием, форма используется им «для выражения своих социально-политических взглядов» [5, с. 362]. Интересно

сопоставление Стерна с Н. В. Гоголем. Рассказывая студентам о романе «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена», лектор обращает внимание на нозологический мотив: «Центральное событие романа — рождение Тристрама Шенди. Когда его вынимали щипцами, ему повредили нос. И Стерн описывает... какое значение в жизни человека имеет нос. (Сейчас нозологические произведения забыты, кроме одного — “Нос” Гоголя)» [5, с. 281, 362].

Рассматривая «Версальский экспромт» Мольера («очень оригинальная и смелая попытка. Он здесь изображает в качестве действующих лиц актёров своего театра, готовящих пьесу к постановке...»), Бахтин говорит о развитии «этого жанра — пьесы о пьесе — с выведением критиков и артистов — истолкователей ролей» у Гоголя («Театральный разъезд» и развязка «Ревизора») [5, с. 325].

Мольеровского «Мизантропа» Бахтин сравнивает с «Дон-Кихотом» М. Сервантеса: «Альцест напоминает Дон-Кихота, а Филинт — Санчо. Как Сервантес — ни с тем, ни с другим, так и Мольер — ни с Альцестом, ни с Филинтом» [5, с. 327]. Бахтин проводит параллель между «Мизантропом» и «Горем от ума» А. С. Грибоедова, в то же время подчеркивая: «Альцеста нельзя сравнивать с Чацким. Грибоедов в основу своей комедии положил русские, своеобразные прототипы, он шёл от русской действительности» [5, с. 327].

Таким образом, выявляя переклички, сходство и различие, прослеживая процесс влияния западноевропейской культуры на русскую, Бахтин показывает специфику «русского преломления» общеевропейских мотивов, тем и сюжетов. Лектор отмечает, что в некоторых случаях речь может идти о влиянии европейской литературы на русскую: русские поэты переводят европейских (Жуковский, ранний Пушкин и др.). В то же время, используя традиционные мотивы и образы мировой литературы, русские писатели в своем зрелом творчестве, по утверждению Бахтина, являются глубоко самобытными, тесно связанными с национальной культурной традицией и российской действительностью.

* * *

1. Бахтин М. М. Лекции по истории зарубежной литературы: Античность, Средние века / в записи В. А. Мирской; публ., подгот. текста, предисл. и коммент. И. В. Клюевой, Л. М. Лисуновой. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1999.

2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / сост. С. Г. Бочаров, В. В. Кожин. М.: Худож. лит., 1986.

3. Ключева И. В. «Скульптурная тема» в творчестве М. М. Бахтина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 5—1 (43). С. 103—105.

4. Ключева И. В., Лисунова Л. М. Диалоги с мыслителем (Бахтинские чтения в Саранске) // Вестник Мордовского университета. 1991. № 2. С. 9—11.

5. Ключева И. В., Лисунова Л. М. М. М. Бахтин — мыслитель, педагог, человек. Саранск: Тип. «Красный Октябрь», 2010.

6. Ключева И. В., Лисунова Л. М. Первые саранские Бахтинские чтения // Философские науки. 1990. № 5. С. 131—132.

7. Центральный государственный архив Республики Мордовия (ЦГА РМ). Ф. Р—546, оп. 1, д. 257, лл. 177—178. (Протокол заседания кафедры литературы от 6 февраля 1953 г.)

ФИЛОЛОГИЯ

УДК: 811.112.2'367

Ж. К. Гух

Различия в семантике сложных глагольных структур с маркированным и немаркированным инфинитивом в современном немецком языке

*Противопоставление сложных глагольных структур с немаркированным и маркированным инфинитивом идет по дихотомии «статичность/ процессуальность — сознательная акциональность». В первом виде структур субъект предстает как пассивное или псевдоактивное существо (в частности, человек в ипостаси 'человек как тело'), во втором — как активно и сознательно действующее, целеполагающее существо с интенциями, волей, умом, эмоциями, речью (в частности, человек в ипостаси 'человек как дух'). В структурах с *zu* акцент делается на зависимости инфинитивной пропозиции от волевых усилий и желаний субъекта/говорящего, в то время как компонент «волевое/ интенциональное участие субъекта/говорящего» в структурах без *zu* не предусмотрен.*

Ключевые слова: *сложные глагольные структуры, инфинитив с *zu* и без *zu*, статичность, процессуальность, сознательная акциональность.*

Gukh Zh. K. Differences in the Semantics of Complex Verbal Structures with Marked and Unmarked Infinitive in Modern German

*The article deals with complex verbal structures with/without *zu* in German in diachronic and synchronic aspects. It is described in short what points of view on the object in historical grammars and etymological dictionaries there are,*

what the concept «man» in semantic research/surveys means. Much attention is given to semantic interpretation of complex verbal structures with/without zu. The main conclusion is drawn that differences in the semantics of complex verbal structures with marked and unmarked infinitive are based on the dichotomy «static character /process — intentional action».

Keywords: *complex verbal structures, infinitive with/without zu, static character, process, intentional action.*

Под сложными глагольными структурами в данной статье понимаются биформантные образования с глаголом в личной форме в качестве стержневого глагола и с прямо или опосредованно зависящим от него инфинитивом с/без zu. В количественном отношении сочетания с немаркированным инфинитивом значительно уступают сочетаниям, имеющим частицу zu. В качестве стержневых глаголов в них могут выступать достаточно гетерогенные в семантическом отношении sein, bleiben, werden, können, dürfen, müssen, sollen, wollen, mögen, tun, kommen, gehen (модель Vfin+Inf), haben, sehen, hören, fühlen, spüren, finden, lassen, heißen, schicken, machen (модель Vfin+Akk+Inf). Поиску общего знаменателя для сложных глагольных структур с простым инфинитивом в противопоставлении таковым с отмеченным и выяснению особого вклада zu в семантику глагольных образований и посвящена настоящая работа.

Из истории вопроса. В древних германских языках простой (голый) инфинитив отличался более широкой областью применения. Во-первых, как в древневерхненемецком, так и в готском он употреблялся после глаголов, обозначающих «направление на деятельность, вследствие чего инфинитив указывает не на факт, а на нечто представленное, будущее» («die Richtung auf eine Tätigkeit, so daß der Infinitiv nicht auf eine Tatsache, sondern auf etwas Vorgestelltes, Zukünftiges hinweist») [15, s. 115]: *gom.* mag, scal, þarf (претерито-презентные); *wiljan*, *ganiman* «lernen», *biarбайдjan* «streben nach», *wait*, *duginnan*; *двн.* gëron «begehren», *zilôn* «streben», *îlen* «eilen», *denken*, *lërnên*; *свн.* swern, geloben, pflëgen. Во-вторых, расширение сферы немаркированного инфинитива произошло благодаря вытеснению причастия1. С самого начала инфинитив конкурировал с причастием1 и в конце концов занял его место после глаголов восприятия (hören, sehen), finden, lassen, tun, machen, werden, bleiben, в нововверхненемецком — в конструкции haben+Akk+Inf [7, s. 104].

Первоначальное отличие V_{fin}+Infinitiv от V_{fin}+zu+Infinitiv авторы исторических грамматик видят в более тесной связи между управляющим финитным глаголом и инфинитивом в первом случае. Инфинитив в качестве дополнения к V_{fin} утверждался в большей степени там, где «... теснее была связь со спрягаемой формой глагола, а связь тесная там, где значение финитного глагола нуждается в дополнении» [7, s. 101]. И наоборот, инфинитив с zu обозначал более свободную связь, служил более детальному определению (nur zur näheren Bestimmung), а не в качестве дополнения финитного глагола (nicht zur Ergänzung) [15, s. 125, также 14, s. 773]. Упомянется, что V_{fin}+Akk+Infinitiv (в качестве V_{fin}, например, глаголы восприятия) ощущается как единство, там же, где более тесной воспринимается связь финитного глагола с именным компонентом в аккумулятиве, чем с инфинитивом (например, после bitten на месте первого компонента), появился zu.

Тем не менее в литературе подчеркивается, что четкой дифференциации значения не было. Поэтому в немецком языке маркированный инфинитив с самого начала чаще появляется в качестве необходимого дополнения управляющего глагола и постепенно ограничивает в этой функции голый инфинитив [15, s. 126]. Так, при некоторых глаголах рано наступила конкуренция инфинитива с zu и без zu без первоначального различия между обеими конструкциями: при *beginnan, denken, gangan* уже в двн. период, *pflügen, îlen* — в свн. период в результате борьбы верх одержал маркированный инфинитив.

Несомненно, приинфинитивный zu и предлог zu должны иметь общую природу. По данным словаря Г. Пауля, предлог zu чаще используется в значении «движение к точке», что схематично можно представить как $\rightarrow \bullet$ (*komm zu mir, zur Schule gehen*). При этом значение имеет именно сам вектор. Поскольку достижение данной точки иррелевантно, zu становится абстрактным обозначением направления, в котором нечто движется (*zu einem sprechen, sich zu einem wenden*). И лишь из этого значения развивается новое: маркировка действительно достигнутой или желанной цели какой-либо деятельности (*ich tue / sage das zu deiner Beruhigung, zu meiner Erholung*) [14, s. 773]. Согласно грамматике Дуден, предлог zu обозначает намеренное, целенаправленное движение к какой-либо цели [10, s. 834].

На основании этих данных можно предположить следующее:

1) приинфинитивному zu свойственна идея направленности, т. е. zu сигнализирует о направленности обозначаемых стержневым глаголом внутренних действий (желаний, мыслей и т. п., но не физического движения) на процесс, представленный инфинитивом;

2) в диахроническом аспекте произошел сдвиг в семантической структуре сложных глагольных структур (СГС) с/без zu:

СГС с немаркированным инфинитивом	СГС с маркированным инфинитивом
<p>Раньше: сема '+направленность на деятельность как нечто предостоящее' в лексическом значении стержневого глагола, т. е. более тесная связь стержневого глагола и инфинитива как его дополнения.</p> <p>Сейчас: сема '-направленность' (= '-векторность')</p>	<p>Раньше: «самодостаточность» стержневого глагола, т. е. более свободная связь стержневого глагола и инфинитива; zu-Inf. — более детальное определение финитного глагола.</p> <p>Сейчас: сема '+направленность' ('+векторность') в лексическом значении стержневого глагола</p>

«Человек» в семантических исследованиях. Поскольку сложные глагольные структуры отличаются достаточно антропоцентричным характером (в качестве субъекта при них часто выступает человек), получить более ясную картину об интересующем нас вопросе можно, на наш взгляд, учитывая результаты концептуально-семантических исследований, отличающие работы А. Вежбицкой, Ю. С. Степанова и Ю. Д. Апресяна. Так, говоря словами Ю. С. Степанова, «в современных семантических исследованиях установлено, что под понятием «человек», под одним и тем же именем существительным, означающим человека вообще или человека в каком-либо его проявлении ('воин', 'муж'), могут скрываться две различные семантические сущности: 'человек как тело' (тело человека) и 'человек как тело и дух' (подлинно активная сущность)» [5, с. 41]. Опираясь при рассмотрении (прото)индоевропейского предложения на работы А. Вежбицкой, Ю. С. Степанов приходит к выводу, что лексемы, означающие действие, относятся к человеку как активной сущности в смысле 'человек как тело и дух': «Человек садится, ложится, встает» означает 'Человек (как тело и дух) каузирует сесть свое те-

ло'. Но, означая результат действия, состояние, они относятся к человеку как неактивной сущности, как к 'телу': «Человек сидит» означает 'Тело человека сидит'. Эти семантические различия были синтаксически значимы и находили отражение в индоевропейской глагольной грамматике [Там же].

На существенность дихотомии 'тело' — 'дух' указывает в своих работах и Ю. Д. Апресян. В наивной картине человека он выделяет 8 основных систем, объединяемых в *два крупных класса*: 1) системы, связанные прежде всего с деятельностью человеческого *тела*: сюда относятся системы восприятия (зрение, слух, обоняние, вкус, осязание), физиологического состояния (голод, боль, нужда), физиологической реакции на внутренние или внешние воздействия (бледность, краска, жар, холод), физические действия и деятельность (работать, идти, отдыхать, стоять, лежать) и 2) системы, связанные прежде всего с деятельностью человеческого *духа*: сюда относятся желания (хотеть, стремиться, вынуждать, искушать), мышление и интеллектуальная деятельность (считать, полагать; понимать; знать, ведать; воображать), эмоции (бояться, радоваться, любить, сердиться) и речь (сообщать, обещать, просить, запрещать) [2, с. 352—365]. Отметим, что системы представлены в порядке нарастания сложности (наименее простой и, как следствие, наиболее автономной является система восприятия), взаимодействуют с другими системами (в наибольшей степени взаимодействуют с другими системами человека эмоции и речь как наиболее сложные и одновременно наименее автономные) и определенные системы из первого класса могут сближаться с определенными системами из второго (сближаясь, две системы могут образовывать парные классы, например восприятие и интеллект, что отражается, к примеру, в способности основных глаголов восприятия развивать главные ментальные значения) [Там же].

Семантическая характеристика сложных глагольных структур с неотмеченным и отмеченным инфинитивом. Учитывая все сказанное, вернемся к анализу интересующего нас явления. Часть глаголов, выступающих в качестве ядерных в структуре, имеет статический характер (*sein, bleiben, haben*, глаголы восприятия, модальные глаголы). Остановимся поподробнее на некоторых из них.

Глаголы *восприятия* статичны по своей природе и, как справедливо считает П. Айзенберг, обозначают, в первую очередь, связь между воспринимающим субъектом и независимым от него положением дел. При реализации их основного конкретного значения — сенсорное восприятие — в сочетании с *accusativus cum infinitivo* достигается разграничение воспринимающего субъекта и воспринимаемой ситуации [11, s. 41]. При абстрактном значении — интеллектуальное восприятие — поведение данных глаголов меняется: они, по убеждению П. Айзенберга, способны присоединять инфинитив с *zu*:

Karl sieht, von Emilie hereingelegt worden zu sein.

Erich spürt, dies nicht mehr lange durchhalten zu können [11, s. 44].

Известный германист объясняет эту возможность тем, что интеллектуальное восприятие, в отличие от чувственного, не привязано к разграничению субъекта и воспринимаемой ситуации. В приведенных примерах глаголы приобретают значения полагания, мнения и синонимичны *glauben, annehmen, meinen, vermuten*, допускающим после себя маркированный инфинитив.

Показательно, что после глагола *wissen* в значении «знать», но не «уметь, мочь» (имплицитующем компонент интенциональности), в противоположность вышеперечисленным глаголам, возможно только придаточное предложение, но не инфинитивная конструкция. Восходя к индоевропейскому корню **uoida* 'ich habe gesehen, ich weiß' (перфект глагольного корня **id-* sehen) [13, s. 431], он сильнее соотносится с чувственным опытом и, таким образом, в синхронии сохраняет что-то от значения своего этимона.

Модальные глаголы вышли из особой группы претерито-презентных, содержащей «исключительно глаголы субъективного состояния, отношения, настроения, но не действия» [3, с. 213]. Претерито-презентные глаголы восходят к индогерманским формам перфекта. Следовательно, их реляциональную семантику можно описать как «состояние одушевленного субъекта, обусловленное чем-то предыдущим»: *kan* подразумевает предшествующую встречу/знакомство с чем-либо, ср. также *scal* — «являюсь должником, виновным», *tharf* — «нуждаюсь, страдаю».

Шаг от претерито-презентных к модальным в литературе связывается с присоединением инфинитивного компонента [8, s. 364]. Но в типичном случае модальный глагол обозначает внутреннее состо-

яние субъекта (общее с претерито-презентными), обусловленное неким модальным источником [1, с. 155]. Модальный источник в предложении не специфицирован, поскольку находится вне валентностной рамки модальных глаголов (к примеру, для *dürfen* и *sollen* — это дающий разрешение или задание/распоряжение). Поэтому состояние субъекта при модальных глаголах в прототипических случаях можно представить как «состояние, возникшее в результате получения директивы (конкретной или абстрактной) выполнить некое действие (*Zustand des Direktive-Bekommen-Habens*)» [8, s. 163]. Итак, статичность модальных глаголов — бесспорный аргумент в пользу отсутствия *zu* перед инфинитивом.

Аспектуальная семантика другой части глаголов, использующихся в сочетаниях без приинфинитивного *zu* (*werden*, *kommen*, *gehen*), содержит идею движения по направлению к какой-то цели в абстрактном смысле, иначе говоря, процессуальность, но субъект с ними инактивен, или псевдоактивен, и если это человек, то он проявляется 'как тело', носитель этой инактивности.

Рассматривая второй из четырех главных типов протоиндоевропейского предложения (активный субъект (человек или подобное ему) + активный глагол: 'Человек идет,' 'Ветер дует.') Ю. С. Степанов приводит удачное, на его взгляд, наблюдение Э. Бенвениста, что в индоевропейских языках 'быть', так же как 'идти' и 'течь', представляют собой процесс, участие субъекта в котором не обязательно (курсив наш. — Г. Ж.). В самом деле, пишет Ю. С. Степанов, названные в группе *activa tantum* действия представляют собой как бы постоянные, родовые характеристики активных сущностей, независимые от их *волевых усилий* (курсив наш. — Г. Ж.): чтобы быть тем, что они есть, они должны «жить», «ходить», (или «ползть»), вода должна «течь», ветер «дуть» [5, с. 35]. В отношении интересующего нас явления можно сказать, что в этой группе глагольных сочетаний личный глагол выражает изменение, процесс без активного участия субъекта. Прежде чем покажем это на примере футура, обратимся к *werden* в качестве самостоятельного глагола: чтобы стать чем-то или каким-то, некая сущность (человек, подобное ему, среда *es* в *Es wird heiß* [4]) должна иметь эту сущностную, или постоянную характеристику (т. е. способность к становлению нового признака), которая не зависит от воли и желаний этого субъекта. Как и *sein*, *werden*

способен соединять две величины в номинативе: *X wird Y*, однако они не тождественны в качествах. Первая величина — медий, в котором протекает эндогенный (*Das Korn wird reif.*) или экзогенный (*Durch Übung wird man Meister.*) процесс, другая — цель процесса, величина, в которую развивается этот медий и которая предусмотрена как результат процесса. Таким образом, в знаке *werden* имманентно присутствует идея самодвижения, саморазвития без какой бы то ни было активности (= энергии) и волитивности со стороны развивающейся величины.

Эта черта наследуется *werden* в составе футура, где уже имеет место независимость от воли и желаний говорящего. По точной характеристике Х. Бринкмана, «выбор футура в немецком языке зависит не от того, падает ли подразумеваемый процесс на будущее, а от *установки* (курсив наш. — Г. Ж.) говорящего. [...] Футур используется не потому, что событие еще не совершилось, а потому, что говорящий это событие, ожидая, предвидит» [6, с. 332]. И именно медиальный характер *werden* в составе футура — глагол восходит к индоевропейскому *media tantum* «вертеться» (санскр. *varatati*, лат. *vertere*, ср. рус. «веретено») и отражает естественный ход события — отвечает за то, что ожидаемое в своем наступлении рассматривается как не зависящее от воли и желаний говорящего:

«*Merkwürdiges Wetter*», sagte sie, «für September. Heute mittag wird es wieder heiß sein, aber jetzt friert man.»

«Ja», sagte ich, «merkwürdig, morgens ist es kalt.» [17, с. 34].

Неакцентирование волевого, интенционального начала и, напротив, «высвечивание» «телесной» ипостаси человека в виде физического движения характерно и для сложных глагольных структур с глаголами движения в качестве стержневых: *kommen*, *gehen*.

Как известно, каузативный *lassen*, заменив вышедшие из этого употребления *tun* и *machen*, присоединяет немаркированный инфинитив (в отличие от его гипонимов и синонимов *bitten*, *zwingen*, (*jemanden dazu*) *bringen* и др.). Этому явлению тоже есть объяснение. По словам Г. Пауля, первоначально *lassen* выражал состояние бездеятельности, неудержания предмета, непредотвращения движения или процесса [14, с. 361]. Значение такой пермиссивности имплицитно неагентивность, неактивность субъекта. В сочетании с инфинитивом значение *lassen* претерпевает переход от «zu-

lassen» к «veranlassen, bewirken», имевший место сначала в тех случаях, где подчеркивался процесс, не основанный на волевом акте. Видимо, по аналогии с первоначальным значением *zu* отсутствует перед инфинитивом и в фактивных, т. е. побудительных контекстах.

В отличие от группы модальных глаголов *beabsichtigen, hoffen, planen, versuchen, sich wehren, beschließen, glauben, zögern, bitten*, сочетающиеся с *zu*-инфинитивом, имеют ярко выраженный активный характер в том смысле, что человек выступает в них как 'дух'. Здесь важно не «телесное» состояние субъекта, а его ментальное внутреннее действие, активность, исходящая от самого субъекта, волитивность, подкрепляемые *zu*, который указывает на «цель, достижение которой означает изменение в положении по сравнению с настоящим» [6, с. 265].

Другую группу глаголов, присоединяющих *zu*-инфинитив, образуют статичные по природе глаголы, не имеющие модальных оттенков: *sein, haben, bleiben, stehen*, ср.:

Ich war doch seit Jahren nicht mehr schwimmen [18, с. 4]. — ... *und der Deutsche ... war nicht mehr zu stoppen* [19, с. 8].

Die beiden blieben mitten auf dem Weg stehen [22, с. 20]. — *Eine letzte Bemerkung zu unserem Vorgehen bleibt zu machen* [23, с. 17].

So, Herr Dombrowski, ich habe zwar Ihren Lebenslauf vor mir liegen, möchte aber ganz gerne noch von Ihnen hören ... [24, с. 141]. — *Wir haben die Sache selbst zu regeln* [19, с. 105].

Однако присутствие *zu*, указывающее на направление по отношению к инфинитивному компоненту как определенной цели, придает статической ситуации модальный характер, и *zu* выполняет не разъединяющую, а объединяющую функцию, в результате чего структуры воспринимаются как единство. В отличие от модальных глаголов с немаркированным инфинитивом, делающих упор прежде всего на модально обусловленное состояние субъекта, здесь речь идет о необходимости/возможности совершения действия, о призыве к активности субъекта. Данные конструкции имплицитно подразумевают наличие агентивного субъекта-человека, не обязательно представленного на поверхности:

...dass die Gäste ihren Anmarsch zur Villa durch eine Hitze zu machen hatten [27, с. 63]. (der Handelnde — die Gäste)

Die Anmeldung hat sofort (durch den Vorstand) zu erfolgen [16, s. 28].

— в персонифицированном отглагольном существительном *Anmeldung* прочитывается действующее лицо «einer, der sich oder etwas anmeldet», уточненное сочетанием «durch den Vorstand»: → *Der Vorstand hat etwas sofort anzumelden.*

Brauchen в сочетании с отрицательными и ограничительными словами (*nicht, nur, kein*) преимущественно присоединяет маркированный инфинитив, что идет от первоначального значения «нуждаться в чем-то для чего-то». Однако в разговорной речи наблюдается тенденция опускать *zu*, на основании чего можно высказать предположение, что *brauchen* постепенно втягивается в общую модель сочетаний с модальными глаголами:

Gut, dass ich mir solche Gedanken nicht machen brauch! [18, s. 37].

Der Robert braucht nicht arbeiten [24, s. 412].

Круг глаголов с маркированным инфинитивом на современном этапе очень широк. Часто значение удаленности инфинитивного процесса от процесса финитного глагола, несмотря на *zu*, нейтрализуется, ср.:

Ich begriff plötzlich, dass sie sich wirklich freuen, mich zu sehen [17, s. 18].

Ich freute mich darauf, im Bodensee zu schwimmen [22, s. 39].

Здесь *zu* не в состоянии передать четкую дифференциацию двух ситуаций, на помощь ему приходит местоименный коррелят. Однако интерпретация финитных глаголов как «духовно»-акциональных сохраняется.

Отличие в предпочтении инфинитивной конструкции с *zu* или придаточного с *dass* — там, где конкуренция между ними возможна, — В. Вильманс видит, на наш взгляд, вполне справедливо, в значении *zu* и *dass*: «Предложение с *dass* мы должны употреблять там, где между управляющим субъектом и зависимым глаголом властвует холодное отношение чистой объективности, инфинитив с *zu* допустим в тех случаях, когда вмешивается личностный, субъективный момент» [15, s. 133]. Именно поэтому у слушающего/читателя больше оснований усомниться в искренности утверждаемого при восприятии им предложения *Plötzlich kam noch ein Mann hinzu, behauptete, mit ihr verehlicht zu sein* [22, s. 109], чем аналогичного с союзом *dass*. Кроме того, при определенных глаголах допускаются отглагольные существительные (*sich auf das Wiedersehen freuen, seine Unschuld behaupt-*

en). Холистичность последних [12, с. 51], а также dass-предложений (союз dass вышел из указательного местоимения на объект) создает их более объективный характер, отвлеченный от каких-либо субъективных моментов. И наоборот, инфинитивные конструкции с zu сигнализируют о присутствии фактора человека.

Сфера действия инфинитива существенно расширилась с утверждением инфинитива перфекта. Сегодня после целого ряда глаголов (gestehen, bereuen, sich ärgern) употребляется Infinitiv Perfekt с zu, где zu сохраняет идею направленности, субъективного характера всей структуры и агентивности субъекта. Но в результате присутствия второго причастия с признаком [+Rückschau/ретроспектива] исходное направление →• получает как бы зеркальное отражение: •←-. Партицип 2, будучи маркированным членом в оппозиции с инфинитивом, меняет дирекциональность (лат. *directio* — направление) с чего-то предстоящего на нечто завершенное, предшествующее.

И наконец, наблюдается определенная закономерность в сигнализации предшествующего события сложными глагольными структурами с немаркированным инфинитивом и с маркированным инфинитивом. В первых для обозначения завершенности некоторого процесса достаточно формы причастия 2. Ретроспективная семантика стержневых глаголов сочетаний с приинфинитивным zu, напротив, коррелирует с инфинитивом перфекта, ср.:

а) *Als er mit der Arbeit fertig war und ausblickte, sah er zwei große febrige Augen auf sich gerichtet* [21, с. 125] → *...sah er zwei ... Augen auf sich gerichtet haben.

б) *...und weil Alfred damals nachträglich bedauerte, abgelehnt zu haben, sagte er jetzt zu* [26, с. 84] → *...bedauerte abgelehnt.

Таким образом, в сложных глагольных структурах с маркированным инфинитивом zu функционирует:

а) как показатель «духовной» акциональности, деятельности (прежде всего человека) и направленности, или векторности (мыслей, желаний, решений, эмоций, т. е. внутренних действий) на инфинитивный процесс как конечную цель этой активной дирекциональности;

б) как показатель ситуации, в которой есть действующее волевое лицо, 'человек как дух'.

В том, что в конкуренции с голым инфинитивом при anfangen / beginnen победил маркированный инфинитив, прочитывается первоначальное активное значение «angreifen» и агентивная трактовка субъекта. Поначалу anfangen широко использовался в контекстах, в которых речь шла о целенаправленном активном проявлении человека, деятельном предприятии чего-то («tätiges Angreifen, Unternehmen»: eine Arbeit, einen Krieg anfangen) [14, s. 24]. Эта черта проявляется еще сегодня в возможности элиминации инфинитива от глаголов действия: *...in 14 Tagen mit dem Unterricht zu beginnen (=anfangen)* [22, s. 133], в пассивизации фазового глагола: *In 12 Meter Tiefe wurde der neue Schacht begonnen* [25, s. 17] и в недопустимости инфинитива пассива во второй части конструкции: **Das Haus begann letztes Jahr gebaut zu werden*.

Итеративный pflegen в конструкции с маркированным инфинитивом также произведен от волитивного pflegen с агентивным субъектом. В словарных дефинициях акционального глагола в самостоятельном употреблении неизменно присутствует элемент цели деятельности: «заботиться о ком-то (больном, немощном) с целью привести его в хорошее состояние», «принимать необходимые меры для сохранения чего-то (Sprache / Kontakte pflegen)» [9, s. 1144]. В результате волитивно-акциональной семантики (действовать с определенной целью) pflegen в конструкции с инфинитивом сохраняет *zu*.

Scheinen наследует в своей семантике каузативный компонент «sich zeigen», что можно интерпретировать, как некая ситуация в восприятии познающего представляет себя в определенном ракурсе с целью вызвать у воспринимающего нужное впечатление. Онтологически это может быть предмет, а в языке он выступает как активная сила.

Таким образом, противопоставление сложных глагольных структур с немаркированным и маркированным инфинитивом идет по дихотомии «статичность/процессуальность — сознательная акциональность». В первом виде структур субъект предстает как пассивное или псевдоактивное существо (в частности, человек в ипостаси ‘человек как тело’), во втором — как активно и сознательно действующее (внешне или внутренне), целеполагающее существо с интенциями, волей, умом, эмоциями, речью (в частности, человек в ипостаси ‘человек как дух’). В структурах с *zu* акцент делается на зави-

симости инфинитивной пропозиции (обозначаемого инфинитивом и его зависимыми словами положения дел) от волевых усилий и желаний субъекта / говорящего, в то время как компонент «волевое/интенциональное участие субъекта/говорящего» в структурах без *zu* не предусмотрен. Схематично субъектно-предикатные отношения в предложениях с принфинитивным *zu* можно изобразить так: Субъект → •, где '→' — личный глагол с семей '+направленность', '•' — инфинитив как цель направленности деятельности. Как следствие направленности, векторности, глагольное сочетание в структурах с *zu* выступает как часть субъекта, и этим можно объяснить его тесную связь с субъектом. И напротив, для структур без *zu* характерно разграничение субъекта и инфинитива, их большая взаимная независимость. Для наличия приинфинитивного *zu* после *pflegen*, *scheinen*, *beginnen* и, напротив, его отсутствия после модальных глаголов, *lassen* решающими оказываются категориальные признаки первоначальных значений лексем: целенаправленная акциональность vs. статичность выражаемого ими глагольного процесса, активность/агентивность vs. пассивность субъекта. В завершение основные выводы представим в виде таблицы:

Сложные глагольные структуры без <i>zu</i>	Сложные глагольные структуры с <i>zu</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Статичность / процессуальность (проявление псевдоактивности как родовой характеристики субъекта) • Субъект как пассивное или псевдоактивное существо, волевое участие которого в действии финитного глагола не предусмотрено • Инфинитив без <i>zu</i> обозначает не зависящее от <i>волевых усилий и желаний</i> субъекта / говорящего положение дел • Разграничение субъекта и инфинитивной ситуации → «объективность» структур 	<ul style="list-style-type: none"> • Сознательная («духовная») акциональность • Субъект как активно и сознательно действующее, целеполагающее существо с интенциями, волей, умом, эмоциями, речью • Инфинитив с <i>zu</i> обозначает зависящее от <i>волевых усилий и желаний</i> субъекта / говорящего положение дел • Субъект → • <p>Нет разграничения субъекта и инфинитивной ситуации ('+направленность') → «субъективность» структур</p>

* * *

1. Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955. 391 с.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 767 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. 447 с.
4. Петунин В. С. Семантика безличного *es* в функции подлежащего (немецкий язык) // Человек. Культура. Образование. 2015. № 3 (17).
5. Степанов Ю. С. Индоевропейское предложение. М.: Наука, 1989. 248 с.
6. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1971.
7. Dal I. Kurze deutsche Syntax auf historischer Grundlage. Tübingen, 1962.
8. Diewald G. Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen, 1999. 464 S.
9. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich, 1989. 1816 S.
10. Duden “Grammatik der deutschen Gegenwartssprache”/hrsg. und bearb. von G. Drosdowski in Zusammenarbeit mit P. Eisenberg. 5., völlig neu bearb. und erw. Aufl. — Mannheim, Leipzig, Zürich: Dudenverlag, 1995. (Der Duden; Bd. 4). 864 S.
11. Eisenberg P. Zum Kontrollproblem im Deutschen: Infinitivkomplemente bei Wahrnehmungsverben// Pragmntax. Akten des 20. Linguistischen Kolloquiums Braunschweig 1985. Tübingen, 1986. S.37—45.
12. Leiss E. Die Verbalkategorien des Deutschen: ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. Berlin, New York: de Gruyter, 1992. 334 S.
13. Mackensen L. Ursprung der Wörter. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Wiesbaden. 446 S.
14. Paul H. Deutsches Wörterbuch. Halle/Saale, 1961. 781 S.
15. Wilmanns W. Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neu-hochdeutsch. 3. Abteilung: Flexion. 1. Hälfte: Verbum. 1. und 2. Auflage. Strassburg, 1906. 315 S.

Список источников иллюстративных примеров

16. Askedal J. O. Über SCHEINEN als Modalitätsverb im gegenwärtigen Deutsch//Festschrift für Laurits Saltveit, hg. v. J. Askedal. Oslo, 1983. S. 30—39.
17. Böll H. Und sagte kein einziges Wort. Erzählungen. Moskau, 1958. 314 S.
18. Brons-Albert R. Gesprochenes Standarddeutsch. Telefondialoge. Tübingen: Narr, 1984. 196 S.
19. Frisch M. Homo faber. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1957. 203 S.
20. Kästner E. Ausgewählte Prosa und Gedichte. Moskau: Verlag Raduga, 1985. 470 S.
21. Kellermann B. Das Blaue Band. Moskau: Tsitadel, 2001. 350 S.
22. Köhlmeier M. Bleib über Nacht. Zürich: Piper, 1993. 238 S.
23. Litvinov V., Nedjalkov V. Resultativkonstruktionen im Deutschen. Tübingen: Narr, 1988. 230 S.
24. Redder A., Ehlich K. (Hg) Gesprochene Sprache: Transkripte und Tondokumente. Tübingen: Niemeyer, 1994. 423 S.
25. Super ILLU/Zeitschrift. 25.01.2001.
26. Walser M. Die Verteidigung der Kindheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1991. 520 S.
27. Walser M. Ehen in Philippsburg. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1985. 344 S.

ИСТОРИЯ

УДК 63.3(2)6+63.3(2)6-28

О. В. Золотарев

Креативный класс в современной России

Исследуется взаимосвязь появления креативного класса и современного политического процесса в России. Рассматривается сущность креативного класса, его нынешнее состояние. Предпринята попытка анализа проблемы соотношения понятий «интеллигенция» и «креативный класс».

Ключевые слова: креативный класс, интеллигенция, самоидентификация интеллигенции, политический процесс.

Zolotaryov O. V. The creative class in modern Russia

The article analyzes the independence of the phenomenon of creative class and modern political process in Russia. The essence of the creative class and its present state are considered. The author makes an attempt to give the analysis of a problem of a ratio of a concepts «intelligentsia» and «creative class».

Keywords: creative class, intelligentsia, self-identification of the intelligentsia, political process.

События конца 2011 года, развитие белоленточного движения позволили заявить о зарождении так называемой новой интеллигенции. Об этом в начале 2012 года заговорила газета «Московские новости». Впрочем, активистов протестного движения называли по-разному: «рассерженными горожанами», «невидимыми людьми». Звучали и другие определения: «бандерлоги», «креативный класс»,

«заевшиеся москвичи», «взбунтовавшиеся хипстеры»... В целом речь шла о появлении новой социально активной группы людей, чья деятельность в условиях нарастающего социально-экономического и политического кризиса в стране «может оказаться важным фактором дальнейшего развития» [9, с. 34].

Позднее за этой группой утвердился термин «креативный класс». Одно время это было, возможно, одно из самых востребованных, политизированных и мифологизированных понятий. Конечно, мысль о том, что в экономике решающую роль будут играть не собственники средств производства, а «техноструктура», появилась далеко не сейчас. Об этом еще в 60-е годы прошедшего столетия говорил Дж. Гэлберт. К концу XX — началу XXI века общество становится уже не только постиндустриальным, но и информационным. В итоге на смену «виртуальной реальности» приходит «реальная виртуальность» (М. Кастельс). Происходят и серьезные перемены в сфере потребления. Главным становится уже покупка не товаров, а символов (Ж. Бодрийяр). Потребление, таким образом, становится стержнем идентичности. Имидж становится символом свободы. Вот здесь-то и начинается время «тайных бунтарей». Но эти бунтари не взорвали капитализм. Более того, они были превращены в источник новых прибылей: они спровоцировали спрос на товары «контркультуры», товары освобождения. Именно подобное слияние богемных и буржуазных ценностей в одно целое и породило «креативный» класс. Идеолог креативной общности Р. Флорида в этой связи особо отмечал, что «мы не просто совместили эти категории: нам удалось полностью превзойти их, так что они утратили всякий смысл. Под влиянием креативного этоса мы сочетаем работу и образ жизни, конструируя свою творческую идентичность». Три главных ценности креативного класса, по мысли Р. Флориды, это индивидуальность (нежелание подчиняться традиционной корпоративной дисциплине и групповым нормам), меритократия (преобладание личных качеств и успехов и оценка человека по этим успехам) и, наконец, открытость (к таланту нельзя применять классификацию по таким признакам, как раса, этнос, пол, внешность, сексуальная ориентация, непривязанность к чему-либо, готовность к переменам) [11; 3].

Реакция российских исследователей на появление в России группы, идентифицированной в итоге с западным «креативным клас-

сом», была весьма неоднозначной, породив весьма бурную научную дискуссию [10, с. 35—38].

Большинство из участвовавших в ней авторов особо подчеркивают, что своеобразной платой за «прогрессивность» креаклов является отказ от своей национально-государственной традиции и любых традиционных ценностей. Именно в этом, по их мнению, и кроется главный смысл креативности: вы можете заниматься творческим трудом, любить свою работу и т. д. при одном важном условии — вы рвете связь не только с традициями и иерархией, но и со своей страной, Родиной. Таким образом, креативный класс в любой момент готов сменить страну проживания, он предельно номадичен... При этом он считает себя лучшей частью общества. Но, принимая ценности креативного класса, вы автоматически объявляете неспособными к созиданию тех, кто не желает заниматься разрушением традиционных принципов и институтов. А желание перемен выпускается в пар через клапан креативности с привеском в виде нетрадиционных ценностей [3; 13].

Возможно, как раз стремлением выпустить протестное движение в свисток и объясняется внезапное появление в России в конце 2011 года доморощенного креативного класса. Социальное бытие рождает предложение. Именно поэтому образовавшийся после ухода в прошлое классической интеллигенции вакуум и попытался заполнить новый «креативный класс».

И все же в России креативный класс чаще всего ассоциируется с интеллигенцией («думающей интеллигенцией», «политически активной интеллигенцией»).

Однако креакл, в отличие от интеллигенции, пытается навязать массам «не идеологию и мировоззрение, а готовые стандарты потребления и модели поведения, неизбежные в условиях победившего рыночного фундаментализма». Основная его суть — ориентация на стильный, модный образ жизни. Причем эта «паразитирующая прослойка» реализует свои идеи в товарных фетишах и символах гламурного образа жизни. У креативщиков все одинаковое — даже листовки и лозунги. Это позволяет некоторым аналитикам называть участников Болотного движения «профессиональными потребителями»: потребление во всех формах и видах, потребление всего и вся — вот все, что они делают в жизни». Вспомним, даже на митин-

ги представители креативного класса приходили, чтобы потреблять «такой дефицитный товар, как общественное действие». Социологи так и не смогли найти «нормальных причин» массовости протеста, ибо его участники не были политически мотивированы. Креативный класс — своеобразный гибрид интеллигенции и мещанства, породивший особую новую культуру, культуру человека пресыщенного, нацеленного на обладание и потребление, на успех и наслаждение. А для человека потребления нет разделения на добро и зло, все растворяется в системе значений социального статуса. Фактически переход в «креативные» связан с переходом к сознательному выжиганию совести в угоду высшего класса [13; 4, с. 10].

И в этом плане креативный класс существенно отличается от интеллигенции. Креативный класс, объявляя себя новой интеллигенцией, поступает весьма хитро, принимая позу борца за правду, выступая громогласно против жуликов и воров за достойную жизнь (но достойную жизнь прежде всего для себя). Однако, пытаясь занять общественную нишу интеллигенции, он оказывался не в состоянии усвоить интеллигентскую этику, культурную парадигму интеллигенции. Возможно, именно в этом причина быстрого упадка набравшего обороты протестного движения.

Неудачи белоленточников возродили в среде либеральной оппозиции тезис о дремучести русского народа, о неготовности его к переменам. Однако креативный класс народа не просто не знает, но презирает его. Либеральная интеллигенция любит под видом народа себя как носительницу лучших (по ее мнению) качеств народа. Сегодня резко обозначилась антиномия: просвещенная часть общества и весь прочий народ. Народ также не испытывает ни малейшего доверия к либеральной интеллигенции. И не отзывается на ее призывы. Потому-то и сердится креативный класс, называя народ рабом. Ведь неверие народа в новую интеллигенцию во многом и привело к тихому краху протестное движение декабря 2011 года. И дело здесь, пожалуй, не в зависти к материальному благополучию креативщиков. Просто они, в отличие от интеллигенции, ничего не могут дать в плане духовно-нравственных ориентиров и ценностей. Креативный класс желает жить для себя и делать только то, что тешит его креативность. Можно говорить о том, что «российская интеллигенция была “классом для других”, а креативный класс — это

“класс в себе”» [6, с. 32; 2, с. 3]. И в этом одно из его отличий от интеллигенции.

Другое — в отношении к свободе. Исследователи отмечают, что существование креативного класса возможно исключительно при наличии свободного социального и культурного пространства. Если его нет, то креативный класс маргинализируется [7, с. 12]. Конечно, заикленность на идее свободы есть характернейшая черта не только креативного класса, но и всей нашей интеллигенции. Однако креативный класс, в отличие от интеллигенции, ни за что не хочет отвечать. У него налицо отрыв свободы от ответственности. А свобода без ответственности — страшное дело, порождающая «социально опасный тип». И еще, кричащий о свободе, обожающий свободу, кланяющийся свободе новый интеллигент вместе с тем напрочь ее отрицает, он прямо кипит от возмущения и ненависти к тем, кто не разделяет его взгляды и смеет думать иначе, нежели он [6]. Это позволяет говорить о креативном классе скорее не как о новой интеллигенции, а как о псевдоинтеллигенции.

Существенно отличается российский креативный класс и от своего западного собрата. Прежде всего тем, что теорию Р. Флориды на российской почве решили применять не в экономике, а в политике [5]. Конечно, американский отец креативного класса говорил о том, что в него входят те, чьи взгляды формируют общественное мнение. Р. Флорида таким образом связывает разношерстных представителей новой структуры общностью интересов и целей: формировать картину мира для всего населения. Похоже, что именно эта деталь в теории Р. Флориды и привлекла российских политтехнологов.

И явление отечественного креативного класса подготавливалось ими задолго до событий на Болотной площади зимой 2011 года, когда его попытались использовать в политических целях. Уже задолго до этих событий было отмечено, что представители либеральной интеллигенции весьма увлечены идеей стать сверхуспешными, своего рода сверхчеловеками. Еще А. Зиновьев эту новую расу называл «роботизированными западоидами». А. Панарин усматривал у новых «сверхчеловеков» черты мизантропии, замешанной на оккультной эзотерике [13]. И идеи Р. Флориды получают развитие уже с учетом российских реалий в вышедшей в 2007 году под редакцией М. Ходорковского книге «Постчеловечество». В ней говорит-

ся, что «биологическая эволюция человека приведет к внутреннему разделению человечества на биологической основе, к выделению из него людей с более высокими интеллектуальными и физическими качествами». Ну а дальше идут рассуждения о «возникновении качественно нового неравенства — между способными и неспособными к творческому труду людьми. Если коротко подвести итог, то в сухом остатке будет следующее. Идет биологическая эволюция человека, в результате которой люди делятся на два вида: творческих и нетворческих. Эти виды принципиально неравны, так что нетворческим нет смысла даже мечтать о равенстве. Принадлежность к творческим будет определяется по самооценке и доходу. Между этими двумя видами есть непреодолимый биологический барьер, поэтому творческие — это новая, причем высшая, раса, которая будет доминировать в будущем мире. Таким образом, мы видим, что «креативный класс претендует на наследственное обладание креативностью». Самое опасное в этих размышлениях то, что с их помощью стремятся доказать, что социальные различия имеют биологическую природу, что, говоря словами К. Маркса, эксплуататоры и эксплуатируемые — это разные биологические и антропологические виды [8].

Конечно, здесь явно прослеживается стремление нынешней российской элиты хоть таким образом обосновать свое привилегированное положение и претензии на власть и собственность. Да и само появление термина креативный класс, по мнению некоторых исследователей, весьма выгодно в сегодняшних российских условиях официальной пропаганде, ибо, с одной стороны, это как бы определенный комплимент людям, что были вовлечены в протестную деятельность. А с другой — этот термин предъявляет к ним повышенные требования, от этого креативного класса ждут чего-то такого, на что у него совершенно нет ресурса — «хотя бы в силу того, что такого класса не существует». Хотя польза от этого псевдокласса все же есть, несмотря на то, что он, конечно, вовсе не составлял ядро какого-то протестного движения: он пусть и не решает, но хотя бы обозначает имеющиеся в российском обществе проблемы [14].

Каковы же перспективы креативного класса? Конечно, многие сейчас осознают, что на смену традиционной частной собственности пришла не коллективная (как предсказывал К. Маркс), а лич-

ная собственность (что вполне в духе рассуждений К. Маркса о превращении науки в непосредственную производительную силу). И в наступающем «обществе знаний» решающую роль (в силу господства личной, а не коллективной собственности) играют не трудящиеся, а люди, умеющие создавать новые знания. Мысль об их появлении связана в первую очередь с тем, что социальная структура, которая существовала ранее, уже не могла обеспечить капитализму экономическую и политическую стабильность. Поэтому и была высказана идея о переходе от конвейерного типа производства к креативному, который менее универсален, но более удовлетворяет индивидуальным вкусам потребителя. Креативный класс и есть модель производителя таких утонченных желаний, которая в постиндустриальном обществе и становится главной фигурой. Эта модель распространяется на все виды деятельности. Более того, она становится фактически обязательной. Однако М. Кастельс, создатель концепции «сетевое общества», определял это состояние следующим образом: технология не определяет общество, она сама является этим обществом. Что позволяет утверждать, что креативы — технология, которая помимо воли людей воспроизводит себя. От них и не нужно новых идей, главное — не мешать. «А «креативность» — приманка, красивая упаковка для их социально-политического отщепенства» [14; 13].

Но подход, согласно которому креативный класс становится главным производителем в постиндустриальном обществе, еще больше усугубляет имущественный раскол. И, судя по господствующим в мире тенденциям, новое неравенство будет только углубляться. Причем оно не представляется, на первый взгляд, несправедливым. Ведь новый интеллектуальный класс никого не эксплуатирует и никого не принуждает приобретать создаваемые ими интеллектуальные продукты. Но и капиталист не заставляет рабочих трудиться. Однако он ставит пролетариат, свободных в выборе людей перед такой альтернативой: или работай на меня или умирай с голоду. Конечно, сейчас выбор иной: если хочешь быть «на уровне», покупай наши разработки (в подавляющем большинстве случаев вовсе не необходимые). В противном случае будешь изгоем. Таким образом, формируются искусственные, зачастую вредные потребности. Так представители нового интеллектуального класса фак-

тически паразитируют на пороках человека, не создавая каких-либо реальных новых ценностей. Более того, говоря об интеллектуальном неравенстве, призывают признать справедливым и неравенство имущественное. Однако скорее креаклы паразитируют на уже созданном до них фундаменте знаний. Поэтому вопрос об обобществлении знаний, возможно, весьма скоро встанет на повестку дня [1, с. 9].

Нельзя не заметить, что опасность сегодняшней ситуации в России, когда у креативного класса нет практически никаких шансов на победу (ни в результате выборов, ни с помощью цветной революции), заключается прежде всего в том, что он не хочет признавать свое поражение. И, как уже не раз бывало в истории (в том числе и нашей), в таком случае подобного рода политики переходят от программы захвата власти в стране к курсу на разрушение. И подобный вариант развития событий, особенно если учитывать склонность нынешней власти к роковым ошибкам, весьма возможен, если уже не начал реализовываться (вспомним хотя бы экономический кризис конца 2014 года) [12, с. 3].

Стоит провести и еще одну аналогию. Появление на Западе и в России тех, кого причисляют к креативному классу, совпадает по времени с деиндустриализацией. В западном мире по этому пути пошли, когда столкнулись в 1970-е годы с системным кризисом экономики. Ситуацию спасло перенесение производственных мощностей в Азию и значительное удешевление производства. Однако на Западе осталась избыточная высококвалифицированная рабочая сила, которая не была готова к ухудшению своего положения. Выход был найден в накачке населения дешевыми кредитами и пропаганде массовой культуры. Кроме того, Запад сохранил за собой ведущую роль в мировых финансах. Таким образом, сложилась своеобразная система мирового неокOLONиализма, объясняющая привилегированное положение западного мира ведущей его ролью в создании новых технологий. Сегодняшняя Россия также в 1990-е годы пережила деиндустриализацию, возможно, в самой разрушительной ее форме. Но с наведением хотя бы элементарного порядка в нулевые годы началась стабилизация экономики, восстановление самой прибыльной ее части (добыча ресурсов) и опять-таки накачка населения кредитами. И единственное, чем могло занять-

ся в этих условиях относительно образованная часть общества, — это перераспределение доходов путем оказания различных нужных и ненужных услуг. Вот тут-то и в России появляется креативный класс, который нередко именуют еще офисным планктоном. И его уровень жизни растет весьма быстро. Но пришел кризис. А первое, от чего избавляются в условиях кризиса, — это сфера услуг. Поэтому именно представители креативного класса в условиях замедления роста экономики (даже еще не кризиса) и оказываются за бортом [15].

В сегодняшней России разговоры о российском креативном классе приутихли. Но они обязательно возникнут вновь, возможно, уже под каким-нибудь другим трендом. Ибо креативный класс является всего лишь частью теории постиндустриального общества, которая сейчас весьма активно разрабатывается. И он всегда и везде служит инструментом и разменной картой в игре мировой олигархии.

* * *

1. Антонов М. Феодализм продвинутых // Литературная газета. 2014 год. № 5.

2. Беляков С., Рудалев А. Кабала масс и мелкобуржуазное болото // Литературная газета. 2012 год. № 37.

3. Восканян М. Некреативным вход воспрещен // Завтра. 2013. № 45.

4. Замлелова С. Спорные мысли про самих себя // Отечественные записки (приложение к газете «Советская Россия»). 2013 год. № 22.

5. Крижанская Ю., Сверчков А. Афера с креативным классом –2 // Суть времени. 2013. № 26.

6. Купцова И. В. К вопросу о соотношении понятий «интеллигенция и креативный класс» // Интеллигентоведение: теория, методология и социокультурная практика. Иваново, 2014.

7. Окара А. Креативный класс как партнер государства // Независимая газета. (НГ-сценарии). 2009. 22 декабря № 9 (102).

8. Расинский П. Извращения в системе образования // Суть времени. 2013. № 21.

9. Сибиряков И. В. «Новая российская интеллигенция»: уроки одной дискуссии // Интеллигенция современного мира в ее многообразии. Иваново, 2013.

10. Соколова Ф. Х. «Креативный класс» в российской научной и общественной мысли // Интеллигенция современного мира в ее многообразии. Иваново, 2013.

11. Флорида Р. Креативный класс, люди, которые меняют будущее. М., 2005.

12. Ципко А. Неуместные умолчания // Литературная газета. 2013. № 40.

13. URL: <http://svpressa.ru/society/article/91720/?rss=1> (дата обращения: 06.10.2014).

14. URL: <http://archives.colta.ru/docs/4829> (дата обращения: 01.06.2014).

15. URL: <http://nstarikov.ru/blog/15458> (дата обращения: 01.06.2014)

ПЕДАГОГИКА

УДК 371

Л. К. Гаврилина

Психологическая помощь взрослеющим взрослым: социально-культурная феноменология детства как ресурс

В статье обсуждается проблема психологического сопровождения личностного развития взрослых людей. Рассматривается обращение к пространству детства индивида и теме детства в текстах культуры как способ актуализации ресурсов личности.

Ключевые слова: *возраст, сепарация, психологическое рождение, пространство детства, феноменология детства, детское воспоминание, куклотерапия, музыкотерапия, изотерапия.*

Gawrilina L. K. Psychological care for adults: a socio-cultural phenomenology of childhood as a resource

The article discusses the problem of psychological support of personal development of adults. Method of actualization of personality resources — analysis of childhood memories and themes of childhood in texts of culture.

Keywords: *separation, psychological birth, childhood space, phenomenology of childhood, childhood memory, doll therapy, music therapy, isotherapy.*

...И вот на все вопросы о судьбе
Дает один ответ туманным словом:
« В тебе, о бывшее дитя, в тебе».

Р. М. Рильке. Взрослая

Развитие человека в течение его жизни традиционно обозначалось термином «онтогенез». В современной психологии утверж-

дается термин «индивидуумогенез» — развитие индивидуума в его отдельности и целостности. В понятии «возраст» отражается реализованная часть процесса становления всех модусов человека [2]. Возрастов у человека несколько:

- биологический — определяется совокупностью обменных, структурных, функциональных, регуляторных особенностей и приспособительных возможностей организма;

- психический — включает в себя умственный возраст, а также субъективное переживание возраста, его самооценку, субъективное переживание длины прожитой жизни;

- психологический возраст — обозначает определенную, качественно своеобразную ступень онтогенетического развития, это физический возраст, которому соответствует человек по уровню своего психологического развития;

- социальный возраст — уровень социальных достижений индивида (карьера, общественное положение, семейный статус и т. д.) в сравнении со статистически средним уровнем людей одного с ним возраста;

- культурный возраст: а) достигнутый ребенком уровень культурного развития, соотносимый с хронологическими и интеллектуальными характеристиками возрастного развития; б) возраст личности, характеризующий степень полноты сформированности личностной структуры.

Возрасты человека относительно самостоятельны, но связаны между собой и с типами зрелости как порогового развития соответствующих функций, способов их организации: биологическая зрелость, психическая, психологическая, личностная (социальная), культурная. Зрелость отделяет детский, ювенильный период жизни человека от взрослого периода, периода расцвета (акме).

В различных периодизациях за основу берут те или иные показатели развития человека, но неизменно признается самоценность каждого возраста, его вклада в жизненный контекст. Особой ценностью обладает детство — как время физического и психологического роста, накопления психологических новообразований, освоения социального пространства, становления рефлексии на все отношения в нем [4; 5; 18].

В XX веке появились и в XI продолжают развиваться фундаментальные авторские концепции, объясняющие феномен детства[3]:

— *детство как период присвоения богатств родовой культуры* (Д. Б. Эльконин);

— *детство как период становления социальных отношений и опыта взаимодействия с окружающим миром* (Д. И. Фельдштейн, Ш. А. Амонашвили);

— *детство как период культуроосвоения и культуросозидания, результатом которого будет явление детской субкультуры* (В. Т. Кудрявцев, А. Б. Орлов и др.);

— *детство как время выражения, осознания и закрепления чувства* (В. В. Зеньковский).

В отечественной психологии наряду с понятием «детство» используется понятие «мир детства». Как синоним «пространства детства» оно отражает объективную реальность — специфически детские способы поведения, элементы сознания, целостное пространство жизнедеятельности и развития ребенка. В контексте же проблемы изучения ребенка как субъекта мира детства этим понятием выражается субъективно переживаемое состояние детства. В обоих смыслах психологически точны слова А. де Сент-Экзюпери: «Мы родом из детства, словно из какой-нибудь страны...». Ведь у каждого взрослого свое пространство детства и свое субъективное переживание отношений, пронизывающих это пространство, и событий, в нем происходящих. В идеале все детские периоды жизни полноценно проживаются, все задачи психосоциального развития в них решаются, все сепарационные процессы (сепарация от родителей, психотравмирующих ситуаций) своевременно и благополучно завершаются. Однако идеала в социальной жизни, как известно, нет. «И государство, и родители конституируют амбивалентное отношение к пространству детства. Так, с одной стороны, родители относятся к детям как к самому драгоценному, как к самому дорогому, что есть у них на свете. Общество рассматривает детство с точки зрения наиболее ценного капиталовложения, от которого зависит будущее состояние этого общества. С другой стороны, дети для родителей — это непосильная ноша, они требуют серьезных затрат различного плана, в т. ч. моральных, материальных. Для общества же дети — это еще одни претенденты на его ресурсы, это иждивенцы, содержание которых обходится государственной казне достаточно дорого. Такое амбивалентное отношение общества и родителей к детству на уровне

конструктов находит отражение в реальных практиках, в реальном поведении как самих детей, так и взрослых» [11].

И потому многие взрослые, клиенты психологических служб, имеют психологический возраст ниже паспортного, а корни их проблем — в далеком детстве.

Консультанты, работающие с применением психоаналитического подхода, предлагают клиентам совершить экскурс в детство. Что происходило в детстве, какие события, факты, эмоциональные переживания повлияли на поведение, поступки, эмоциональные реакции взрослого человека? Из памяти извлекаются, проживаются (с применением психодраматических, арттерапевтических техник) и анализируются эпизоды, относящиеся к разным периодам детства (раннее, дошкольное, школьное). Устанавливается связь между психологическими трудностями, переживаемыми в настоящем, и ситуациями объективной детской беспомощности и социальной зависимости. Происходит разблокировка отрицательно заряженных эмоциональных блоков в бессознательном, повышается уровень осознанности своего эмоционального состояния, формируются рефлексивные навыки.

Эффективным является контент-анализ ранних детских воспоминаний, предложенный А. Адлером и широко применяемый в современной психологической практике [16]. В предъявленном воспоминании консультант фиксирует следующие содержательные категории:

— люди: отец, мать, братья-сестры, двоюродные братья-сестры, бабушки-дедушки, посторонние люди;

— тип события: опасность, несчастный случай, болезнь, смерть, проступок, новая жизненная ситуация, ситуация оценки;

— способ восприятия ситуации: преобладающий вид чувствительности, ощущение принадлежности (я-ситуация или мы-ситуация), эмоции и чувства;

— психологическое пространство: объем (суженный, расширенный), насыщенность людьми, объектами живой и неживой природы, положение в пространстве ребенка и других людей, активность субъекта, способы преодоления разобщенности или достижения автономности, типичные психологические затруднения, особенности эмоционального реагирования (вербализация эмоций, их динамика).

На основе этих содержательных категорий выделяется и исследуется идея жизненного стиля, которая затем подвергается реори-

ентации: происходит непосредственное изменение представлений о жизни и способов поведения в типичных жизненных ситуациях. Однако воспоминания могут быть не только травмирующими и несутщими непродуктивный жизненный стиль, но и ресурсными. Тогда обращение к ним дает силы для преодоления неизбежных трудностей взросления или кризисов взрослой жизни.

Тема ресурсных ранних воспоминаний как источников будущей жизнестойкости человека часто звучит в художественных текстах. Так, Валерий Попов в автобиографическом романе «Горящий рукав» приводит несколько ранних воспоминаний. Два из них — очень ранние, относящиеся к младенческому периоду. В первом автор констатирует у себя природные предпосылки будущего сильного характера: «Помню скрип, холод, вкусное мое дыхание с облачком пара, белые холмики. Зима. Неужели — первая в моей жизни? Помню проезд вдоль дома с освещенными окнами и уже — готовность к тому, что сейчас стена дома оборвется и наступит бескрайняя тьма. И — первое ощущение твердости характера: погляжу — и не испугаюсь! Видал уже! Ощущение активности, силы ума и характера — хотя, наверное, был спеленут тогда и пошевелиться не мог. Но отпечталось — первая победа! Все ясно сразу и потом только подтверждается» [14, с. 3].

Во втором воспоминании — переживание покоя, безопасности, кратковременное одиночество и радость возврата, обретения близости родных людей, тепла и комфорта: «Я сижу в ванночке у печки, и на фоне гаснущего окна темнеет большими листьями кривой фикус, рядом несколько темных человеческих фигур. Судя по тому, что я не чувствую никакого волнения, а лишь покой и уют, фигуры эти теплые, мягкие. Ласковые, уже знакомые мне и дарящие удовольствие. Помню мутно-серую мыльную воду в серой «звездчатой» цинковой ванночке и тревожное ощущение остывания воды, ухода блаженства. Отчаяние — я не могу даже самым близким людям объяснить это: не могу еще говорить! И — помню ликование: мир внимателен и добр, меня любят в этом мире! Бултыхание струи кипятка, пар на окнах, грубовато-ласковое движение распаренной руки, сдвигающей мое слабое тельце в сторону от струи. Но я и сам энергично-весело подвигаюсь, но не слишком, чтобы чувствовать горячую струю через подушку воды, двигаюсь туда-сюда, чтобы найти точку, где граничат ужас и блаженство, — я уже чувствую, что именно там лучше всего. И

не поймав точку тогда, не поймаешь и после... Но тут какая-то чужая фигура появляется в комнате, и все долго разговаривают с нею, забыв обо мне. Остывает вода и остывает счастье. Неужели так будет кончаться все? Я чувствую неловкость от моей обнаженности, пытаюсь спрятаться, сникнуть в холодной мутной воде. Но тут снова все вспоминают меня и, сойдясь вокруг ванны, вынимают меня, шумно плеща водой, и, держа на теплых больших руках, обжимают, а потом трут большим колючим полотенцем, и снова — жар и восторг! Чем же ты будешь жить, если не запомнишь все это?» [14, с. 6].

Писатель подчеркивает значение таких счастливых моментов именно в начале жизни: «Рай должен быть, и как раз в начале, а не в конце — иначе долгую трудную жизнь не вынести» [14, с. 7]. И это действительно так: базовое доверие к жизни, установка «Мир хороший, жить хорошо» формируется в младенчестве, если ребенок окружен заботой и его потребности удовлетворяются любящими близкими людьми. Дефицит базового доверия выступает препятствием творческой самоактуализации: она требует риска, а потребность в психологической безопасности мешает рисковать.

В групповой работе, ориентированной на личностный рост, широкое распространение получили направления арт-терапии, связанные с обращением к феноменологии детства: куклотерапия, музыкотерапия (колыбельные песни), изотерапия.

Кукла, являясь эстетическим текстом культуры, выступает также носителем структурных архетипов, с которыми связан набор ролей и особенностей характера взрослого человека, мишенью для проекций его психологических затруднений.

Как текст культуры кукла обладает поливалентной чувственно-выразительной формой и является системой большой сложности со слабовыраженным семиотическим характером [12; 15]. Последнее обусловлено:

- конструктивным смешением различных эстетических перцепционных знаков;
- необходимостью «перевода» этих знаков на вербальный язык;
- возможностью использовать каждый элемент куклы в статусе «слова»;
- наличием внеязыковых элементов, которые можно интерпретировать как языковые;

— сочетанием подлежащего узнаванию семиотического с подлежащим пониманию семантического.

Смысл куклы рождается в момент его «считывания», то есть отношение интерпретирования неизбежно включено в ее текст. Поэтому как эстетический текст кукла не сводится к единственному адресному сообщению: каждому коммуниканту-адресанту предстоит встреча со смыслом, который откроется именно ему.

В современной психологической практике признана эффективность позитивной куклотерапии, которая направлена на работу с проблемами женщин на глубоком архетипическом уровне. «Цель методики — сделать доступными все архетипы, полный ролевой набор, чтобы в разных условиях и возрасте женщина могла их беспрепятственно использовать: переходить из одного образа в другой, быть эффективной в разных жизненных ситуациях и наслаждаться полноценной жизнью» [17]. Технология предназначена для помощи во взрослении, перехода из одного статуса в другой — от девочки к девушке, далее к женщине и уже к бабушке. За каждой куклой стоит определенный образ, структурный архетип: совокупность внешних признаков, ролей, которые человек играет в жизни, определенные привычки, склад характера. Во время изготовления куклы происходит очень глубокий разговор о том, что она означает, при этом используются песни, поговорки, сказки, библейские истории. Клиентки погружаются в медитативное состояние, сталкиваются со своими чувствами, у них активизируются структуры родовой памяти. В результате улучшается самочувствие, исчезает ощущение механистичности жизни.

Глубокие психологические «инструкции», создаваемые веками, содержат все виды русского фольклора: былины, сказки, песни, в том числе колыбельные. Народные колыбельные являются тем жанром, что объединяет нацию: они пелись многие столетия всем детям вне их сословной принадлежности.

Исследователи отмечают следующее значение колыбельных для развития ребенка [1; 9]:

— совпадение ритмов раскачивания люльки (зыбки) и колыбельной песни с ритмичностью пульса и дыхания оказывает успокаивающее и усыпляющее действие;

— ребенок ощущает близость с матерью, ее любовь, нежность, поддержку;

— колыбельные способствуют развитию речи и мышления: установлена взаимосвязь между слушанием колыбельных песен в детстве и интеллектуальным потенциалом человека в зрелом возрасте;

— в колыбельных песнях зашифрованы уникальные знания о мире, которые пробуждаются в генетической памяти ребенка;

— это первое поэтическое переживание ребенка, инициация в поэзию;

— посредством содержания колыбельных песен в момент засыпания (в просоночном состоянии открыт доступ к подсознанию) происходит интенсивное опосредованное обучение ребенка, в подсознание закладывается позитивная программа будущей жизни.

В психологических исследованиях установлено психотерапевтическое воздействие слушания колыбельных на взрослых людей: воссоздание в памяти мира детства способствует утилизации стрессовых ситуаций; компенсируется дефицит родительской (особенно материнской) любви; повышается уверенность в себе и близких, снимаются внутриличностные конфликты.

Детское изобразительное творчество также является неотъемлемой составляющей мира детства. Поэтому в ходе изотерапии для взрослых существует возможность установления связи между характером изобразительной работы, опытом детства и актуальными взаимоотношениями и проблемами на данном этапе жизни [8].

Помимо рисунков огромным коррекционным потенциалом обладает художественная коммуникация: общение с картиной и по поводу картины, сюжет которой отсылает к периодам детства и отрочества.

В постоянной экспозиции Национальной галереи Республики Коми есть картина А. М. Корина «Опять провалился», 1894, холст, масло. Сюжет не нов: ученик пришел домой с отрицательным учебным результатом. Но это не младший школьник (Ф. П. Решетников. Опять двойка, 1952), а юноша. Возраст взросления. Время решения важнейшей возрастной задачи — сепарации от матери и принятия на себя ответственности за все происходящее в жизни, в том числе и за результаты любой деятельности [6, 7, 10, 13, 19]. Безучастной, погруженной в себя выглядит мать. Она отвернулась, всем своим видом словно бы говоря: «Я устала, я уже ничего не могу изменить. Я, наверно, плохая мать». Не выглядит сочувствующей и младшая сестра: в ее взгляде смесь разочарования и осуждения. Юноша опустил голову, правая ру-

ка прикасается к ножницам на углу стола. Рука с ножницами — практически в центре картины. Что можно сделать ножницами? Разрезать. Когда ребенок родился, тот, кто принимает роды, обрезает пуповину. Происходит физическое рождение и физическое отделение ребенка от матери. Юноше самому предстоит обрезать психологическую пуповину и психологически родиться: стать самостоятельным, отчитываться перед самим собой, проблемы адресовать себе. И он сделает это: за его спиной открытая дверь комнаты, за нею — еще одна, тоже открытая, в проеме — свет. Цвет формы рифмуется с цветом дорожки на полу, двери. Юноша повзрослеет и уйдет в самостоятельную жизнь, в большой мир за окном. Ведь мир — дом мужчины. И, может быть, именно эта неудача, в которой он впервые почувствовал себя наедине с собой, и станет отправной точкой личностного роста.

Диалог у картины не прошел бесследно для студентов, изучающих курс «Педагогика и психология». Некоторые высказывания:

— я увидела, что результат учебы, его восприятие, чувства, которые возникают у ученика, — вечная тема педагогики, которая находит отражение в искусстве;

— я впервые задумался над связью между отношением к результату и личностной зрелостью;

— я сделал перенос на себя, мне есть о чем подумать;

— я хочу найти информацию о психологическом рождении и почитать;

— я почувствовала, как это трудно — перейти из детства в зрелость, поняла, что иногда это происходит в одиночестве, а самое главное — не все делают этот шаг.

Парадоксальность пространства детства состоит в том, что и при наличии психологического неблагополучия, материальных или иных дефицитов оно всегда — мощный ресурс. Только в детстве — открытый взгляд на мир, непосредственность, спонтанность, событийность каждого дня. Важно остаться в контакте со своим детством, чтобы понимать себя и других. Ведь они тоже — родом из детства.

* * *

1. Аллахвердов В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2001.

2. Гаврилина Л. К., Бызова В. М. Кризисы взрослой жизни: моменты роста. СПб.: Речь, 2010.

3. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Детство как социокультурный феномен и категория дошкольной педагогики. URL: <http://kdp-spb.ru/pedagogika/problemy-pedagogiki-2.html>

4. Данюшенков В. С., Иванова Н. В. Современные представления о социальном пространстве. URL: http://ortalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php

5. Демакова И. Д. Педагогика и психология о феномене «пространство детства». URL: [CyberLeninka.ru/Научные статьи/...-prostranstvo-detstva-1](http://CyberLeninka.ru/Научные_статьи/...-prostranstvo-detstva-1)

6. Елисеева И. Психологическое рождение. Сепарация. URL: http://popsy.ru/articles/full...psihologicheskoe_rozhdenie

7. Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012.

8. Копытин А. И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999.

9. Лорка Ф. Гарсиа. Колыбельные песни. URL: <http://ermolina-art.ru2data/documents...F.G.Lorka...pesni.doc>

10. Малкина Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. М.: ЭКСМО, 2005.

11. Митрофанова С. Ю. Парадоксы пространства детства. URL: <http://vestnik-samgu.samsu.ru/gum/2007web1/soci/>

12. Лотман Ю. М. Куклы в системе культуры // Избранные статьи: в 3 т. Таллинн, 1992. Т. I. С. 377—380.

13. Олифирович Н. И., Малейчук Г. И. Репарация и самовосстановление: от симбиоза к сепарации // Журнал практической психологии и психоанализа. 2009. № 2. URL: [http://psyjournal.ru/Все статьи/detail.php?ID=2957](http://psyjournal.ru/Все_статьи/detail.php?ID=2957)

14. Попов В. Горящий рукав // Звезда. 2006. № 5. С. 3—67.

15. Романова Н. В. Кукла как эстетический текст культуры: специфика языка // Вестник МГУКИ. 2011. № 4 (42). С. 75—81.

16. Сидоренко Е. В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. СПб.: Речь, 2002.

17. Слабинский В. Ю. Психотерапевты Приморья помогут женщинам обрести счастье и гармонию с помощью ...кукол. URL: <http://VladMedicina.ru/Статьи/...-psihoterapevty...>

18. Щербаков И. Детство — это особое пространство. URL: <http://proza.ru/diary/chelo/2014-07-23>.

19. Холлис Д. Грезы об Эдеме. В поисках доброго волшебника. М.: Когито-центр, 2011.

УДК: 378.022: 811.111

В. В. Ли

Суждение как средство создания ситуации диалогизации монологического текста при изучении иностранного языка

В данной статье речь пойдет о возможности обсуждать монологические тексты через раскрытие смыслов автора данных текстов. В каждом монологическом тексте, используемом в учебном процессе, актуализируются суждения, что является средством создания ситуаций для его диалогизации.

Ключевые слова: суждение, диалогизация, диалогичность, ситуативность, реактивность, авторские смыслы, тема, рема, информативность.

Lee V. V. Judgment as a Means of Creating the Situation for Making up Dialogues of the Monologue Text at Foreign Language Learning

This article concerns the possibility to discuss monologue texts through deciphering of the meanings of the author of these texts. In each monologue text which is used in the course of studies judgments are actualized. They are a means of creating situations for making up dialogues.

Keywords: judgment, making up dialogues, a dialogic character, situation, reaction, meanings of the author, theme, rheme, informativeness.

Основой поведения человека, в нашем случае речевого, является ситуация. Ситуацию мы понимаем как факт раздражимости. Понимание ситуации как факта раздражимости является основополагающим в осмыслении сущности диалогической речи.

Как правило, внутренние причины вербальной реактивности проистекают от нехватки/избытка информации, а также желания выяснить истинность/ложность складывающихся представлений.

В первом случае возникает диалог, основанный на запросе информации и желании получить исчерпывающую информацию. Данный вид диалога как основу для обучения диалогической речи мы здесь не рассматриваем. Во втором случае возникает диалог, основанный на выдвинутом утверждении и желании выявить истин-

ность или ложность этого утверждения. Этот вид диалога анализируется в нашем сообщении как основа обучения диалогической речи. Утверждения нами осмысливаются как суждения.

Диалогичность процесса монологического мышления можно раскрыть как цепь суждений автора.

Стоит выделить также мысль М. Н. Кожинной о том, что диалогичность монологического текста — это выраженное в тексте средствами языка потенциальное взаимодействие общающихся, понимаемое как соотношение разных смысловых позиций (автора, адресата, третьих лиц) [см. об этом: 5, с. 21]. Возникает, как можно понять, проблема нахождения и использования в процессе обучения смыслов, которые несут в себе суждения автора текста.

Сказанное позволяет утверждать:

— процесс монологического мышления автора можно раскрыть как цепь суждений;

— суждения¹ придают монологическому тексту диалогичность;

— суждения автора заключают в себе определённые авторские смыслы²;

— прочтение текста побуждает читателя к осмыслению суждений текста и вызывает определённые реакции.

Ранее нами было отмечено, что диалогичность монологического текста следует искать:

— в заложенном в нём, с одной стороны, эгоцентрическом содержании, а с другой — в собственно коммуникативной (общение с другим лицом) ориентации;

— в содержании, рассчитанном на интерпретатора. Л. П. Крысин даёт определение интерпретации как «истолкования, разъяснения смысла чего-либо» [2, с. 280];

— в нахождении разных смысловых позиций (автора, адресата, третьих лиц), т. е. разных интерпретаций содержания или, другими словами, столкновением рем автора и рем читателя, отличающихся от авторских, молчаливый спор, конфликт;

¹ Определим предварительно **суждение** как умственный акт, в котором выражено отношение говорящего к истинности или ложности содержания высказываемой мысли посредством утверждения модальности сказанного.

² **Смысл** рассматривается здесь как ценность, значимость чего-либо для человека.

— в привлечении фоновых знаний читателя, собственного домысливания, размышления, вызванных схематичностью монологического текста;

— в выражении отношения к описываемым в нём явлениям действительности в виде рациональной или эмоциональной оценки;

— в его информативном содержании, принимая во внимание, что «текст является для нас информативным в том случае, если он предопределяет нашу реакцию, действия».

Все вышеперечисленные характеристики или особенности монологического текста, побуждающие к его диалогизации и превращающие его в диалог, можно воплотить в явление суждения. Анализ содержания этого термина в научной литературе привёл нас к следующему определению: суждение — это умственный акт, в котором выражено отношение говорящего к истинности или ложности содержания высказываемой мысли посредством утверждения модальности сказанного. Высказывание в форме суждения основано обычно на психологическом состоянии убеждённости или веры.

Мы утверждаем, что в каждом монологическом высказывании можно найти разнообразные суждения, позволяющие его диалогизировать. Следовательно, каждый учебный текст должен быть снабжён набором суждений, которые конкретизировали бы содержание текста путём обращения к реальностям материального и психического мира студентов, вызывая тем самым диалогизацию содержания монологического текста.

Таким образом, нужно заключить, что основополагающая характеристика диалогической речи — ситуативность — реализуется в процессе обучения в виде актуализированных суждений изучаемых монологических текстов.

Приведём пример набора суждений из текста «Making my Dream Come True» как предмета его диалогизации. Данный текст применяется для обучения устной английской речи в 8 классе лицея при СГУ.

Making my Dream Come True

I thought I was doing so well in the months before the national piano competition. I practised every day, going through all my pieces from Chopin and Mozart. My dream was to win the competition. I'd won other competitions before, some more prestigious, but this one was very important for me. I wanted my dream to come true so badly. I believed I could win.

The day before the competition I was at my piano teacher's house to play through the pieces again as a warm-up before the big day, but something happened. I just couldn't play. I felt really nervous. My teacher, Mrs. Woodham, told me to play, but when I did there was no feeling in the music. There was no magic there.

Mrs. Woodham looked at me and said, "You're not ready for the competition tomorrow". I burst into tears. No hope of winning the competition, my dream of success was gone. I hadn't done enough. I kept hearing the words "not ready" in my head. For me, the competition was a symbol of my pride and self-confidence.

I went home. My parents were very kind and tried to make me feel better, saying it didn't matter, but that wasn't the point. They didn't understand that I couldn't even sit at the piano, my beautiful piano. I was scared, I didn't want to fail again. Then my mother had an idea. She convinced me to go and see another teacher, Mrs. Finlay. I didn't want to but in the end I went to see her. She was kind and gentle, and she understood that I was afraid to play the piano, that it was almost like starting again.

Mrs. Finlay was very patient. I went to see her every week and little by little I began to enjoy playing again. I began to practice again every day on my beautiful piano. I was so happy. I had gained back my pride and self-confidence.

It has been a very difficult time in my life, but I don't regret it. I feel stronger because of it. I lost some things for a time — my pride and self-confidence, but I got them back again with all my hard work and help from other people. I'm ready now, I've got another chance to play in the next national piano competition and make my dream come true. When I do, I want my parents and Mrs. Woodham and Mrs. Finlay to be there.

Суждения, актуализирующие данный текст, были разделены нами на четыре группы.

Истинные суждения

1. Katy was a very ambitious girl.
2. The parents suggested a wonderful idea to her.
3. Katy wasn't ashamed of that stressful time in her life.

Ложные суждения

1. Her piano teacher, Mrs. Woodham, supported Katy in a difficult situation.

2. When the teacher said that Katy couldn't participate in the competition, the girl insisted on her decision, she neither got upset nor paid attention to her teacher.

С косвенной референцией

1. Katy had a wish to enter a musical academy after school.
2. Katy failed to play well because she wasn't sure of her forces, she didn't believe in her abilities.

Перенесенные на личностный опыт

1. You find Katy persistent, hard-working and sensitive. The teacher is cruel and selfish.
2. You also had similar situations like Katy.
3. If you were Katy, you would take part in the competition.

Как можно понять, актуализация суждений каждого монологического текста, используемого в учебном процессе, — это средство создания ситуаций для его диалогизации. Следующим шагом в обучении диалогической речи будет работа над обучением реактивному реплицированию. Стоит напомнить, что Р. К. Миньяр-Белоручев, а следом за ним Е. Н. Соловова выделяют только две характеристики диалогической речи: ситуативность и реактивность.

* * *

1. Большая советская энциклопедия. URL: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Суждение/>, по состоянию на 25.03.2011

2. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. 4-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2002. С. 280.

3. Ли В. В. Где и в чём кроется диалогичность монологического текста? // Обучение иностранным языкам на основе лично ориентированного функционально-познавательного подхода, современных информационных технологий и интегрирования регионального компонента в содержание обучения иностранным языкам: сборник научных статей. Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. Вып. 2. С. 28—35.

4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 499.

5. Мосина М. А. Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2001. С. 40—44.

6. Тимощук А. С. URL: <http://www.philosophy.ru/edu/vui/log/03.html> (дата обращения: 25.03.2011).

7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000. Т. I.

8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000. Т. III.

УДК 372

С. С. Мигунова

Этапы решения учебной проблемы на уроках русского языка

В статье рассматриваются особенности деятельности учителя и учащихся на каждом этапе решения учебной проблемы в процессе усвоения знаний и способов действий на уроках русского языка.

Ключевые слова: учебная проблема, этапы решения учебной проблемы, способ действия, гипотеза, проверка решения проблемы.

Migunova S. S. The stages of solving educational problems at the Russian language lessons

The article considers the peculiarities of the activities of teachers and students at every stage in the solution of educational problems in the process of mastering of knowledge and ways of action on the Russian language lessons.

Keywords: Training problem, the stages of solving educational problems, mode of action, hypothesis, check the solution.

В стандартах нового поколения выделяется группа метапредметных познавательных результатов обучения, реализуемых во владении универсальными действиями **постановки** и решения проблем [5, с. 7; 6, с. 68—69].

В психолого-педагогической литературе разработаны различные подходы к сущности учебной проблемы [2; 3 и др.]. В данной статье за основу будет принято определение Е. Л. Мельниковой: учебная

проблема — этап урока, целью которого является формирование нового знания [1, с. 1].

В школьной практике традиционно рассматривают две формы существования учебной проблемы:

— как основную проблему урока, совпадающего с его темой, например: правописание одной и двух букв Н в суффиксах прилагательных;

— как не совпадающий с темой урока вопрос, представляющий собой одну из частных проблем, рассматриваемых на уроке. Например (в рамках названной темы): разграничение прилагательных с суффиксом -ин (тополин^{ый}) и прилагательных, образованных от существительных, основа которых оканчивается на Н, но имеет в своем составе сочетание букв ИН перед окончанием (длин^{ный}). Поскольку написание подобных слов относится к трудным случаям применения правила и традиционно вызывает ошибки учащихся, сопоставление структуры и правописания подобных слов требует специального обсуждения на уроке.

Результат решения любой учебной проблемы состоит в том, что учащиеся открывают неизвестное, которое может представлять собой или «подлежащую усвоению общую закономерность», или «общий способ действия» [2, с. 330]. При изучении русского языка в качестве общей закономерности выступают новые теоретические сведения: орфографические, пунктуационные, грамматические правила, языковые понятия. В качестве способа действия на уроках русского языка может выступать алгоритм применения правила, рассуждение при разборе какой-либо языковой единицы, например доказательство отнесенности определенной словоформы к той или иной части речи и др.

Целью статьи является расчленение целостного процесса решения учебной проблемы и рассмотрение деятельности учителя и учащихся на каждом этапе решения проблем на уроках русского языка.

Первый этап, который можно назвать этапом анализа проблемы, состоит, как указывает А. М. Матюшкин, в том, что «человек привлекает все свои знания и способы действия, актуализация которых позволяет производить анализ [на уроках русского языка речь идет об анализе языковых единиц — С. М.], а также возможные вспомогательные средства и способы действия, использование которых в прошлой деятельности приводило в сходных ситуациях к успеху»

[2, с. 90]. В рассуждении автора выделяется важнейшая особенность выполняемых на этом этапе действий — обращение к прошлому опыту учащихся. Так, опыт изучения морфологии позволяет учащимся предположить, что каждая следующая часть речи обладает теми же особенностями (общее грамматическое значение, морфологические признаки, синтаксическая роль), что и ранее изученные части речи. Вместе с тем ученые выделяют задачи, «относительно которых у решающего нет никакого прежнего опыта» [3, с. 196]. Особенность изучения русского языка состоит в том, что дети овладевают им задолго до начала обучения в школе, поэтому в случае отсутствия у учащихся знаний о языковых понятиях или способах действия, состоящих в анализе языковых единиц, имеется возможность опоры на речевой опыт учащихся. Причем речевой опыт лежит не только в основе изучения собственно речевых тем, таких, например, как «Стили речи», «Текст», «Речевые жанры» («Заметка в газету», «Репортаж» и т. п.); без опоры на речевой опыт невозможно сознательное усвоение языковых и правописных тем (например, опыт правильного, в соответствии с нормами литературного языка произношения звуков: [щ]астье (счастье), улыба[ца] (улыбаться); или различение на слух восклицательной и невосклицательной интонаций (при изучении соответствующих видов предложений в разделе «Синтаксис» и знакомстве с оформлением данных видов предложений с помощью знаков препинания в разделе «Пунктуация»).

Привлечение прежних знаний и способов действия в процессе анализа проблем по русскому языку может осуществляться с помощью разных приемов. Одним из наиболее часто используемых на уроках русского языка приемов является действие по аналогии. М. И. Махмутов следующим образом характеризует особенности деятельности по аналогии в процессе анализа проблемы: «Обнаружив сходство изучаемых явлений с теми явлениями и закономерностями, которые нами изучались ранее, мы делаем предположение, что в данном случае может существовать такая же закономерная связь фактов и явлений, как изученная ранее, может быть применен такой же подход к раскрытию сущности нового явления, как и к ранее изученному явлению, но с некоторыми специфическими особенностями» [3, с. 202].

Например, знакомство с признаками местоимений разных видов (местоимений-существительных, местоимений-прилагатель-

ных, местоимений-числительных) основывается на знании учащимся признаков тех частей речи, которые заменяют местоимения. Устанавливается аналогия в процессе анализа языкового материала:

1. На холме стояла береза. Она была старая, с растрескавшейся корой.

2. На левом берегу реки раскинулся парк, на этом же берегу, за парком, началось строительство стадиона.

3. Я купила себе десять тетрадей и столько же сестре.

Задания для учащихся:

Почему местоимения называют словами-заменителями?

Найдите такие «заменители» в предложениях.

Определите, вместо каких слов используются местоимения.

Определите морфологические признаки местоимения и слова, которое это местоимение заменяет. Сделайте выводы.

Еще одним способом актуализации прежних знаний, на основе которых проводится анализ проблемы, является обобщение однородных языковых фактов. Так, усвоение правила написания одной и двух букв Н в наречиях может быть организовано следующим образом (форма работы групповая):

Задание для 1 и 2 групп. Изучите материал для анализа. Заполните свободные графы таблицы. Объясните (графически и устно) написание одной и двух букв Н в словах первого столбика. Обоснуйте выбор одной или двух Н в словах второго столбика.

Материал для анализа, предложенный 1 группе:

Часть речи	Часть речи
?	?
Беше..ый галоп	Бешено мчаться
Возмуще..ый шепот	Возмущенно шептать
Взволнова..ый рассказ	Рассказывать взволнованно

ветрено ←———— ?

торжественно ←———— ?

туманно ←———— ?

Анализируя предложенные материалы, учащиеся определяют части речи, к которым относятся данные слова, вспоминают правила написания одной и двух букв Н в отыменных прилагательных, вставляют пропущенные буквы в суффиксы прилагательных, графически

объясняя написания, выполняют словообразовательный разбор и затем, сопоставляя написание суффиксов прилагательных и образованных от них наречий, приходят к выводу, который формулируют в виде правила: в наречиях с суффиксами -о, -е пишется столько букв Н, сколько в прилагательном, от которого это наречие образовано.

Материал для анализа, предложенный 2 группе:

Часть речи	Часть речи
?	?
Беше..ый галоп	Бешено мчатся
Возмуще..ый шепот	Возмущенно шептать
Взволнова..ый рассказ	Рассказывать взволнованно

бешено ← ?
 возмущенно ← ?
 взволнованно ← ?

Выполняя действия, аналогичные описанным выше, учащиеся формулируют вывод в виде правила: в наречиях с суффиксами -о, -е пишется столько букв Н, сколько в причастии или отглагольном прилагательном, от которого это наречие образовано.

После того как группы сообщают классу о результатах своих исследований, учащиеся, выполняя задание учителя — сделать общий вывод о написании одной и двух букв Н в наречиях с суффиксами -о, -е, — формулируют единое правило написания суффиксов наречий, образованных от отыменных прилагательных, отглагольных прилагательных и причастий: в наречиях с суффиксами -о, -е пишется столько букв Н, сколько в слове, от которого это наречие образовано.

Итак, на первом этапе решения проблемы учащиеся анализируют представленные данные (языковой материал, вопросы и задания учителя), опираясь на прежний опыт, актуализируют знания и способы действия, содержательно связанные с новой проблемой. Американский педагог Д. Пойа пишет, что на этом этапе решающий должен задать себе следующие вопросы: «Не встречалась ли мне раньше эта задача, хотя бы в несколько другой форме? Есть ли какая-нибудь родственная задача? Нельзя ли воспользоваться ею? Нельзя ли применить ее результат или использовать метод решения?» [4, с. 202].

Второй этап анализа проблемы можно определить как этап выдвижения гипотез [2, с. 92]. Предупреждая сложившееся в школьной практике понимание гипотезы, М. И. Махмутов следующим образом уточняет сущность данного понятия: «Многие учителя полагают, что если ученик высказал предположение, то это уже означает выдвижение гипотезы. Такое представление о природе гипотезы не отвечает действительности. Гипотезой может считаться не любое, а, как правило, только обоснованное предположение» [3, с. 200]. На этапе выдвижения гипотез решающий проблему соотносит актуализированные знания и способы действия с новыми условиями; последовательно перебирая гипотезы, отказываясь от одних как несостоятельных, рассматривает следующие до тех пор, пока не выделит решающую [1, с. 15], то есть правильную, приводящую к решению проблемы гипотезу. М. И. Махмутов выделяет два пути «развития гипотезы, т. е. логического процесса ее выдвижения, обоснования и доказательства»: а) путь *дедуктивного* выведения гипотезы из уже известных теорий, идей, принципов, законов и правил; б) путь *индуктивного* построения гипотезы на основе фактов, явлений, известных из жизненного опыта, полученных в результате наблюдений или эксперимента [3, с. 201—202]. В школьной практике, в том числе и на уроках русского языка, в процессе решения учебных проблем используются оба пути. Дедуктивный путь применим в тех случаях, когда учащиеся уже имеют опыт решения аналогичных проблем. Например, со слитным и раздельным написанием частицы НЕ с причастиями учащиеся знакомятся, когда им уже известны правила написания частицы НЕ с существительными и прилагательными. Поэтому анализируя написание причастия в составе словосочетания *вовсе (не)обоснованное решение* ученик рассуждает следующим образом: частица *вовсе* является условием раздельного написания НЕ с существительными (*он мне вовсе не друг*) и с прилагательными (*вовсе не знакомая местность*); актуализация прежнего опыта по анализу известных орфограмм позволяет выдвинуть гипотезу: «Наверное, наличие частицы *вовсе* является условием раздельного написания и в случае написания частицы НЕ с причастием».

Индуктивный путь выдвижения гипотезы используется в тех случаях, когда в прежнем опыте учащихся отсутствуют знания или способы действия, на которые учащиеся могут опереться при анализе проблемы. Так, например, с теоретическими сведениями о трех

видах сложных предложений и о постановке запятой между частями сложного предложения любого вида учащиеся знакомятся при изучении пропедевтического курса синтаксиса в 5 классе. В 9 классе школьники впервые узнают о том, что между частями бессоюзного сложного предложения могут ставиться, кроме запятой, двоеточие и тире. Поскольку с условиями выбора этих пунктуационных знаков учащиеся незнакомы, их действия по выдвижению гипотез будут основываться на анализе языкового материала, предложенного учителем. Деятельность учащихся по выдвижению гипотез может быть организована следующим образом:

<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность учащихся</i>
<p>Прочитайте предложения. Попробуйте объяснить, от каких условий зависит постановка тире в бессоюзных сложных предложениях.</p> <p>1. Любишь кататься — люби и саночки возить. (Предложения выводятся на экран по одному.)</p> <p>2. Чтобы продемонстрировать учащимся несостоятельность первой гипотезы, учитель предлагает следующее предложение: <i>Чин следовал ему — он службу вдруг оставил.</i></p> <p>3. С той же целью предъявляется третье предложение: <i>Раздался крик — все высыпали во двор.</i></p> <p>4. Опровергнуть выдвинутую гипотезу поможет анализ следующего предложения: <i>Листья, осыпаясь, ложатся лицевой стороной вверх — жди холодной зимы.</i></p>	<p>Первая гипотеза на основании анализа первого предложения: тире ставится, если бессоюзное сложное предложение является пословицей.</p> <p>Вторая гипотеза на основании анализа второго предложения: тире ставится, если бессоюзное сложное предложение является пословицей или афоризмом.</p> <p>Третья гипотеза на основании анализа третьего предложения: тире ставится, если бессоюзное сложное предложение небольшое по объему, простые предложения в его составе не осложнены.</p>

Как отмечает М. И. Махмутов, «процесс доказательства гипотезы осуществляется путем выведения из нее следствий» [3, с. 203]; таким следствием является вывод о состоятельности или несостоятельности гипотезы. Если в результате выдвигается решающая гипотеза, поиск гипотез заканчивается. Однако все выдвинутые гипотезы могут оказаться, как в приведенном выше примере, несостоятельными, решающую гипотезу учащиеся не находят. В такой ситуации следующим этапом решения учебной проблемы становится подсказка учителя [1, с.15]. В зависимости от характера языкового материала в качестве подсказки может быть названо:

- условие выбора орфограммы;
- условие выбора знака препинания;
- морфологический признак языковой единицы;
- роль языковой единицы в предложении, тексте;
- лексическое значение слова, значение фразеологического оборота и др.

Рассмотрим, как может быть организована работа по выдвижению решающей гипотезы в процессе изучения правила постановки тире в бессоюзном сложном предложении (продолжение решения проблемы о постановке тире в бессоюзном сложном предложении).

Проблема	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Тире в бессоюзном сложном предложении	<p>Подсказка Вы убедились в том, что все предложенные вами гипотезы неверны. Попробуйте задать вопрос от одной части сложного предложения к другой в предложении: <i>Любишь кататься — люби и саночки возить.</i></p> <p>Определите по вопросу грамматическое значение предложения</p> <p>Решающая гипотеза Значит, от чего зависит постановка тире в БСП?</p>	<p><i>Люби и саночки возить</i> (при каком условии?) (если) <i>любишь кататься.</i> Значение условия</p> <p>От грамматического значения предложения</p>

	<p>Уточнение учителя От смысловых отношений между частями БСП (времени, условия, следствия, сравнения и др.)</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Последний этап решения проблемы состоит в проверке правильности выполненного решения. Реализация проверки решения происходит в практической деятельности учащихся. При решении проблем по русскому языку могут быть использованы следующие приемы проверки:

1. Работа с разными видами словарей:

1) работа с орфографическим словарем используется в тех случаях, когда анализируются условия выбора орфограммы (написание одной и двух букв Н в прилагательных и т. п.);

2) работа с одним из лексических словарей: толковым, фразеологическим, словарем паронимов и др. (если содержанием проблемы является анализ значения слова или фразеологического оборота);

3) работа с этимологическим словарем (когда решение проблемы требует обращения к происхождению слова, например в процессе анализа написания двух букв Н в слове *гуманный* обращение к этимологическому словарю помогает учащимся определить производящую основу и убедиться, что в данном слове не выделяется суффикс -ан).

2. Составление алгоритма выполнения действий, например действий по применению правила или образца рассуждения о признаках языкового понятия. Так, в рамках изучения темы «Запятая при однородных членах предложения» может быть организовано решение частной проблемы, содержанием которой является разграничение:

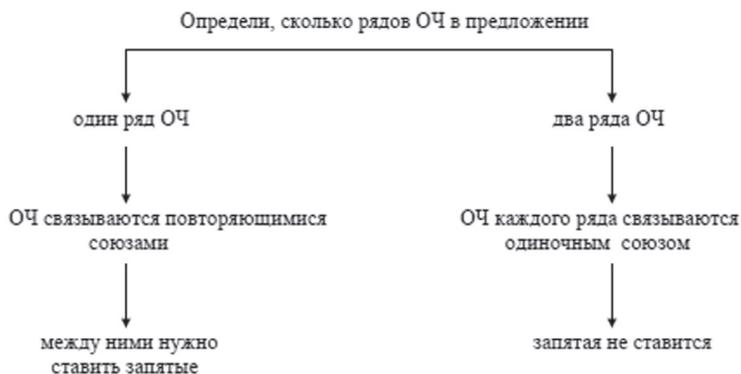
1) повторяющихся союзов при однородных членах одного ряда, например: *Полили дожди, и растрепали сад, и прибили к земле почернелую траву;*

2) одиночных союзов, связывающих однородные члены двух рядов, например: *Вдали пестрели и цвели луга и нивы золотые.*

Процесс решения проблемы заканчивается составлением алгоритма.

Последовательно выполняя шаги в соответствии с составленным алгоритмом, учащиеся имеют возможность проверить свои действия.

Определи, сколько рядов ОЧ в предложении



3. Выведение на экран (запись на доске) правильно написанного слова с изучаемой орфограммой (предложения с расставленными пунктуационными знаками; результатов частичного разбора, например, при определении морфологического признака словоформы и т. п.).

Развитие у учащихся умения видеть проблему, последовательно проходить все этапы ее решения реализует требования стандарта нового поколения, и, следовательно, способность организовать работу по формированию названных умений является одной из составляющих профессиональной компетентности учителя.

* * *

1. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. URL: http://nachalka14.ucoz.ru/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf (дата обращения: 27. 06. 2015).

2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

3. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.

4. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 27.06. 2015).

6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. URL: <http://avkrasn.ru/article-435.html> (дата обращения: 27. 06. 2015).

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД VS КУЛЬТУРНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ.
МАТЕРИАЛЫ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИИ**

Современное образование: диалоги

Редакция предлагает подборку материалов прошедшей 22 октября 2015 года в Сыктывкарском государственном университете имени Питирима Сорокина видеоконференции «Культурологическая платформа современного образования: дисциплинарный подход vs культурные и художественные практики». Участниками конференции стали преподаватели и студенты кафедры культурологии и педагогической антропологии СГУ и кафедры теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Участникам телемоста были предложены для обсуждения доклады «Теоретические основания культурологической педагогики: перспективы, методы, проблемы» (В. А. Сулимов), «Современные художественные практики и проблемы культурологического образования» (И. Е. Фадеева), «Проблемы религиозно-педагогического образования студентов-культурологов» (В. В. Муравьев), «История культуры как образовательная проблема и методика преподавания предметов культурологического цикла в школе и вузе» (С. Н. Токарев), «Формирование человеческого в человеке — центральный вопрос культурологической педагогики» (А. В. Бондарев).

УДК 37.013

В. А. Сулимов

**Интеллектуальное и эмоциональное
в процессе становления человеческого Духа:
методологическая платформа образования**

Статья посвящена проблеме создания образовательного пространства, которое способно формировать культурную личность. Формирование культурной личности представляет собой освоение новых интеллектуальных и художественных практик. Интеллектуальные практики осваиваются на основе приемов расширения сознания.

Ключевые слова: образовательное пространство, интеллектуальные практики, культурная личность.

Sulimov V. A. Intellectual and emotional in the making of the human Spirit: methodological platform of Education.

The article deals with the formation of educational space, which is able to form a cultural identity. Formation of cultural identity is the development of new intellectual and artistic practices. Smart practices being developed based on the techniques of consciousness expansion.

Keywords: educational environment, intellectual practices, cultural identity.

И Слово стало плотию и обитало с нами,
полное благодати и истины;
и мы видели славу Его,
славу как едиnorodного от Отца.

Евангелие от Иоанна, гл. 1, стих 14.

Система образования (общего, профессионального, специального) есть основание для становления человеческого Духа, соединяющего в себе исторический опыт (в виде культурного знания и культурных ценностей или ощущения себя-в-мире) и особый личностный взгляд на мир, создающий обобщенную культурой, но неповторимую, особенную, индивидуальную картину мира (или ощущение мира-в-

себе). Сформированные, освоенные и усвоенные (интериоризированные — по В. С. Выготскому) тексты, ценности и деятельностные модели культуры составляют понятийно-энергетическую (включающую логико-когнитивные и ассоциативно-образные элементы) базу существования человека в обществе, материал для успешной социализации и инкультурации, наконец уникальную опору для формирования универсального субъекта современной культуры — *человека-в-культуре*. Эти весьма общие и, по всей видимости, не требующие доказательства утверждения хорошо описывают генерализованное содержание и цель образовательного процесса, но ничего не говорят о средствах и технологиях организации такого процесса.

В первой четверти XXI века становится все более ясным, что речь идет о быстро нарастающем и неумолимом феномене расширения сознания человека, включающего в свои *структуры понимания* все больше информационных единиц и целостных ресурсов, объединенных по функционально-сетевому и кластерному типу. Они могут обладать концентрической и/или полевой внутренней структурой, быть дискретными или дисперсными, иерархическими или распределенными. Это кажущееся смешение элементов, структур, тенденций и методов тем не менее объединяется одной доминирующей тенденцией: интеллектуализацией пространства социального (и = индивидуального) бытия. Предугадывая этот тренд, П. Д. Успенский писал еще в 1911 году: «У человека рост сознания заключается в росте интеллекта и в сопутствующем ему росте высших эмоций: эстетической, религиозной, моральной — которые по мере своего роста все более и более интеллектуализируются, причем одновременно с этим интеллект проникается эмоциональностью, перестает быть «холодным». Таким образом, духовность есть слияние интеллекта с высшими эмоциями. Интеллект одухотворяется от эмоций; эмоции одухотворяются от интеллекта» [7, с. 150].

Описанный П. Д. Успенским «рост», или, точнее, расширение сознания, представляет собой расширение *программ деятельности*, включающих также цели, средства и единицы деятельности за счет переноса целей приложения деятельности (программ или образов будущего) [6, с. 94—95] с предметных на виртуальные (интеллектуальные, ассоциативно-образные, комбинированные), а модельных практик с предметных (вещных) моделей и систем на виртуаль-

ные (в т. ч. принципиально непредставимые и слабо воспроизводимые) инсайтные практики. Можно определить два возможных вектора развития событий процесса образования/самообразования для индивидуума или некоторой объединенной образовательными программами группы.

Первый вектор демонстрирует нежелательный ход событий: разнонаправленность и внутренняя «неорганичность» этих практик, выросших из абстрагированных научно-теоретических систем и логических высказываний высокого уровня абстракции («приземленных» в сферы нон-креативной деятельности), тем более их отсутствие в арсенале познающего человека, могут разрушить индивидуальное сознание, неспособное усвоить и понять ризоматический калейдоскоп современности, перевести сознание в «отражающий режим», лишенный механизмов смыслообразования¹.

Второй вектор — вектор самообоснования человека в контексте культуры (движение к формированию универсального субъекта культуры или человека-в-культуре) — является попыткой фундаментального строительства и само-строительства сознания на основании историко-философских и философско-культурологических реминисценций и аллюзий: необходимое для выстраивания области образования единство *я-мира* (в вариантах «себя-в-мире» и «мира-в-себе») способно обеспечить обновляемые, но исторически обусловленные духовные сущности — мировоззренческие универсалии, позволяющие выстроить некоторую условную матрицу *я-вещей* и *я-идей* (в искомых вариантах «себя-в-мире» и «мира-в-себе»). В. С. Степин определяет понятие мировоззренческих универсалий следующим образом: «Мировоззренческие универсалии — это категории, которые аккумулируют исторически накопленный социальный опыт и в системе которых человек определенной культуры оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта» [6, с. 108]. Мировоззренческие универсалии, будучи духовными сущностями, возвращают разорванному современным информационно перенасыщенным пространством индивидуальному сознанию

¹ Таковы, например, результаты ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам, демонстрирующие степень и способ отражения историко-философского наследия, но не освоение его.

единый осмысленный ракурс, прекращая действие следующих негативных факторов:

А) фактора информационной глобальности (за счет включения фильтра национально ориентированной культуры, или семиосферы — по Ю. М. Лотману);

Б) фактора логико-когнитивной противоречивости знаниевых блоков и когнитивно-семиотических сред их существования (за счет включения механизмов «больших культурных ассоциаций», абдуктивно-дискурсивных сред и инсайта);

В) фактора социально-культурной дезориентации деятельности и амбивалентности поведения (за счет включения универсальных аксиологических рамок).

Мировоззренческая платформа образования, состоящая, по сути дела, из интериоризированных текстовых фрагментов и ментальных схем их обобщения, имеет тенденцию к смысловому структурированию в виде индивидуальной картины мира, а потому становится обязательным элементом образования. Образование человека, повторяя исторические пути формирования современной культуры, дает человеку ресурс, когнитивную волю для *преодоления* инертности и разрывности человеческого существа как феномена природного мира. Стремясь к «чистому существованию» под влиянием, а то и наравне с Божественным Духом, человек подвергается физическому и ментальному разрушению, морально-нравственной и когнитивной деструкции тем более, что перестает стремиться к внутреннему преобразению (преодолению), перестает тратить «попусту» свой нервно-энергетический ресурс. Человек как бы пытается обосновать себя самого в качестве *истинностного бытия* и тем самым вступает на опасный путь когнитивного распада: «Пытаясь обосновать себя в качестве бытия, а не «ничто», человек уничтожил бы себя как человека, как свободу. Но достоинство человека в том, что ему ничто не дано в полной мере и всего нужно добиваться, прорываясь, надрывая душу, мучаясь, страдая» [2, с. 116]. Человек, представляя собой не только «человека в пути», но и «человека карабкающегося» вверх по социально-культурной вертикали, все время стоит перед дилеммой: «включать» систему собственного преобразования, связанную с преодолением инертного течения «бытия к смерти» (М. Хайдеггер) и потому чрезвычайно

затратную энергетически, или отдаваться ходу времени, диктующему энергетически незатратную директорию само-не-обоснования. Эта альтернатива (по смыслу нравственного выбора: духовное самостроительство/духовное не-самостроительство) настолько судьбоносна для человека, что стала одной из главных тем Священного Писания. В Евангелии от Луки сказано: «Ученик не бывает выше своего учителя, но и усовершенствовавшись, будет всякий как учитель его» (Лук., 6, 40). Самообоснование и/или самоусовершенствование в попытке *тотального преодоления* (действительно невозможное, по нашему убеждению, вне личностного (и = когнитивного) влияния учителя-наставника) родовой недостаточности человека, выраженной в его энтропии ситуативного рассеивания и вечной незавершенности есть постижение Духа в его индивидуальном и социально-культурном исчислении. Именно антиэнтропийная деятельность культуры как гиперфеномена человеческой социальности делает возможным преодоление этой *недостаточности* человека: «...человек является недостаточностью, онтологическим источником любой недостаточности, незавершенности, которую можно обнаружить в мире. Человек — это непрерывное преодоление любой формы существования, незавершенная распадающаяся тотальность и отрицание конкретного бытия, невозможность совпасть или отождествить себя с какой-либо реальностью, это непрерывно рассеивающаяся структура» [2, с. 117].

Движение по пути самоусовершенствования, обязательно подкрепленное участием в образовательном процессе, есть сочетание нескольких факторов:

1) реакции на понимание (иногда простое ощущение) своей недостаточности;

2) стремления к преодолению как к проявлению внутренней свободы (свободы воли);

3) акта духовного самостроительства как возможности избежать тотальности гибели и разрушения.

В этом понимании образование (в том числе образование в науке и искусстве) является наиболее существенным феноменом культуры, определяющим онтологически обусловленное место индивидуума в структуре Космоса, а не набор принципов и постулатов гносеологического характера. Современное образование (как

и магические и мифологические системы прошлого) имеет собственно культурный, а потому не только трансцендентальный, но и сакральный смысл. Можно говорить об образовании как глобальной социокультурной практике обязательного (или = желательного) самопознания человека-в-культуре: главном условии его становления.

Поэтому «предметность» образования, как и его «межпредметность», становится несущественным фактором, всецело зависящим от социальной и/или индивидуальной картин мира, доминирующих в определенный социально-культурный период развития человека и общества. Знание «не работает» как набор устойчивых истин и постулатов, оно представляет собой точку соприкосновения виртуальной реальности сознания (в виде картины мира) и виртуальности предметного текста как особого текста культуры. Мераб Мамардашвили по этому поводу писал: «...при анализе отношения «предмет—знание» необходимо учитывать, что в предмете есть особое, общественной историей науки закрепляемое содержание деятельности мысли, которое функционирует и разрабатывается внутри самой науки, и именно оно, а не безразличный к деятельности объект пассивного восприятия, направляет строй мысли в процессах получения нового знания» [4, с. 22].

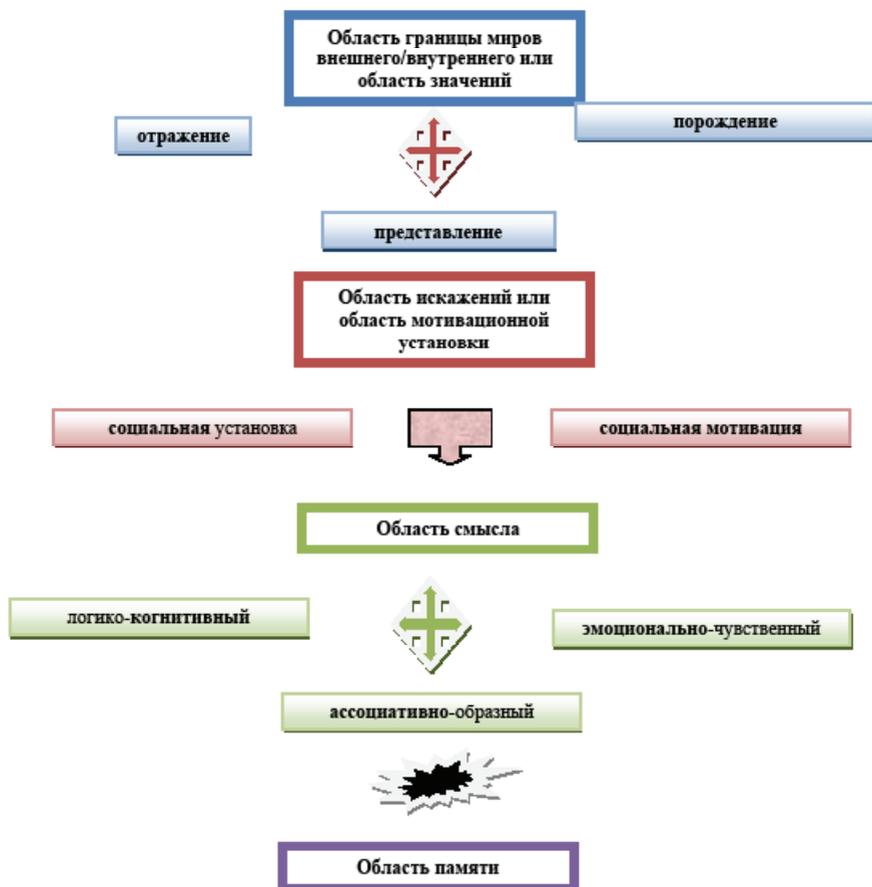
В современном образовательном пространстве меняется общекультурная роль субъекта этого пространства — учащегося. Границы его информационного ресурса расширяются, а свобода выбора (когнитивно-информационного) становится необходимостью. В этом случае происходят существенные социокультурные изменения указанной субъектности:

1. Формируется новый универсальный субъект этого пространства — *человек познающий* (как социально-культурный вариант универсального субъекта современности — человека-в-культуре).

2. Определяются психологические, когнитивные и семиотические свойства и пределы этого типа субъекта — человека познающего (в дальнейшем тексте — ЧП).

3. Устанавливается система соотношений в треугольнике мир — картина мира — индивидуальное сознание, проявляющая возможности ЧП в историко-культурной перспективе и в отношении возможного (планируемого) будущего.

Схема активного восприятия мира субъектом (ЧП)



Сложную систему когнитивно-семиотических и социально-культурных детерминаций ЧП можно предварительно представить в виде схемы.

Активное восприятие мира человеком обусловлено системой переходов от поверхностной области значений (отражающих бинарный цикл знака: знак/значение, стимул/реакция, вопрос/ответ, ситуация/реализация), через социально обусловленную область мотивационных установок (или поведенческих штампов, социальных правил и норм), искажающих первоначальный замысел интеллектуального поступка субъекта, в область смысла, выступающего од-

новременно в трех способах существования: логико-когнитивном, эмоционально-чувственном, ассоциативно-образном. Возникая как ответ, *данный* смысл формируется в виде элемента системы памяти индивидуума в том случае, когда преодолевает порог неизвестности (трансцендентальный барьер). Такое преодоление есть акт откровения, как правило сопровождаемый *пиковыми переживаниями* (А. Маслоу). О возможностях использования пиковых переживаний в системе образования А. Маслоу писал: «Если мы в достаточной степени осознаем то, что мы делаем, если мы достаточно философичны и склонны к прозрениям, то мы сможем использовать опыт, который легче всего ведет к экстазу, к откровению, к просветлению, блаженству и восторгу. Мы сможем использовать этот опыт как модель для обучения, например, истории или любой другой области человеческой деятельности» [5, с. 205].

В знаковой реальности (предметности) образовательного пространства разворачивается виртуальность индивидуального сознания, связанная с реальным, предметным миром, но миром, воспринимаемым опосредованно — при помощи *хронотопа* — историко-культурного аналога *памяти* субъекта культуры, выявленного А. А. Ухтомским и развитого М. М. Бахтиным (в философии литературы) и В. П. Зинченко (в педагогике). При этом в педагогике и педагогической психологии речь идет о гетерохронии, т. е. разбросанном во времени (сложном, «слоистом») восприятии пространства-времени как времени собственного вхождения в культуру: «Примером может быть гетерохрония различных уровней, участвующих в организации человеческой памяти: сенсорный регистр, иконическая память, кратковременная, оперативная, автобиографическая память имеют разные постоянные времена хранения и обработки материала, которые колеблются от десятков миллисекунд (сенсорный регистр) до десятков лет (автобиографическая память). Сейчас все эти виды памяти изучаются изолированно один от другого» [3].

Опосредованная деятельностью система социально-культурной памяти представляет собой: а) базовый знаково-символический элемент построения индивидуальной культурной картины мира; б) условие и одновременно результат социализации и инкультурации индивидуума, преодоления инертности мира и в конечном счете самообоснование универсального социального субъекта —

человека-в-культуре; в) кластерное «хранилище», накопитель интеллектуальных ресурсов личности, существующих в виртуально-предметной форме текстов культуры и ожидающих установки на активизацию, вызванную ситуативным или чувственно-эмоциональным импульсом. При этом опосредованность деятельностью (в соответствии с историко-культурными периодами развития индивидуального и/или коллективного сознания) определяет характер общей регуляции социального поведения: «В принципе опосредования как регулятивном принципе социальной детерминации поведения при помощи специфически культурных стимулов-знаков просматриваются ставшие впоследствии (в теории предметной деятельности) ключевыми положения об опосредовании психического отражения тем содержательным процессом, который связывает субъекта с предметным миром, т. е. процессом предметной деятельности (А. Н. Леонтьев), и столь важные для современной социальной психологии представления об опосредовании межличностных отношений совместной предметной деятельностью (А. В. Петровский)» [1, с. 239].

Когнитивно-семиотический характер опосредования в образовательном процессе означает одновременно невозможность непосредственного, прямого, без-образного, вне семиотического характера передачи информации. «Системность», «последовательность», «логичность», оторванные от характера знака, от системы отношений «знак—смысл», от контекста оказываются нерелевантными характеристиками образовательной деятельности. Информационное сообщение, лишённое личностного, переживаемого смысла, включается в сознание в качестве социальной установки, обладающей в лучшем случае социальной мотивацией (в повседневном сознании это модальность «надо»). Эта мотивация не обладает ни интуитивной, ни чувственной составляющей, а потому переводит сообщение в раздел социально-культурного искажения — спама. Отличительной чертой такой информации является ее поверхностное усвоение, отсутствие не только «кейсового» (целостного, функционально-тематического запоминания), но и простого знаниевого «следа». В этом, по сути дела, заключается феномен «специальной» подготовки к экзаменам, например систематического тренинга для «сдачи» ЕГЭ. Такие «псевдо-кейсы» остаются вне зоны активной мыслительной деятельности субъекта, вызывают «вечный» вопрос

организаторов и критиков образования «о практической направленности образования».

Образование, решая свою главную задачу — формирование универсального социального субъекта — человека-в-культуре, даже применяя интеллектуальные и дискурсивные практики высокого уровня абстракции: философские, историко-культурные, поэтические, естественно-математические, — всегда остается практико-ориентированным, моделирующим. Это моделирование осуществляется не в смысловом вакууме, а в системе практик интеллектуального пространства культуры. Эти практики в своем учебном варианте можно разделить на когнитивно-семиотические области. Авторы коллективного труда ученых-педагогов Герценовского университета демонстрируют свою модель членения когнитивно-семиотического пространства современного образования. Выделяются философско-аксиологическая область (как когнитивно-семиотический и герменевтический плацдарм образования) и четыре предметно-знаниевые области: естествознание, обществознание, человекознание и культурознание [8]. Там же постулируется и основной подход социально-гуманитарного аспекта образования, который, на наш взгляд, можно расширять до всей системы общего среднего и высшего (университетского) образования, — это антропологический подход: «Наиболее продуктивным способом концептуализации социально-гуманитарного знания (и прежде всего, педагогического) стал антропологический подход или антропологическая парадигма размышлений о человеке и его мире. Суть этого подхода состоит в переносе акцента исследования различных факторов социального развития и педагогических феноменов на человека как субъекта культуры, воплощающие ее высшие устремления и достижения» [8, с. 44]. Очевидно, что новая структуризация образовательного пространства, выделение в нем образовательных областей все еще требует своего исследования в свете новых философско-культурологических построений, но можно сделать и ряд важных выводов.

Во-первых, человеческий Дух как воплощение интеллектуальной Матрицы Космоса никуда не исчез, он по-прежнему представляет собой существенную проблему для гуманитарного развития — проблему становления личности как человека-в-культуре.

Во-вторых, эта проблема может быть решена только конструктивным взаимодействием (и = интеграцией) двух основных сторон человеческого сознания: логико-когнитивной и ассоциативно-образной, создающих платформу образовательного процесса.

В-третьих, движение человека познающего к своему пределу (человеку-в-культуре) представляет собой перманентный процесс накопления энергетических возможностей индивидуальной картины мира, которая представляет собой процедуру самоопределения себя-в-мире и мира-в-себе как универсального способа становления Духа.

Духовное и интеллектуальное, философское и предметное, внутреннее и внешнее есть разные стороны одного состояния — состояния познающего, а потому не могут быть разорваны и расчленены на отдельные знаниевые блоки или фрагменты, не устоявшиеся и неустойчивые ни в памяти, ни в деятельности индивидуума.

* * *

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.

2. Губин В. Д., Некрасова Е. Н. Человек в трех измерениях. М.: РГГУ, 2010. 321 с.

3. Зинченко В. П.. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология. URL: <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticke> (дата обращения: 05.12.2015).

4. Мамардашвили М. К. Формы и содержание мышления. СПб: Азбука; Азбука-Аттикус, 2011. 288 с.

5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. 2-е изд, испр. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.

6. Степин В. С. Программирующие функции культуры в человеческой жизнедеятельности // Культурогенез и культурное наследие / науч. ред. и сост. А. В. Бондарев. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. С. 91—121.

7. Успенский П. Д. Tertium organum: ключ к загадкам мира: репринтное издание. СПб.: Андреев и сыновья, 1992. 241 с.

8. Философско-культурологические основания и структура содержания современного гуманитарного образования: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. 272 с.

УДК 008+371

И. Е. Фадеева

Современные художественные практики и проблемы культурологического образования

В статье рассматриваются проблемы эстетического воспитания как части более общей проблемы культурологической парадигмы в педагогике. Основной тезис автора состоит в том, что сегодня должна идти речь не о формах эстетического воспитания, а о его содержательном наполнении, поскольку изменилось само содержание эстетического опыта и эстетической деятельности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, экзистенциальный опыт, чувственное восприятие.

Fadeeva I. E. Contemporary artistic practice and problems of cultural education

The article deals with the problems of aesthetic education as part of a more general problem the cultural paradigm in pedagogics. The main thesis of the author is that today should not be a question of the forms of aesthetic education but should be considered its substantial filling since has changed the content itself of the aesthetic experience and aesthetic activity.

Keywords: aesthetic education, existential experience, sensory perception.

Эстетическое воспитание — одна из традиционных тем педагогики и одна из признанных задач культурологического образования. Однако, несмотря на ее, казалось бы, общеизвестность и полноту описания форм и методов, поражает характер ее присутствия в рекомендованных учебниках по педагогике. Ощутимо переместившись из центра философии человека и образовательных практик на их периферию, эстетическое воспитание стало некоторым не всегда обязательным довеском к иным и, как представляется многим педагогам, более значимым направлениям образовательной и воспитательной деятельности. Такая постановка вопроса вполне коррелирует с пунктом федерального государственного стандарта среднего об-

щего образования. Так, пункт 10 раздела «Личностные результаты образовательной программы» утверждает, что такими результатами является «эстетическое отношение к миру, включая эстетику быта, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений» [8].

В наиболее общем виде господствующие представления о целях, задачах и способах эстетического воспитания формулируются сегодня как воспитание посредством восприятия и переживания красоты в искусстве, природе, «окружающей действительности», а также «в процессе преподавания общеобразовательных и специальных дисциплин (изобразительное искусство, музыка)» (см., например, [5]). Такая постановка вопроса фактически воспроизводит отнюдь не утратившую своей значимости концепцию.

Теоретико-педагогические основания эстетического воспитания в 60-годы прошлого века были сформулированы В. А. Разумным, определившим основные формы эстетического воспитания. Это труд, искусство, научно-познавательная деятельность, игра [6]. Стоит подчеркнуть, что практически все современные разработки в этой области так или иначе воспроизводят эту модель, ничего не добавляя по сути вопроса. Очевидно, на наш взгляд, что эта суть заключается уже не в формах и технологиях, а в самом содержании педагогического процесса. В этом аспекте нужно подчеркнуть объяснительный потенциал теории человеческой деятельности М. С. Кагана, причем применительно к педагогике эта теория оказывается удобным инструментом выявления форм и направлений эстетического воспитания. Формирование эстетического отношения ребенка к миру имеет своим основанием познавательную, преобразовательную (творческую), ценностную, коммуникативную (деятельность общения), а также художественно-моделирующую деятельность человека.

Сегодня обзор наиболее значимых подходов представлен в коллективном труде под редакцией Н. И. Киященко «Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика)» [7]. Между тем после издания этой книги прошло двадцать лет (она была издана в 1998 году), и новых исследований по этой проблеме не появилось, хотя именно целостность эстетического отношения дает основания рассматривать эстетическое воспитание как интегративную форму, пронизывающую воспитательный и образователь-

ный процесс в целом, то есть соединяющую все виды деятельности. «Эстетическое отношение к миру всегда существовало как всеохватывающее, универсальное и сугубо человеческое поведение, — пишут авторы, — а эстетическая оценка — самая целостная, как бы завершающая восприятие предмета в полноте его данности и связи с окружением» [7, с. 235].

Предваряя дальнейшие рассуждения, назовем ее реперные точки, актуальность которых не только не исчезла, но и возросла в ситуации перехода к информационному обществу, постмодерну и постнеклассике. В первую очередь это антропологическая составляющая эстетического сознания. Второе — необходимость определения базовой парадигмы педагогической деятельности. По словам А. Я. Флиера, существующую сегодня в России парадигму образования можно условно назвать «социально-адаптивной», то есть ставящей перед собой цель «обеспечить максимально полное соответствие параметров человеческой личности совокупности характеристик социокультурной среды ее обитания и соответственно воспроизводство на индивидуальном уровне всех достоинств и недостатков этой среды» [9]. Очевидно, что сегодня эта модель представляется устаревшей, поскольку информационное постиндустриальное общество предполагает уход от жесткой стандартизации личности, а поэтому возрастает роль культурного и личностного многообразия. На место социально-адаптирующей модели должна прийти, по мысли Флиера, культурологическая, обоснованная, в свою очередь, культурологической парадигмой современного гуманитарного знания [3].

Идея культурологической парадигмы, являясь универсальной объяснительной моделью, тем не менее нуждается в конкретизации. Предполагая обоснование целей и задач педагогического процесса, а также его форм и методов культурой, она требует определения исходных понятий: 1) что в данном случае следует понимать под культурой (какой аспект или какой подход к культуре тут может стать определяющим); 2) каким образом культурологическая парадигма должна и может учитывать социокультурную динамику, в частности вполне ощутимые изменения социокультурной и художественной среды. Иными словами, задачи должны быть сформулированы как: 1) совмещение теоретически обоснованных положений культу-

рологической и педагогической теорий с социокультурной реальностью, в которую погружен учащийся, и 2) встраивание устоявшихся форм художественной культуры в сознание современного ребенка, измененное совокупностью социокультурных факторов и новых сетевых практик.

Но при этом возникают следующие вопросы.

Во-первых, не как воспитывать и учить современного школьника, а *чему* учить и *что* является конечной целью формирования эстетической культуры?

— что происходит сегодня с ценностями вообще и с эстетическими ценностями в частности;

— что представляет собой сегодня эстетическое восприятие и может ли оно сегодня быть рассмотрено как эстетическое удовольствие (незаинтересованное наслаждение красотой);

— что такое красота в ее современном восприятии и понимании, в современном искусстве и сознании индивида;

— что такое современное искусство и как соединить историю искусства или историю мировой художественной культуры с современными художественными практиками (в мире которых, подчеркнем, живет современный ребенок).

Во-вторых, какие изменения происходят в обществе и в сознании отдельного человека в процессе измененной социальности (сетевой социальности) и всепоглощающей дигитализации?

Иными словами, первоочередной задачей является рассмотрение трансформаций эстетического сознания в контексте современных социальных, культурных и художественных практик, а также возможностей и способов преодоления все более ощутимого разрыва между социокультурной реальностью и классическим «эстетическим кодом» культуры, ориентированным на классические образцы Античности, Ренессанса, Просвещения, на классические идеалы и ценности разума, прогресса, гуманизма.

Очевидный разрыв между философско-антропологической, культурфилософской и культурологической теорией, с одной стороны, и педагогической практикой — с другой, обусловлен не только недостаточностью общей гуманитарной подготовки педагога, но и совершенно недостаточным вниманием, уделяемым культурологами и философами современным и актуальным педагогическим

проблемам в контексте не менее актуальных проблем современного общества. Например, теоретически никем не отрицаемое положение о кризисе классической модели культуры, о кризисе гуманизма, о постнеклассической рациональности *в практике* преподавания гуманитарных дисциплин, и в частности мировой художественной культуры, не учитывается. Между тем именно не только кризисность современной культуры, но и смена интеллектуальной парадигмы (а вместе с ней и появление новых интеллектуальных практик, иного экзистенциального опыта и, соответственно, новых форм восприятия и понимания) непосредственно определяет изменения в эстетическом восприятии и творческой деятельности.

В качестве иллюстрации рассмотрим соответствующие формулировки из федерального государственного стандарта общего среднего образования, огромным плюсом которого является выделение предметной области «Искусство» и очевидная модернизация и теоретическая обоснованность выхода ее за пределы собственно «рисования» и «пения».

«Изучение предметной области “Искусство” должно обеспечить:

— осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности;

— развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, способности воспринимать эстетику природных объектов, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармонию взаимоотношений человека с природой и выразить свое отношение художественными средствами;

— развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся, формирование устойчивого интереса к творческой деятельности;

— формирование интереса и уважительного отношения к культурному наследию и ценностям народов России, сокровищам мировой цивилизации, их сохранению и приумножению» [8].

Помимо творческих задач в требованиях стандарта содержатся моменты, ориентированные на необходимость именно культурологических подходов и выделения именно культурологического содержания:

— формирование основ художественной культуры обучающихся как части их общей духовной культуры, как особого способа позна-

ния жизни и средства организации общения; развитие эстетического, эмоционально-ценностного видения окружающего мира; развитие наблюдательности, способности к сопереживанию, зрительной памяти, ассоциативного мышления, художественного вкуса и творческого воображения;

— развитие потребности в общении с произведениями изобразительного искусства, освоение практических умений и навыков восприятия, интерпретации и оценки произведений искусства; формирование активного отношения к традициям художественной культуры как смысловой, эстетической и личностно-значимой ценности;

— расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию [8].

Однако все более отчетливо становятся ощутимыми «ножницы» между благими намерениями стандарта и социокультурной средой, в которую погружены учащиеся: между «высокой» культурой как предметом изучения и массовой культурой; между нарративными стратегиями классики и отсутствием «больших нарративов» в современности; между классическими кодами и эстетическим плюрализмом современности и т. д. За пределами стандарта, а значит и теоретической рефлексии педагогов, остается содержательная сторона выдвигаемых требований. Например, что означает положение о развитии эстетического вкуса (как можно говорить о вкусе в ситуации плюрализма и распада метанарративов, деидеологизации или, напротив, ремифологизации интеллектуального пространства?) или способности воспринимать эстетику природных объектов и оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой — при явном распаде этой гармонии?

То обстоятельство, что художественная культура, а вместе с ней и сфера эстетического претерпевают сегодня существенные изменения, не нуждается в доказательствах и комментариях. Не только массовая культура, но и все более настойчивая визуализация и медиатизация культурного пространства вызывают потребность понять процессы, происходящие в сознании человека. В ситуации плюрализма мнений и постоянного полилога в медийном пространстве миро-

воззренческое проектирование личности (личности учащегося) становится: а) или способом манипуляции его сознанием, или б) популистским признанием релятивности любых оценок и ценностей.

В наиболее отчетливой форме эта дилемма предстает в сфере эстетического, не отягощенной дополнительными идеологическими коннотациями и поэтому представляющей собой сферу индивидуальной свободы.

С этой точки зрения стоит взглянуть на трансформацию категорий эстетического, которые в рамках классической эстетики, сформированной проектом Модерна с его большими нарративами, представляли *как система*. Однако понятийный язык классической эстетической теории, в центре которой находились: а) переживание прекрасного как удовольствия, как наслаждения красотой и б) суждение о прекрасном как «незаинтересованное суждение», — сегодня оказывается неспособным осмыслить эстетический опыт как «потерянность, колебание, утрату основания, shock?» [2, с. 94]. Следует согласиться, на наш взгляд, с мыслью Джанни Ваттимо о том, что опыт эстетического восприятия сегодня все более смещается к переживанию шока, а не удовольствия.

Эстетический и экзистенциальный опыт прекрасного оказывается самым проблематичным для современности: это фактически стремящийся к нулю опыт переживания формы, то есть бесформенность, энтропия, логическая абдуктивность. Справедливым поэтому представляется утверждение И. Н. Инишева о возвращении к изначальному пониманию эстетического, в центре которого — чувственное восприятие, исторически формируемые формы чувственного, «перспектива “воспринимающего”»¹ [4, с. 8], — справедливо именно потому, что формы чувственного восприятия (и особенно восприятия учащихся, погруженных в противоречивое пространство массовой культуры, всепроникающей медиатизации и дигитализации, погруженных в сетевую — то есть по своей сути энтропийную — социальность) требуют сегодня не только анализа, но и формирования соответствующих им педагогических теорий и подходов.

Панорама эстетического опыта сегодня характеризуется не системностью, но аморфизмом, отсутствием структуры — то есть фак-

¹ «... Эстетический опыт поздней современности, — пишет Д. Ваттимо, — обладает свойствами шока и конфликта» [2, с. 94].

тически возвратом к синкретически нерасчлененным ценностям архаики. Очевидный для нашего времени процесс эстетизации социальных и культурных практик, начатый «панэстетизмом» эпохи модерна, сопровождается деэстетизацией искусства.

На уровне повседневного сознания и массовой культуры такая ситуация оборачивается торжеством до-рефлексивного сознания, а это позволяет утверждать, что суть вопроса об эстетическом воспитании заключается *не в обучении* установленным образцам красоты или «высокого» искусства, а в необходимости формирования интеллектуальной и экзистенциальной *рефлексии*. При этом стоит подчеркнуть, что задача заключается не только в формировании теоретического знания и рефлексивного мышления как такового, но именно в формировании способности к экзистенциальной рефлексии, без которой, по моему глубокому убеждению, невозможно ни творчество (культурогенез), ни эстетическое восприятие как таковое.

Положение усугубляется еще и тем обстоятельством, которое по совокупности составляющих его факторов получило именование конца искусства или смерти искусства [10, 11]. Применительно к теории и практике эстетического воспитания и культурологического образования эта ситуация наиболее очевидна. Однако дело заключается вовсе не в том, что искусство как целостное выражение сущностных сил человека, как область творчества и свободы перестает существовать — дело в том, что перестали работать имеющиеся модели его легитимации. А это значит, что и выстраивание соответствующих дисциплин должно быть подчинено иной логике — то есть обусловленности искусства в двойной перспективе:

— двойной перспективе экзистенциальной рефлексии автора — адресата (в нашем случае — учащегося);

— в перспективе изменённых социокультурных и художественных практик современности.

Между тем в преподавании предметной области искусства зреет все более очевидный парадокс: иконический (визуальный) поворот как культурная универсалия XX и начала XXI веков не приводит к устойчивому интересу учащихся к визуальным искусствам в их историко-художественной перспективе. Иначе говоря, жизнь в условиях тотального гламура выталкивает визуальное восприятие за пределы «высокого» искусства. И не удивительно, что это же проис-

ходит и с таким традиционным предметом школьного образования, как литература. «Высокая» литература XIX века становится неактуальной, предпочтения отдаются жанрам массовой культуры — фэнтези, детективу, фантастике.

Иными словами, если в период институционализации искусства его история выстроилась как структурированный ряд имен и текстов, то сегодня этот ряд предстает как область не только постоянной деконструкции, но и разрыва. И можно только повторить вслед за Т. Адорно: искусство утратило «априорную самоочевидность» [1, с. 26], а это значит, что и педагогические практики должны учитывать этот радикальный поворот, и особенно в преподавании предметной области «Искусство» и МХК. Это значит, что должна быть выстроена иная — с учетом сказанного — структура соответствующих дисциплин: не хронологически последовательно разворачивающаяся «история», а проблемно и с учетом современности развернутая теория, целью которой должно стать пробуждение экзистенциальной рефлексии.

Иными словами, построение предметной области «Искусство» должно быть структурировано теорией и философией культуры, адаптированных к восприятию школьников. Эту последовательность я предложила бы определить так:

— теория культуры. Общее понятие культуры, общества, национальной культуры (с элементами семиотики культуры, философии ценностей, философской и культурной антропологии);

— теория художественной культуры: сущность искусства, искусство и человек. Экзистенциальные истоки художественного творчества;

— искусство в его исторической динамике, но начатой как бы с конца: не от истоков к современности, а от современности к истокам.

* * *

1. Адорно В. Т. Эстетическая теория. М.: Республика, 2001. С. 26.

2. Ваттимо Дж. Прозрачное общество. М.: Логос, 2002. С. 66.

3. Запесоцкий А. С. На пути к культурологической парадигме образования // Ученые записки Санкт-Петербургского научно-образовательного культурологического центра. Выпуск 1. Культурологическая парадигма современного образования. СПб.: Изд. СПбГУП, 2012.

4. Инишев И. Философская эстетика сегодня // Топос. 2007, № 1 (15). С. 5—15.

5. Петрова О., Долганова О., Шарохина Е. Педагогика: конспект лекций. Лекция № 84. Эстетическое воспитание. М.: ЭКСПО, 2008. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/konspekt/index.php

6. Разумный В. А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы. М.: Мысль, 1969.

7. Современные концепции эстетического воспитания: (Теория и практика) / отв. ред. Н. И. Киященко. М.: ИФРАН, 1998. С. 235.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>

9. Флиер А. Я. Культурологическая парадигма образования (к определению понятия) // Российская культурология: сетевое сообщество. URL: <http://www.culturalnet.ru/main/person/626>

10. Danto A. Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical perspective (Farrar, Straus & Giroux, 1992).

11. Danto A. The art World // The Journal of Philosophy. Vol. 61, Issue 19, American Philosophical Association Eastern Division Sixty-First Annual Meeting (Oct. 15, 1964). Pp. 571—584. URL: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/visualarts/Danto-Artworld.pdf>;

УДК 008

Н. Е. Вокуев

Гуманитарные *grassroots* и будущее отечественной культурологии

В статье поднимается проблема нехватки издательств и площадок для публикации переводных работ в области наук о культуре, равно как государственной поддержки переводческой деятельности в этой области. По мнению автора, прямым следствием этого становится маргинализация и провинциализация отечественных гуманитарных наук.

Ключевые слова: гуманитарные науки, независимые издательства, культурная политика.

Vokuev N. E. Grassroots in Humanities and the Future of Russian Cultural Studies

The article addresses such problems as the lack of publishing houses and platforms for publication of translated works in humanities and the lack of state support for translators working in this field. The author thinks that these problems lead directly to the marginalization and provincialization of Russian humanities.

Keywords: humanities, independent publishing houses, cultural policy.

В конце прошлого года несколько молодых нижегородцев открыли издательство «Красная ласточка», а в январе запустили в Интернете кампанию по сбору средств на издание первых книг. Среди них сборник статей известного теоретика новых медиа Льва Мановича «Теории софт-культуры» и работа французского философа Жака Рансьера «Эмансипированный зритель». По этому поводу кинокритик Андрей Карташов написал у себя в Фейсбуке: «Удивительно, что в нашей стране нужно собирать деньги на перевод Рансьера, что его не издают по умолчанию через год после выхода новой книги».

С ним трудно не согласиться. Те немногочисленные издательства гуманитарной литературы, что имеются в России, хоть и вносят весомый вклад в обновление репертуара отечественных наук о куль-

туре и обществе, все же оставляют за бортом не менее весомую долю новинок зарубежного нон-фикшн и научной литературы. Но это было бы еще полбеды. Плохо то, что непереуведенным остается значительный пласт работ, ставших классикой в гуманитарных и социальных науках.

Конечно, нередко эти работы представляют лишь исторический интерес и едва ли важны в свете актуальных тенденций в той или иной дисциплине. К тому же нельзя сказать, что классику у нас совсем не переводят. В издательстве «Новое литературное обозрение» нет-нет да и выйдет что-нибудь вроде «Избранных работ по истории культуры» Клайва Стейплза Льюиса. *Ad Marginem* в рамках совместной издательской программы с музеем «Гараж» не только выпускает относительно свежие исследования, но и переиздает Ролана Барта с Вальтером Бенямином и публикует ранее не переводившиеся тексты Зигфрида Кракауэра, Сьюзен Зонтаг и Розалинд Краусс. А благодаря издательской деятельности Европейского университета российскому читателю теперь доступны работы Бруно Латура и Мишеля де Серто.

То же самое касается журналов. В «НЛО», «Неприкосновенном запасе», «Художественном журнале» и «Логосе» порой публикуются уже ставшие классическими для зарубежных гуманитарных и социальных наук тексты. Свою лепту в это дело вносят и онлайн-вые издания, вроде «Гептер.ру».

И все же лакуны продолжают зиять. Публикация «Изобретения повседневности» де Серто в 2013 году стала настоящим подарком для тех, кто занимается исследованиями повседневной культуры. Однако не менее важные работы Анри Лефевра на эту тему по-прежнему отсутствуют на русском.

Еще более плачевная ситуация сложилась с актуальной, казалось бы, теорией медиа. Канадские исследования коммуникации представлены лишь Маршаллом Маклюэном, как будто не было и нет никаких Эрика Хэвлока, Гарольда Инниса, Барри Уэлмана. А у того же Маклюэна не переведена на русский его ранняя книга *The Mechanical Bride* (1951), интересная анализом рекламных и прочих поп-культурных текстов середины прошлого века.

Среди работ крупнейшего немецкого теоретика медиа Фридриха Китлера на русском есть лишь пара статей и сборник лекций

«Оптические медиа». Выросшее из его исследований направление медиаархеологии представлено лишь обзорными статьями Эрки Хухтамо и книжкой «Набрасывать и выявлять» Зигфрида Цилински, вышедшей крошечным тиражом в питерском издательстве «Эйдос». А про «культурные техники», о которых пишут сегодня немецкие исследователи медиа и культуры (последователи того же Киттлера), на русском, кажется, нет ни единой статьи.

Отсутствует на русском *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media* Эдварда Хермана и Ноама Хомского. Нет работ в области аппаратной теории кино (кроме переведенного с запозданием «Воображаемого означающего» Кристофера Метца) и феминистской критики (благо, статья Лауры Малви «Визуальное удовольствие и нарративный кинематограф» выходила на русском, но в Минске). Отсутствуют многие ключевые тексты по визуальным исследованиям. А *cultural studies*, которые у нас давно и упорно путают с культурологией, представлены прежде всего статьями отцов-основателей этого направления, опубликованными в специальном номере «Логоса».

Это лишь беглый взгляд на те лакуны, с которыми сталкивается преподаватель-культуролог в своей практике. При этом не стоит забывать, что работать со студентами рекомендуется, используя библиотечные фонды вузов. Однако в них присутствуют далеко не все новинки гуманитарной литературы, что усугубляет проблему. Преподаватель оказывается в роли чукчи из анекдота, который вернулся из Москвы и рассказывает сородичам о кино.

Ситуация, конечно, не столь уж беспросветная. Так, независимое «Свободное марксистское издательство» готовит к выходу сборник статей одного из главных представителей британских *cultural studies* Стюарта Холла. По словам его основателя Кирилла Медведева, он задумывается и о публикации работ Реймонда Уильямса. А екатеринбургское издательство «Кабинетный ученый» не так давно опубликовало сборник Фредрика Джеймисона «Марксизм и интерпретация культуры». До этого на русском выходили лишь отдельные его статьи.

И все же выхода основополагающих трудов в области культурных исследований по-прежнему не предвидится. Ни *The Uses of Literacy* Ричарда Хоггарта (1951), ни исследований того же Уильямса — *Culture*

and Society (1958), *The Long Revolution* (1961), *Television: Technology and Cultural form* (1974) — вероятнее всего на русском мы в ближайшее время не увидим. В России, наконец-то, утихли споры вокруг постмодернизма, однако один из важнейших текстов в этой области — *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism* Джеймисона (1991) — так и остался русскоязычному читателю незнаком.

Примечательно, что лакуны эти как могут ликвидируют маленькие независимые издательства интеллектуальной литературы. В этом же ряду стоит и такая инициатива, как создание в 2014 году онлайн-платформы для публикации текстов о культуре *Syg.ma*, где помимо прочего появляются, пусть не всегда качественные, переводы зарубежных теоретиков и исследователей культуры. Не стоит забывать, что прежде чем выйти на русском в 2013 году — опять же с большим запозданием — книга «Симулякры и симуляция» Бодрийяра переводилась и публиковалась фрагментами в «Живом журнале».

Подобные примеры *grassroots*, как в американской политической науке именуют низовые гражданские инициативы и движения, не могут не вдохновлять. Но они же являются симптомом того, что в стране не только не хватает издательств и площадок для публикации зарубежных гуманитарных исследований, но и попросту отсутствует внятная государственная поддержка гуманитарных наук. «Основы государственной культурной политики» среди ее, политики, задач перечисляют: «приоритетное развитие гуманитарных наук как наук о человеке, его духовной, нравственной, культурной и общественной деятельности» и «повышение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в сфере гуманитарных наук» [2, с. 11]. Однако на деле пока что мы сталкиваемся с отсутствием программ, которые стимулировали бы перевод как зарубежных исследований на русский, так и отечественных работ на иностранные — прежде всего английский — языки.

За подобные lamentации автора этих строк, конечно, можно упрекнуть в западопоклонничестве. Однако мне кажется очевидным, что от нехватки качественно и вовремя переводимой литературы проигрывают прежде всего российские гуманитарии. В последнее время много говорится о самобытности и традициях отечественной культурологии. Звучали даже предложения популяризировать идеи российских культурологов за рубежом. Но уповать на фоне пре-

словутой борьбы с «иностранными агентами» на расцвет российских гуманитарных наук и пробуждение международного интереса к ним не менее самонадеянно, чем ждать в ответ на экономические санкции развития российской экономики и процветания местных товаропроизводителей. Увы, не Россия лидирует сегодня в науке, и, не зная актуальных тенденций, едва ли можно успешно встроить отечественные исследования в мировой контекст.

Конечно, можно сделать ставку на то, что ученые, как и студенты, смогут знакомиться с новинками и классикой гуманитарной литературы в оригинале. Но пока что уровень владения иностранными языками — как среди первых, так и среди вторых — оставляет желать лучшего. А высказывания некоторых политиков, вроде депутата Ирины Яровой, объявившей изучение иностранных языков в школе угрозой традициям [1], не оставляют поводов для оптимизма.

И все же не стоит допускать в культуре и науке столь популярной ныне политики изоляционизма. Ни развитие гуманитарных наук, ни повышение качества подготовки кадров в этой сфере невозможны без поддержки изучения иностранных языков и деятельности переводчиков. Культура и наука не могут развиваться без диалога. Импортозамещение в науках — это прямой путь к их маргинализации и провинциализации.

* * *

1. Ирина Яровая объявила изучение иностранных языков угрозой традициям. Meduza: интернет-издание, 2015. URL: <https://meduza.io/news/2015/01/30/irina-yarova-ya-ob-yavila-izuchenie-inostrannyh-yazykov-ugrozoj-traditsiyam>

2. Основы государственной культурной политики // Сайт Президента России: интернет-ресурс, 2014. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И СООБЩЕНИЯ

УДК 371.4

Ю. В. Найданова

Результаты констатирующего исследования воспитания мобильности личности школьников в муниципальной системе образования города Челябинска

В статье рассматриваются цель, предмет, параметры, критерии и результаты констатирующего исследования, посвященного изучению воспитания мобильности личности школьников в муниципальной системе образования на примере Челябинска. В ходе работы были выявлены уровни мобильности личности школьников 8—9-х классов, а также особенности системы воспитания мобильности личности в муниципальной системе образования города Челябинска.

Ключевые слова: мобильность личности школьников, воспитание мобильности личности, результаты констатирующего эксперимента.

Naydanova Y. V. The results of ascertaining research of schoolchildren personality mobility development in municipal system of Chelyabinsk city

This article discusses the purpose, object parameters, criteria and results of the ascertaining study on the education of the development personality mobility of schoolchildren in the municipal education system in the example of Chelyabinsk. In the article has identified the levels of personality mobility 8—9 grade schoolchildren, as well as peculiarities of the education system for the personality mobility development in the municipal education system of Chelyabinsk city.

Keywords: personality mobility of schoolchildren, personality mobility development, the results of ascertaining study.

В современных быстро изменяющихся условиях все большую актуальность получает такое свойство личности человека, как мобильность. Теория мобильности, первоначально зародившаяся в американской социологии [8, 9], получила свое дальнейшее развитие и в отечественной педагогике [1, 2]. Последние несколько лет ученые уделяют внимание проблеме развития мобильности личности обучающихся, в основном студентов. Мы же предлагаем рассмотреть воспитание мобильности личности школьников 8—9-х классов, что обусловлено психологическими особенностями данного возраста, а также необходимостью принятия решения о выборе пути продолжения образования. Так как мобильность является динамическим свойством личности человека, то целесообразно рассматривать ее уровни. Мы предлагаем условно различать следующие уровни мобильности: репродуктивный, продуктивный, творческий [5].

Для обоснования актуальности воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования нами было проведено констатирующее исследование на примере города Челябинска. По мнению ученых, такого рода исследования образовательной деятельности осуществляют прежде всего в начальный период исследования с целью выявления состояния вопроса на практике, особенностей и тенденций развития сложившихся систем образования и достигаемых при этом результатов [3; 7].

Таким образом, цель нашего констатирующего исследования заключается в выявлении исходного уровня мобильности личности школьников 8—9 классов в муниципальной системе образования, а также изучении особенностей системы воспитания мобильности личности в системе образования города Челябинска.

Предметом исследования выступает воспитание мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования Челябинска.

Экспериментальная работа проводилась в период с 2013 по 2015 годы. В констатирующем исследовании принимали участие обучающиеся 8-х классов в начале учебного года. В исследовании была задействована 1 контрольная группа и 3 экспериментальные группы, что в совокупности составило 258 школьников 8—9-х классов. Для осуществления экспериментальной работы были случайным образом отобраны ученики различных муниципальных обра-

зовательных организаций, идентичные по возрасту и половому составу, что признается наиболее оптимальным в педагогических исследованиях.

В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) модель реализовывалась с первым педагогическим условием; во второй группе (ЭГ-2) модель реализовывалась на фоне второго и третьего педагогического условия; в третьей группе (ЭГ-3) модель реализовывалась со всеми разработанными педагогическими условиями, входящими в комплекс организационно-педагогических условий [4]. В контрольной группе (КГ) работа со школьниками велась с применением отдельных элементов модели воспитания мобильности личности школьников.

Параметры исследования:

- уровень мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования города Челябинска;
- система воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования города Челябинска.

Для каждого параметра исследования нами были предложены критерии (табл. 1).

Таблица 1

Параметры и критерии исследования уровня мобильности личности школьников

Параметр исследования	Критерии исследования
Уровень мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования г. Челябинска	Признаки мобильности: активность, гибкость и оперативность
Система воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования г. Челябинска	Наличие в локальных нормативных документах мероприятий, направленных на воспитание мобильности личности школьников, реализация на практике намеченных в плане работы мероприятий, направленных на воспитание мобильности личности школьников

Оценивание уровня мобильности осуществлялось посредством психолого-педагогической диагностики. Кроме того, нами были проанализированы основные статистические данные социологических исследований в сфере образования, проведенных Институтом социологии образования Российской академии образования, для подтверждения полученных фактов.

Совокупность используемых методов составила комплексную методику исследования, которая обеспечила грамотное и обоснованное ведение экспериментальной работы.

Результаты диагностики исходного уровня мобильности личности школьников 8-х классов в муниципальной системе образования показали, что все группы находятся примерно на одинаковом уровне (табл. 2).

Таблица 2

Результаты констатирующего исследования уровня мобильности личности школьников 8-х классов в муниципальной системе образования г. Челябинска

Группа	Уровень		
	репродуктивный	продуктивный	креативный
	%	%	%
КГ	63	34	3
ЭГ-1	56	39	5
ЭГ-2	64	34	2
ЭГ-3	58	39	3

Данные таблицы свидетельствуют, что обучающиеся 8-х классов обладают преимущественно репродуктивным и продуктивным уровнями мобильности личности.

Так, от 56 до 64 % исследуемых школьников обладают репродуктивным уровнем мобильности личности. От 34 до 39 % школьников имеют продуктивный уровень и лишь 2—5 % испытуемых школьников демонстрируют креативный уровень мобильности личности.

Для большей наглядности представим результаты первого среза воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов на диаграмме (см. рис. 1).

Кроме того, необходимо было исследовать систему воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования г. Челябинска. Для этого нами использова-

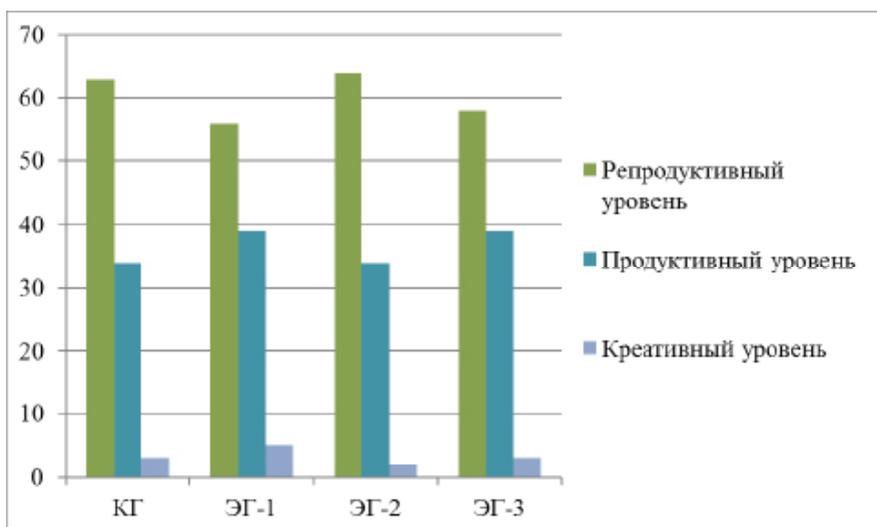


Рис. 1. Результаты констатирующего исследования уровня мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования, %

лась следующая локальная нормативная документация. Стратегия развития образовательной системы г. Челябинска до 2020 г.; муниципальная программа «Патриотическое воспитание молодых граждан г. Челябинска на 2013—2015 г.», Календарь городских массовых мероприятий для учащихся и воспитанников муниципальных образовательных организаций города Челябинска на 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 учебные года, муниципальный доклад «Состояние и результаты функционирования системы образования г. Челябинска» за 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 учебные годы; сборник статических материалов «Развитие системы воспитания и дополнительного образования детей»). Таким образом, оценивание данного параметра осуществлялось посредством такого метода исследования, как анализ документации.

В результате нами были констатированы следующие факты, имеющие место в муниципальной системе образования г. Челябинска, влияющие на процесс воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов:

Во-первых, ежегодно к новому учебному году составляется единый городской календарь массовых мероприятий для обучающихся

ся и воспитанников муниципальных образовательных организаций, мероприятия в котором разделены для удобства пользования по направлениям: эколого-биологическое, туристско-краеведческое, художественно-эстетическое, социально-педагогическое, физкультурно-спортивное, научно-техническое, интеллектуальное, гражданско-патриотическое, здоровьесберегающее. В каждом из направлений представлено от 5 до 21 мероприятий, проводимых на городском уровне, это объясняется тем, что некоторые мероприятия проводятся не ежегодно, а, например, один раз в два года. Какие-то мероприятия не включаются в календарь на следующий год по разным причинам, а какие-то добавляются. Для каждого мероприятия указана целевая аудитория, т. е. обозначены те классы или коллективы, которые могут стать их участниками. Нами были проанализированы городские календари массовых мероприятий за 2012/2013, 2013/2014 и 2014/2015 учебные годы на выявление мероприятий, в которых могут принять участие школьники 8—9-х классов. Результаты анализа представлены в табл. 3.

Как видно, количество мероприятий ежегодно меняется, при этом около 70 % являются традиционными, т. е. проводятся из года в год.

Во-вторых, существует несколько уровней ответственности за проведение мероприятий и координацию усилий всех субъектов:

— отделы муниципального органа управления образованием (в нашем случае — управления по делам образования города Челябинска) осуществляют общую координацию деятельности субъектов других уровней и контролируют подготовку и проведение городских массовых мероприятий;

— районные управления образованием обеспечивают активное участие образовательных организаций в городских массовых мероприятиях, а также создают условия для реализации мероприятий на районном уровне;

— за создание организационно-методических и технических условий для проведения мероприятий, указанных в календаре, отвечают муниципальное образовательное учреждение школа-интернат спортивного профиля и муниципальные учреждения дополнительного образования детей г. Челябинска: Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской, Станция юных туристов, Детский экологиче-

Таблица 3

Анализ содержания календарей массовых мероприятий для школьников 8—9-х классов
муниципальной системы образования города Челябинска

Показатели	Количество мероприятий, запланированных в 2012/2013 уч. г.	Количество мероприятий, запланированных в 2013/2014 уч. г.	Количество мероприятий, запланированных в 2014/2015 уч. г.
Всего:	128	133	131
эколого-биологические	15	17	19
туристско-краеведческие	19	16	16
художественно-эстетические	19	20	19
социально-педагогические	17	19	19
физкультурно-спортивные	19	20	21
научно-технические	8	6	5
интеллектуальные	14	20	18
гражданско-патриотические	14	12	12
здоровьесберегающие	3	3	2

ский (эколого-биологический) центр, Центр творческого развития и гуманитарного образования «Перспектива»;

— образовательным организациям вменено создание условий для подготовки и участия учащихся и воспитанников в мероприятиях всех уровней.

Стоит отметить, что городской календарь является единственным документом подобного рода в городе, на уровне районов такие документы не составляются. Школы, в свою очередь, также не составляют свои календари, однако дополняют его мероприятиями областного, всероссийского и международного уровней.

На городском уровне действуют два субъекта. В первом из них, Управлении по делам образования города Челябинска, между двумя отделами (отдел обеспечения развития воспитательных систем и дополнительного образования, отдел обеспечения общего, специального (коррекционного) образования) поделены мероприятия календаря согласно уровням образования. Ко второму субъекту городского уровня относятся сразу несколько образовательных организаций, мероприятия календаря между которыми поделены в соответствии с основным направлением их деятельности: например, все мероприятия физкультурно-спортивного направления курирует школа-интернат спортивного профиля, все мероприятия социально-педагогического профиля — центр творческого развития и гуманитарного образования «Перспектива», все мероприятия эколого-биологического направления — детский экологический центр и т. д. Кроме того, данные образовательные организации (а также городской учебно-методический центр и центр детского творчества «Гармония») курируют городские методические объединения специалистов воспитания и дополнительного образования, одной из задач которых является участие в организации и проведении мероприятий в рамках городской социально-досуговой программы для школьников.

Отметим, что на городском уровне функционирует еще один субъект, способный оказать методическую помощь в организации и проведении мероприятий городского календаря массовых мероприятий, а именно муниципальный учебно-методический центр. В соответствии с Уставом, одной из задач, решаемых учебно-методическим центром, является содействие комплексному развитию системы образования в г. Челябинске через повышение квалификации специ-

алистов муниципальной образовательной системы, информационную и научно-методическую поддержку функционирования и развития образовательных учреждений, а также реальную адресную помощь педагогам образовательных учреждений города в развитии их профессионального мастерства, в повышении творческого потенциала педагогических коллективов. Таким образом, учебно-методический центр уполномочен сопровождать воспитание мобильности личности школьника через различные формы взаимодействия с образовательными организациями.

Районный уровень представлен районными управлениями образованием. В их основные функции входит обеспечение активного участия образовательных организаций в городских массовых мероприятиях и создание условий для реализации мероприятий на районном уровне. Осуществлять данные функции возможно через разработку районных программ деятельности по воспитанию мобильности личности школьников, обеспечение необходимых условий для ее реализации, взаимодействие с предприятиями, организациями и учреждениями района независимо от их ведомственной подчиненности по вопросам развития образовательной системы.

Что касается учрежденческого уровня, то мы согласны с Н. Л. Селивановой, которая предлагает следующие основные модели воспитания, действующие в современной школе [6]:

1) образовательные организации, для которых воспитание до сих пор является приоритетом. Это, скорее всего, образовательные организации, имеющие серьезные традиции в этом плане, реально ощутившие результаты и эффекты воспитания свои учащиеся. Конечно, как признает Н. Л. Селиванова, данные образовательные организации на сегодняшний день «находятся под давлением со стороны органов управления образованием, диктующих им совершенно другие первоочередные задачи» [6, с. 66];

2) образовательные учреждения, ставящие во главу угла процесс обучения, но при этом сохраняющие элементы воспитания, которые, чаще всего связаны с реализацией программы внеурочной деятельности;

3) образовательные организации, сводящие воспитание в них к минимуму, уверенные в том, что воспитание происходит в процессе

обучения и не прилагая дополнительных, специально организованных усилий для этого.

Используя метод изучения документации, мы изучили деятельность образовательных организаций по воспитанию мобильности, а именно:

- план работы;
- план работы по воспитательному направлению;
- программные документы развития;
- внеклассная работа педагогов по предметам;
- календарно-тематический план работы;
- планы работы классного руководителя;
- дневник классного руководителя;
- методические разработки классного руководителя;
- дневник участия класса в школьных, районных и городских мероприятиях;
- отчеты классных руководителей;
- планы работы школьных методических объединений классных руководителей;
- справки по итогам заседания школьных методических объединений классных руководителей;
- отчеты о работе школьных методических объединений классных руководителей и др.

Анализ данных документов показал, что в школах уделяется достаточное внимание вопросам воспитания личности, однако возможно, что данная работа ведется не системно или же недостаточно контролируется со стороны педагогов и администрации.

Таким образом, в ходе констатирующего исследования нами были выявлены исходные уровни мобильности личности школьников 8 классов, а также особенности системы воспитания мобильности личности школьников 8—9-х классов в муниципальной системе образования города Челябинска.

* * *

1. Аракелова Т. Л. Взаимное обучение как условие развития когнитивной мобильности у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 26 с.

2. Артюшенко А. О. Особистісна мобільність і її формування в учнів у процесі фізичного виховання в загальноосвітній школі // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2010. № 5. С. 6—9.

3. Котлярова И. О. Констатирующий эксперимент в педагогическом исследовании // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования. Вып. 9. Челябинск: Образование. С. 108—113.

4. Найданова Ю. В. Комплекс организационно-педагогических условий реализации модели воспитания мобильности личности обучающихся 8—9 классов в муниципальной системе образования // Образование и наука XXI века — 2015: XI Международная научно-практическая конференция (15—22.10.2015, София).

5. Найданова Ю. В. Уровни мобильности личности школьников // Университет XXI века в системе непрерывного образования: материалы Международной научно-практической конференции 1—2 октября 2015 г. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. С. 46—50.

6. Селиванова Н. Л. Современная теория воспитания: проблемы и несовершенства // Вопросы воспитания. 2014. № 1. С. 65—69.

7. Сериков Г. Н. Педагогика. Кн. 2: Методология исследований. М.: ВЛАДОС, 2006. 456 с.

8. Lipset S., Bendix R. Social Mobility in Industrial Society. Berkeley: Univ. of California Press, 1967.

9. Sorokin P. A. Social and Cultural Mobility. URL: <http://goo.gl/fZ4JsT> (доступ: 2 октября 2014 года).

Авторы

Бастров Илья Алексеевич — младший научный сотрудник Национальной галереи Республики Коми, аспирант кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Боровенков Алексей Евгеньевич — аспирант кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Вокуев Николай Евгеньевич — кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Гаврилина Людмила Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и специальной педагогики Института педагогики и психологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Гусев Станислав Сергеевич — профессор кафедры философии Санкт-Петербургского академического университета — научно-образовательного центра нанотехнологий РАН, доктор философских наук (Санкт-Петербург).

Гух Жанна Кимовна — кандидат филологических наук, доцент. Заместитель директора по учебной работе Института иностранных языков Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Жукова Надежда Александровна — аспирант кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Золотарев Олег Васильевич — доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и методики обучения общественно-правовым дисциплинам Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Зюев Николай Федосеевич — доктор философских наук, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Клюева Ирина Васильевна — кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры культурологии и этнокультуры Института

национальной культуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (Саранск).

Коробко Ксения Игоревна — кандидат юридических наук, зав. кафедрой гражданского права и процесса Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Мишунова Светлана Степановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Найданова Юлия Вадимовна — аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности Южно-Уральского государственного университета (Челябинск).

Сулимов Владимир Александрович — доктор культурологии, профессор кафедры культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Фадеева Ирина Евгеньевна — доктор культурологии, профессор, зав. кафедрой культурологии и педагогической антропологии Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина (Сыктывкар).

Периодическое издание

ЧЕЛОВЕК. КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-образовательный и методический журнал

№ 1(19) 2016

Редакторы *Л. В. Гудырева, О. В. Габова*

Корректор *С. Б. Свигзова*

Верстка и компьютерный макет *Т. В. Матвеевой*

Подписано в печать 28.03.2016. Печать ризографическая.

Гарнитура Cambria. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.

Усл. п. л. 9,3 . Уч.-изд. л. 9,2.

Заказ № 51. Тираж 500 экз.

Издательский центр СГУ им. Питирима Сорокина

167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25